

Université de Montréal

**L'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique
subsaharienne, entre le local et le global : le cas de la *réforme Licence-Master-Doctorat* au
Burkina Faso**

par Pascal Ramdé

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en sciences de l'éducation
option mesure et évaluation en éducation

Mars 2017

© Pascal Ramdé, 2017

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

L'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique subsaharienne, entre le local et le global : le cas de *la réforme Licence-Master-Doctorat* au Burkina Faso

Présentée par :
Pascal Ramdé

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Canisius Kamanzi, Ph.D.,
président-rapporteur

Pierre Lapointe, Ph.D.,
directeur de recherche

Martial Dembélé, Ph.D.,
codirecteur de recherche

Francisco Loiola, Ph.D.,
membre

Afsata Paré-Kaboré, Ph.D.,
examinatrice externe

Serge J. Larivée, Ph.D.,
représentant de la Doyenne

RÉSUMÉ

Les universités en Afrique doivent relever le double défi de former les ressources humaines nécessaires au développement local et de s'adapter à un environnement marqué par l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Teferra & Greijn, 2010) et le transfert des politiques éducatives (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Ainsi, les pays d'Afrique subsaharienne francophone ont décidé depuis 2006 d'aligner leurs institutions d'enseignement supérieur sur le Processus de Bologne, considéré comme la plus grande réforme de l'enseignement supérieur de la fin du 20^e siècle, en adoptant une politique dite « réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) ». Plusieurs pays de cette région de l'Afrique, dont le Burkina Faso, connaissent des crises dans leur système d'enseignement supérieur qui nécessitaient de fait des réformes. Notre recherche, suscitée par l'importance du rôle joué par les acteurs dans la mise en œuvre d'une politique publique, examine l'implication de ces derniers dans l'implantation de la réforme LMD au Burkina Faso en répondant à cette question principale : comment les acteurs de l'enseignement supérieur s'approprient-ils les changements induits par la réforme LMD ?

À partir d'un cadre théorique articulé sur la sociologie de l'action publique (Hassenteufel, 2011), l'appropriation de la réforme LMD, conçue comme un processus à trois dimensions (interprétations, attitudes et comportements) est analysée comme la résultante des interactions contextualisées entre quatre catégories d'acteurs (étudiants, enseignants, administrateurs et personnel administratif et technique), pour répondre à six questions spécifiques : comment les acteurs interprètent-ils la réforme ? Quelles sont leurs attitudes à son égard ? Quels sont leurs comportements envers la réforme ? Y a-t-il une relation entre les interprétations, les attitudes et les comportements des acteurs ? Comment peut-on caractériser le système d'action concret entretenu par les acteurs autour de la réforme ? Enfin, quels sont les changements effectifs perçus par les acteurs ? La méthodologie comprend principalement une enquête par questionnaire administrée à 531 étudiants et à 37 enseignants et 27 entrevues réalisées auprès de 7 étudiants, 4 enseignants, 11 administrateurs et 5 membres du personnel administratif et technique.

Les résultats mettent en évidence que chaque catégorie d'acteurs a interprété la réforme LMD à travers le prisme de ses intérêts cristallisés autour d'une forte attente de réformes de l'enseignement supérieur. Toutes les catégories d'acteurs adhèrent globalement à la réforme LMD et la soutiennent, malgré quelques réserves ou résistances liées aux conditions de son implantation. Les comportements des acteurs sont corrélés positivement à leurs interprétations et à leurs attitudes et sont liés aux phases de leurs préoccupations. En outre, l'évaluation des dimensions de l'appropriation chez les étudiants est reliée au genre, au programme d'études et surtout à la cohorte. Par ailleurs, l'analyse du système d'action concret met en exergue des relations de pouvoir entre les catégories d'acteurs dans un contexte marqué par des zones d'incertitude et la rareté des ressources financières et matérielles. Enfin, les changements effectifs perçus par les acteurs varient d'une catégorie à l'autre et ne coïncident pas totalement

avec ceux qui étaient attendus de la réforme de façon formelle dans les documents officiels ou selon les interprétations des acteurs.

Mots clés : globalisation, transfert des politiques éducatives, enseignement supérieur, Processus de Bologne, réforme LMD, sociologie de l'action publique, appropriation, système d'action concret, acteurs, Afrique subsaharienne, Burkina Faso

ABSTRACT

Universities in Africa are confronted with the double challenge of training the human resources necessary for local development while adapting to an environment marked by the internationalization of higher education (Teferra & Greijn, 2010) and the transfer of educational policies (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Thus, French speaking sub-Saharan African countries have decided since 2006 to align their higher education institutions on the Bologna Process, which is considered the most significant reform in higher education at the end of the 20th century, by adopting a policy called “Bachelor-Master-Doctorate (BMD) reform”. Several countries of this region, including Burkina Faso, had been subject to crises in their higher education systems that in fact called for reforms. Our research, inspired by the role of actors in the implementation of a public policy, examines the involvement of the latter in the implementation of the BMD reform in Burkina Faso by answering this main question: How do higher education actors develop ownership of the changes induced by the BMD reform?

Using a theoretical framework rooted in the sociology of public action (Hassenteufel, 2011), the appropriation of the BMD reform, conceived as a three-dimensional process (interpretations, attitudes and behaviors), is analyzed as the result of contextualized interactions between four categories of actors (students, faculty members, administrators and administrative and technical staff), to answer six specific questions: how do the actors interpret the reform? What are their attitudes towards it? What are their behaviors towards the reform? Is there any relationship between the interpretations, attitudes and behaviors of the actors? How can one characterize the system of concrete action maintained by the actors around the reform? Finally, what are the actual changes perceived by the actors? Data gathering involved mainly a questionnaire survey (N = 531 students and 37 faculty members) and 27 interviews with 7 students, 4 faculty members, 11 administrators and 5 administrative and technical staff.

The results of our analyses show that each category of actors has interpreted the BMD reform through the lens of their interests crystallized around a strong expectation of reforms in higher education. Globally, all actors adhere to the BMD reform and support it, despite some reservations or resistance linked to the conditions of its implementation. Actors’ behaviors are correlated positively with their interpretations and their attitudes, and are linked to the phases of their preoccupations. In addition, we found that, as far as students are concerned, the evaluation of the dimensions of appropriation is linked to gender, study program and especially cohort. Furthermore, the analysis of the concrete system of action highlights power relations between categories of actors in a context marked by zones of uncertainty and scarcity of financial and material resources. Finally, actual changes perceived by actors vary from one category to another and do not completely coincide with those that were formally expected of the reform in the official documents or according to their own interpretations.

Keywords: globalization, transfer of educational policies, higher education, Bologna Process, BMD reform, sociology of public action, appropriation, concrete system of action, actors, Sub-Saharan Africa, Burkina Faso

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Abstract	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	x
Liste des sigles et abréviations	xi
Dédicace	xiii
Remerciements	xiv
Introduction générale	1
Chapitre 1 : Problématique	5
1.1. État des lieux de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone	6
1.1.1. Perspective historique	6
1.1.2. Situation actuelle	9
1.2. Le Processus de Bologne ou la réforme LMD	16
1.2.1. L'internationalisation en enseignement supérieur	16
1.2.2. Les origines du Processus de Bologne	19
1.2.3. Les objectifs du Processus de Bologne	21
1.2.4. La réforme LMD dans l'espace CAMES	24
1.3. État des lieux de l'enseignement supérieur au Burkina Faso	30
1.3.1. Repères historiques	30
1.3.2. Situation actuelle	33
1.3.3. La réforme LMD au Burkina Faso	37
1.4. Analyses de la mise en œuvre du Processus de Bologne	38
1.4.1. Mise en œuvre de la réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone	38
1.4.2. Mise en œuvre du Processus de Bologne en Afrique du Nord et en Europe	47
1.5. Question générale de la recherche	54
1.6. Considérations d'ordre épistémologique	55
1.7. Pertinence scientifique et sociale	56
Chapitre 2 : Le cadre théorique	58
2.1. Les approches des politiques publiques	59
2.1.1. Genèse d'un champ de recherche	59
2.1.2. Les différents courants théoriques	60

2.2. La sociologie de l'action publique	64
2.2.1. Un changement de paradigme : politique publique à l'action publique	64
2.2.2. Approches plurielles de l'action publique	65
2.3. Définition des principaux concepts de la recherche	71
2.3.1. Le changement	72
2.3.2. L'appropriation	75
2.3.3. Les acteurs	81
2.3.4. Le système d'action concret	84
2.3.5. Le contexte	87
2.4. Synthèse et questions spécifiques	88
 Chapitre 3 : Le cadre méthodologique	 91
3.1. Stratégies d'investigation	92
3.1.1. Une diversité d'approches méthodologiques	92
3.1.2. Le choix de la démarche d'investigation	94
3.2. Champ d'investigation	98
3.2.1. Échelle d'observation	98
3.2.2. Population	98
3.2.3. Échantillonnage	99
3.3. Enquête par questionnaire	104
3.3.1. Instrumentation	104
3.3.2. Validation des instruments et des données	106
3.3.3. Stratégies d'analyse statistique	109
3.4. Entrevue semi-structurée	111
3.4.1. Instrumentation	111
3.4.2. Traitement et constitution de la base des données	112
3.4.3. Stratégies d'analyse de contenu	114
3.5. Recherche documentaire	115
3.6. Synthèse du chapitre	117
 Chapitre 4 : Présentation des résultats	 119
4.1. Présentation des résultats de l'enquête par questionnaire	120
4.1.1. Interprétation de la réforme	120
4.1.1.1. L'interprétation de la réforme selon les étudiants	120
4.1.1.2. L'interprétation de la réforme selon les enseignants	124
4.1.2. Attitude envers la réforme	127
4.1.2.1. Attitude des étudiants envers la réforme	127
4.1.2.2. Attitude des enseignants envers la réforme LMD	131

4.1.3. Comportement à l'égard de la réforme LMD	132
4.1.3.1. Comportement des étudiants à l'égard de la réforme	132
4.1.3.2. Comportement des enseignants à l'égard de la réforme	135
4.1.4. Synthèse sur les indices de l'appropriation	139
4.1.5. Relations entre les indices de l'appropriation selon les acteurs	142
4.1.5.1. Relations entre les indices de l'appropriation chez les étudiants	142
4.1.5.2. Relations entre les indices de l'appropriation chez les enseignants	145
4.2. Présentation des résultats des entrevues	146
4.2.1. Appropriation de la réforme	147
4.2.1.1. Interprétation de la réforme	147
4.2.1.2. Attitude envers la réforme	154
4.2.1.3. Comportement à l'égard de la réforme	157
4.2.2. Système d'action concret	160
4.2.2.1. Caractérisation des acteurs	160
4.2.2.2. Contexte	169
4.2.2.3. Relations entre les acteurs	172
4.2.2.4. Perception du processus de mise en œuvre de la réforme	191
4.2.3. Changements perçus	197
4.2.3.1. Les changements organisationnels	197
4.2.3.2. Les changements individuels	201
4.2.4. Propositions des acteurs sur la réforme LMD	204
4.2.4.1. Au niveau instrumental	204
4.2.4.2. Au niveau institutionnel	205
4.2.4.3. Au niveau cognitif	207
4.2.4.4. Au niveau politique	207
4.3. Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire et entrevue	208
4.3.1. Appropriation de la réforme LMD par les acteurs	209
4.3.1.1. Interprétation de la réforme LMD par les acteurs	209
4.3.1.2. Attitude des acteurs envers la réforme	211
4.3.1.3. Comportement des acteurs à l'égard de la réforme	211
4.3.1.4. Relations entre les trois indices de l'appropriation	212
4.3.2. Système d'action concret	212
4.3.3. Changements perçus	213
Chapitre 5 : Discussion et interprétation des résultats	216
5.1. Appropriation de la réforme LMD par les acteurs	217
5.1.1. Interprétation de la réforme LMD par les acteurs	217
5.1.2. Attitude des acteurs envers la réforme	220
5.1.3. Comportement des acteurs à l'égard de la réforme	223
5.1.4. Relations entre les trois composantes de l'appropriation	225

5.2. Système d'action concret autour de la réforme LMD	226
5.3. Changements perçus par les acteurs	229
5.3.1. Changements organisationnels et individuels perçus	229
5.3.2. Changements attendus et changements effectifs	232
5.4. Portée et limites de la recherche	233
Conclusion générale	236
Références	240
Annexes	xv
Annexe A : Certificat d'approbation éthique	xvi
Annexe B : Lettre aux présidents des deux universités	xvii
Annexe C : Questionnaire aux enseignants	xviii
Annexe D : Questionnaire aux étudiants	xxii
Annexe E : Description des items des questionnaires par dimension et source	xxvi
Annexe F : Lettre d'autorisation du président de l'Université Ouaga 1	xxvii
Annexe G : Liste des items des neuf facteurs issus de l'analyse factorielle	xxviii
Annexe H : Formulaire de consentement pour la participation à l'entrevue	xxix
Annexe I : Livre de codes des entrevues	xxxi
Annexe J : Liste des recueils de documents collectés	xxxiii
Annexe K : Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice <i>Attitude</i> en fonction des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles	xxxv
Annexe L : Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice <i>Comportement</i> <i>général</i> en fonction des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles	xxxvi
Annexe M : Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice <i>Comportement spécifique</i> en fonction des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles	xxxvii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Études empiriques sur la réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone	40
2	Études empiriques sur la réforme LMD en Afrique du Nord et en Europe	48
3	Synthèse des courants d'analyse des politiques publiques	61
4	Étudiants répondants par programme de formation et par université	100
5	Période d'admission à l'université pour les étudiants répondants	101
6	Caractéristiques des enseignants répondants	102
7	Caractérisation des neuf facteurs du questionnaire aux étudiants	108
8	Classification de l'appréciation de l'évaluation aux items sur l'appropriation de la réforme	109
9	Codes d'identification des caractéristiques des participants aux entrevues	113
10	Exemples de codification de séquences d'entrevue à partir du livre de codes	114
11	Types de documents produits ou reçus par les acteurs	116
12	Répartition des étudiants selon leur degré d'accord relativement à l'interprétation de la réforme LMD	121
13	Comparaison de scores moyens des étudiants à l'indice <i>Interprétation</i> en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et académiques	122
14	Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants sur l'interprétation de la réforme LMD	123
15	Répartition des enseignants selon leur degré d'accord relativement à l'interprétation de la réforme LMD	125
16	Comparaison de scores moyens des enseignants à l'indice <i>Interprétation</i> en fonction des variables sociodémographiques et professionnelles	126
17	Répartition des étudiants selon leur degré d'accord relativement à l'attitude envers la réforme LMD	128
18	Comparaison des scores moyens des étudiants à l'indice <i>Attitude</i> en fonction des variables sociodémographiques et académiques	129
19	Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants sur l'attitude envers la réforme LMD	130
20	Répartition des enseignants selon leur degré d'accord relativement à l'attitude envers la réforme LMD	131
21	Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice <i>Attitude</i> en fonction du genre et de l'université d'appartenance	132

22	Répartition des étudiants selon la fréquence relativement au comportement à l'égard de la réforme LMD	133
23	Comparaison des scores moyens des étudiants à l'indice <i>Comportement</i> en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et académiques	134
24	Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants sur le comportement à l'égard de la réforme LMD	135
25	Répartition des enseignants selon la fréquence relativement au comportement général à l'égard de la réforme LMD	136
26	Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice <i>Comportement général</i> en fonction du type de diplôme, du grade professionnel et de l'université d'appartenance	137
27	Répartition des enseignants selon la fréquence relativement au comportement spécifique à l'égard de la réforme LMD	138
28	Comparaison des scores moyens à l'indice <i>Comportement spécifique</i> chez les enseignants en fonction du type de diplôme et du grade professionnel	139
29	Récapitulatif et comparaison des moyennes (écarts-types) aux indices de l'appropriation de la réforme pour les étudiants et les enseignants	141
30	Synthèse des résultats des analyses de comparaison des moyennes (ANOVA) et de régression multiple aux trois indices de l'appropriation de la réforme par les étudiants	141
31	Corrélations de Pearson entre les indices de l'appropriation de la réforme LMD selon les étudiants	143
32	Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants et de l'interprétation sur l'attitude à l'égard de la réforme LMD	144
33	Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants, de l'interprétation et de l'attitude sur le comportement à l'égard de la réforme LMD	145
34	Corrélations de Pearson entre les indices de l'appropriation selon les enseignants	146
35	Principaux éléments d'interprétation de la réforme présents dans le discours des acteurs et les documents institutionnels	210
36	Changements perçus dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD, par niveau et par catégorie d'acteurs	214

LISTE DES FIGURES

Figure

- | | | |
|---|--|----|
| 1 | Comparaison des architectures pédagogiques avant et après la réforme LMD | 29 |
| 2 | Modèle conceptuel de la recherche | 89 |

LISTE DES SIGLES

ANEB :	Association nationale des étudiants du Burkina
ATOS :	Administratif, technique, ouvrier et de soutien
AUA :	Association des universités africaines
CAMES :	Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur
CEDEAO :	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CEMAC :	Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale
CFVU :	Conseil de la formation et de la vie universitaire
DEA :	Diplôme d'études approfondies
DESS :	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG :	Diplôme d'études universitaires générales
F-SYNTER :	Fédération des syndicats nationaux des travailleurs de l'enseignement et de la recherche
FESCI-BF :	Fédération estudiantine et scolaire internationale - Burkina Faso
LAC :	Lettres, arts et communication
LMD :	Licence – Master - Doctorat
MEFA :	Mouvement des étudiants de Faso
MESSRS :	Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique
REESAO :	Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest
SDS :	Sciences de la santé
SEA :	Sciences exactes et appliquées
SEG :	Sciences économiques et de gestion
SH :	Sciences humaines
SJP :	Sciences juridiques et politiques
ST :	Sciences techniques et technologiques
SVT :	Sciences de la vie et de la terre
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
UE :	Unité d'enseignement
UEMOA :	Union économique et monétaire ouest-africaine

UFR :	Unité de formation et de recherche
UK :	Université de Koudougou
UO1 :	Université de Ouaga 1 Professeur Joseph Ki-Zerbo
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Adm. :	Administrateurs
AM :	Administrateur du ministère de l'Enseignement supérieur
AO :	Administrateur d'un organisme supranational
AT :	Membre du personnel ATOS
AU :	Administrateur d'une université
Éduc :	Éducation
Ens. :	Enseignants
ES :	Enseignant
ET :	Étudiant
Étu. :	Étudiants

DÉDICACE

À vous mes chers parents Angèle et Étienne,
Qui par la grâce de Dieu m'ont donné la vie, la foi et l'amour ;

À toi Joachim, mon grand frère que Dieu vient de rappeler à lui,
Avec ton soutien, j'ai écrit ce texte de « A à Z » !

REMERCIEMENTS

Mon parcours doctoral dont cette thèse marque l'aboutissement a été une mission commune à laquelle plusieurs bonnes volontés ont contribué de manières diverses et multiformes. Avec joie, je veux dire un merci particulier à certaines personnes.

Tout d'abord merci à mon directeur de recherche Pierre Lapointe, professeur titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation ; il m'a accompagné avec patience, compétence, rigueur et amitié dans ce travail. Merci à mon codirecteur de recherche Martial Dembélé, professeur agrégé, pour sa compétence, sa rigueur et sa présence fraternelle et cordiale. Merci aux membres de mon jury de thèse pour leur disponibilité et leur aide précieuse : Pierre Canisius Kamanzi, professeur agrégé et président-rapporteur, Francisco Loiola, professeur titulaire et membre, Afsata Paré-Kaboré, professeure titulaire à l'Université de Koudougou (Burkina Faso) et examinatrice externe. À travers eux tous, j'exprime ma gratitude à tout le corps professoral et au personnel du département d'administration et fondements de l'éducation et de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Merci à toutes les personnes qui ont participé à cette étude ou l'ont facilitée.

Un immense merci aux membres de ma famille humaine.

Merci aux membres de la Conférence épiscopale du Burkina-Niger, à l'évêque et au presbyterium de ma famille diocésaine.

Merci aux curés et aux communautés chrétiennes des paroisses Bienheureux-François-de-Laval, Saint-Claude et Bon-Pasteur à Laval.

Merci à la Congrégation des sœurs de Sainte-Croix et à la Congrégation des sœurs de Notre-Dame du Perpétuel Secours.

Merci à tous mes bienfaiteurs et bienfaitrices.

Merci à tous mes amis et proches.

Un grand merci à tous ceux et à toutes celles que je ne dois pas oublier.

Enfin et surtout, merci à Celui qui est la Source de toute grâce et de tout bien !

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« On ne développe pas, on se développe »

Professeur Joseph Ki-Zerbo (1922-2006)
Historien et homme politique burkinabè

Le processus historique d'interdépendance entre les nations qui a connu une intensification particulière depuis la moitié du XX^e siècle avec la mise en place des organisations internationales s'est accéléré au cours des trente dernières années grâce au développement de l'internet et des technologies de l'information et de la communication. Ce phénomène multidimensionnel de la globalisation¹ touche divers aspects de la vie humaine, au plan économique, politique ou culturel. L'interdépendance offre pour l'humanité une chance de progrès et d'enrichissement mutuel de ses identités à travers les échanges, mais aussi un risque quand elle devient une volonté de domination et de dissolution des identités au profit des seules entités qui détiennent la puissance économique.

Le secteur de l'éducation n'échappe pas à ce courant de globalisation. Particulièrement, l'enseignement supérieur globalisé est un monde inégalitaire, avec les systèmes universitaires puissants des pays économiquement développés au centre, et à la périphérie les systèmes faibles et dépendants des pays en voie de développement économique (Altbach, 2007). En outre, la globalisation de l'enseignement supérieur se manifeste par un flux transnational de plus en plus important, non seulement des étudiants et des chercheurs, mais surtout des politiques et des réformes universitaires. Pour Steiner-Khamsi (2012), le transfert ou même l'imposition des politiques d'ailleurs ne se font pas nécessairement dans les pays en développement économique pour des raisons d'efficacité avérée, mais pour des motifs politiques et économiques. L'aide au développement est parfois conditionnée à l'alignement sur des standards dits internationaux ou à l'adoption de politiques universitaires élaborées au Nord et en Occident. L'enjeu est pourtant majeur, car l'éducation est le socle par lequel les entités humaines et les identités culturelles

¹ Le terme anglais « *globalization* » est traduit en français par « globalisation » ou « mondialisation ». Ces deux termes français sont souvent utilisés de manière interchangeable, mais Freitag (2004, par. 28) estime que « l'analyse sociologique gagnerait à les distinguer, voire à les opposer » en référant la « mondialisation » à l'idée d'un monde commun ayant une unité et une ordonnance propres, et la « globalisation » à un processus de généralisation et d'assujettissement de tous les espaces sociaux à certaines logiques. Dans notre texte, nous ne suivrons pas cette distinction; nous considérons ces termes comme équivalents, mais nous privilégierons le terme « globalisation » quand nous traduisons des auteurs anglophones.

maintiennent leur consistance et assurent leur développement, pour autant que « rien d'humain ne se fait, rien d'humain ne s'est jamais fait sans éducation » (Weil, 1996, p. 48) et que toute société humaine doit « éduquer ou périr » (Ki-Zerbo, 1990). Les problématiques de développement et d'enseignement supérieur sont donc intimement liées. Comme l'affirme Ki-Zerbo (1992, p. 51), « on ne développe pas, on se développe », il n'y a de développement que de développement endogène, même si cette perspective « exclut tout esprit d'autarcie et d'enfermement sur soi d'ailleurs impossible ».

La prétention à exporter en Afrique des politiques éducatives formulées en Occident comme des modèles de référence peut constituer une menace pour l'aspiration de ce continent à définir et à conduire de façon autonome son projet éducatif. En effet, les établissements d'enseignement supérieur en Afrique ont la lourde responsabilité de former les ressources humaines nécessaires au développement du continent. Ils font face à de nombreuses difficultés de divers ordres constatées par plusieurs analystes, par exemple la baisse des ressources financières, la crise du marché de l'emploi, une gouvernance institutionnelle inadaptée, les troubles nés de revendications corporatistes ou suscités par l'aspiration des populations à davantage de démocratie, etc. Pour améliorer la qualité de ce secteur de l'éducation, plusieurs initiatives ont déjà vu le jour au niveau local ou régional, aboutissant à des innovations ou à des réformes majeures du dispositif institutionnel universitaire.

Depuis le milieu des années 2000, les pays de l'Afrique subsaharienne francophone, y compris le Burkina Faso, ont amorcé un changement majeur pour reconfigurer les programmes universitaires selon un modèle élaboré par les pays européens à la fin des années 1990 dans ce qui est appelé Processus de Bologne. La déclinaison locale de ce processus rebaptisé « réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) » est donc un aspect de la globalisation de l'enseignement supérieur puisqu'elle procède d'un transfert vers les pays africains d'une politique élaborée par les pays européens. L'harmonisation des structures de formation en Europe qui est le point focal du Processus de Bologne n'est pourtant pas absente des intentions des pionniers de l'enseignement supérieur des pays francophones d'Afrique subsaharienne au lendemain des indépendances. Ki-Zerbo (1992) qui revendique le droit à un développement endogène en Afrique, a été dès 1968 cofondateur et premier secrétaire général du Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES). L'ambition de cette structure était de réaliser l'intégration africaine par la création d'un

espace commun d'enseignement supérieur, alors qu'après l'accession à l'indépendance chaque ancienne colonie française voulait avoir sa propre université pour des raisons de souveraineté. Quelle est alors la trajectoire du Processus de Bologne dans cet espace subsaharien francophone dont l'histoire propre n'est pas une table rase sur laquelle on peut déposer toute réforme éducative ? Comment particulièrement les acteurs de l'enseignement supérieur du Burkina Faso s'approprient-ils la réforme LMD, au regard de leurs impératifs de développement endogène ? Telles sont les questions qui ont suscité la présente recherche doctorale. Notre démarche va s'articuler autour de cinq chapitres.

Le premier chapitre qui présente la problématique introduit à la thématique de la recherche en la situant dans la littérature scientifique existante et en dégageant sa pertinence scientifique et sociale. Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique et précise les modèles théoriques et les outils conceptuels privilégiés pour analyser la question générale de recherche en la reformulant en questions spécifiques. Le troisième chapitre décrit les procédures de collecte, de traitement et d'analyse des données empiriques. Le quatrième chapitre présente les principaux résultats des analyses effectuées sur les données, en réponse aux questions spécifiques. Le dernier chapitre discute et interprète les résultats des analyses de manière à les rendre significatifs au regard des travaux scientifiques similaires et à formuler des recommandations pertinentes pour l'action.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La mise en œuvre de la réforme LMD a placé les institutions d'enseignement universitaire de l'Afrique subsaharienne francophone en situation de tension entre les pressions de la globalisation et les réalités locales. Pour amorcer notre recherche dont l'objectif est d'analyser l'état de l'appropriation de cette réforme par les acteurs des universités au Burkina Faso, nous devons d'abord expliciter les enjeux d'où a émergé notre préoccupation et l'approche que nous comptons privilégier pour la traiter. C'est l'objet de ce chapitre qui s'articulera autour des points suivants : nous ferons d'abord l'état des lieux de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone et présenterons la réforme dans sa formulation originelle européenne et africaine ; nous donnerons ensuite une présentation de l'enseignement supérieur du Burkina Faso, procéderons à une recension sommaire des différentes analyses dans la littérature sur la réforme LMD avant d'explicitier notre question et nos objectifs de recherche. Des considérations sur la pertinence scientifique et sociale vont clore le chapitre.

1.1. État des lieux de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone

Le Sahara désigne une région désertique qui s'étend au nord du continent africain sur environ 4 800 km d'est en ouest, près de 1 900 km du nord au sud, et se prolonge au-delà de la Mer Rouge. Il divise donc le continent en deux parties, l'Afrique du Nord (appelée encore Afrique blanche) et l'Afrique subsaharienne habitée essentiellement par des populations de couleur noire. Dans cette partie subsaharienne de l'Afrique on compte 17 pays francophones¹ : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Mali, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo. On y adjoint la grande île de Madagascar et les Comores, pays situés dans l'Océan indien. La situation de l'enseignement supérieur dans les pays de cette région d'Afrique présente des points communs que nous allons décrire dans une perspective historique et institutionnelle.

1.1.1. Perspective historique

En considérant les étapes majeures du développement historique de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone, on peut distinguer deux périodes : avant

¹ Nous retenons pour ce classement le critère historique d'ancienne colonie française ou belge, qui a le français comme seule langue officielle ou l'une des langues officielles. Le critère politique d'appartenance à l'Organisation internationale de la Francophonie donne lieu à une liste différente.

les indépendances nationales dans les années 1960, et après l'accession de ces pays à l'indépendance jusqu'aux années 2000.

1.1.1.1. L'enseignement supérieur avant les années 1960

La définition et les missions de l'enseignement supérieur ne font pas toujours l'unanimité, car on estime que toutes les grandes civilisations ont eu besoin d'institutions d'enseignement supérieur pour former leurs élites au plan judiciaire, religieux ou militaire (Denman, 2005 ; Perkin, 2007). Le modèle occidental d'une corporation autonome dédiée à la production, à la diffusion et à la conservation du savoir s'est développé à partir de l'Europe médiévale sous l'influence de l'Église et s'est imposé dans l'université moderne, mais on ne peut pas soutenir, comme le font certains auteurs, que l'université soit « une invention européenne » (Enders, 2007, p. 6). Ce serait faire preuve d'un européocentrisme évident (Charlier, 2009). En effet, « dans la tradition du Proche-Orient, l'enseignement supérieur privilégiait davantage, semble-t-il, le rassemblement de données et de documents historiques » (Denman, 2005, p. 11). En suivant donc ce modèle oriental, on peut faire remonter la première institution d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone à la mosquée-université de Sankoré¹, dans le Royaume de Tombouctou au 15^e siècle (Gaudio, 2002).

Le développement de l'enseignement supérieur moderne selon le modèle occidental commence avec l'implantation de l'Institut de médecine à Tananarive au Madagascar en 1896 et à Dakar au Sénégal en 1918. Dans les colonies françaises, des centres universitaires administrativement liés aux universités de la métropole sont implantés à partir de 1941. Dans les colonies belges, le premier centre universitaire Lovanium est établi en 1949 à Kinshasa en République démocratique du Congo ; il devient véritablement une université en 1956. Une autre université est fondée à Lubumbashi en 1956. Le fonctionnement de ces institutions est également calqué sur celui des universités belges.

¹ Le site de Tombouctou avec ses mosquées et ses bibliothèques historiques fait partie du patrimoine mondial de l'UNESCO et a connu en juillet 2012 un début de destructions du fait de l'occupation du territoire par des islamistes armés.

1.1.1.2. L'enseignement supérieur après les années 1960

Si durant la période coloniale l'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne francophone était sous le contrôle de la France et de la Belgique, les indépendances nationales n'ont pas amené une autonomie entière des pays de cette zone sur leur système d'enseignement supérieur. Le développement de ce secteur a souvent été dominé par l'influence de la Banque mondiale (Shabani, 2007) et a connu trois stades.

Durant la première décennie après les indépendances, les États ont reconnu à l'enseignement supérieur la mission primordiale de former les ressources humaines nécessaires au développement national, et ont bénéficié pour cette mission de l'aide bilatérale ou de l'appui des organismes internationaux, dont la Banque mondiale.

Le deuxième stade s'étale de 1970 à 1990. Devant la croissance des effectifs d'étudiants, les ensembles universitaires qui appartenaient à deux pays (Bénin, Togo) ou plusieurs pays (Congo, Gabon, République centrafricaine, Tchad) éclatent pour donner naissance à des institutions nationales (Shabani, 2007). On assiste également à une détérioration des systèmes africains d'enseignement supérieur sous l'influence de divers facteurs, particulièrement les contraintes économiques et financières qui ont amené des restrictions budgétaires, plus prononcées dans les pays francophones. À partir de 1988, la Banque mondiale met en place une politique en Afrique subsaharienne qui encourage la primarisation de l'éducation, donnant la priorité à l'éducation de base au détriment de l'enseignement supérieur (World Bank, 1988), délaissé alors au prétexte que la rentabilité sociale de l'investissement dans cet ordre d'enseignement est deux fois moindre que dans l'enseignement primaire. Cette tendance fut renforcée par la Conférence mondiale sur l'éducation de base universelle qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990. Sanou et Charmillot (2010) ont mis en évidence les effets pervers de cette primarisation des politiques éducatives. D'une manière générale, les turbulences et les crises sociales que certains pays ont connues suite à ces politiques de restrictions ont entraîné un déclin du secteur de l'enseignement supérieur et amené une hostilité de certains gouvernements à l'égard du milieu universitaire considéré alors comme une source de menaces à la stabilité politique.

La troisième période, de 1990 à nos jours, a connu l'exacerbation de la crise de la période antérieure, mais a vu surtout se développer dans plusieurs pays francophones des

initiatives de réformes pour revitaliser l'enseignement supérieur. D'après Makosso (2006) qui analyse la situation de l'enseignement supérieur dans quatre pays francophones (Burkina Faso, Cameroun, Congo et Côte d'Ivoire), la crise de cet ordre d'enseignement est multidimensionnelle et est associée à des facteurs non seulement économiques, mais aussi institutionnels, historiques et sociopolitiques. Des politiques de réformes sont élaborées par chaque État (Shabani, 2007) ou à l'initiative des organisations régionales ou des organismes internationaux comme l'UNESCO et la Banque mondiale. Les stratégies envisagées par la Banque mondiale pour surmonter la crise de l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement, particulièrement en Afrique subsaharienne (Saint, 1992; World Bank, 1994), reflètent certains principes du *new public management* : différenciation institutionnelle, promotion des institutions privées, modification des politiques de financement, redéfinition du rôle des gouvernements et promotion de la qualité et de l'équité (Shabani, 2007). La nécessité d'une revitalisation de l'enseignement supérieur en Afrique a été affirmée lors de la Conférence mondiale de l'enseignement supérieur tenue à Paris en 1998 et depuis les années 2000 l'environnement international y est plus favorable. On a observé notamment un changement de perspectives au sein des organisations internationales qui ont réhabilité l'importance de l'enseignement supérieur dans le processus de développement à côté de l'éducation de base (Task Force on Higher Education and Society, 2000; World Bank, 2002). Jusqu'à la fin des années 1990, on peut affirmer que d'une manière globale, l'histoire de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone a connu une évolution sous tutelle, mais quels sont les grands traits qui caractérisent la situation actuelle ?

1.1.2. Situation actuelle

Pour décrire sommairement la situation actuelle de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone, il suffira de noter les points saillants relatifs au paysage institutionnel, à la structure des programmes de formation, aux étudiants, aux enseignants, à la recherche, au financement et à la coopération interuniversitaire.

1.1.2.1. Le paysage institutionnel

L'enseignement supérieur est marqué par une grande diversité institutionnelle. En plus des premières universités publiques, de nouvelles universités nationales ont été créées

dans le souci d'une répartition géographique efficiente. Des institutions de formation professionnelle de niveau supérieur sont généralement sous la responsabilité directe des ministères autres que celui qui est chargé de l'enseignement supérieur. De nombreuses institutions privées, d'initiative locale ou internationale, ont vu le jour depuis les années 1990, dans la lignée des stratégies de la Banque mondiale (Saint, 1992 ; World Bank, 1994) et après l'entrée en vigueur, en 1995, de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), signé sous l'égide de l'Organisation mondiale du commerce. Des écoles régionales inter-états et des campus numériques francophones sont également installés dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne francophone.

1.1.2.2. La structure des programmes

Dans les institutions où les changements en cours ne sont pas encore effectifs, la structure des programmes de formation est calquée sur celle traditionnellement en usage en France ou en Belgique avant le Processus de Bologne (voir Figure 1, p. 29). L'accès à l'enseignement supérieur est conditionné par l'obtention du diplôme de deuxième cycle du secondaire, soit le niveau 3 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) (UNESCO, 2011), appelé souvent baccalauréat. L'architecture traditionnelle du système universitaire est construite autour de trois cycles (Association des Universités Africaines, 2008 ; Shabani, 2007). Le premier cycle de deux années conduit au grade de Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) et le second cycle de deux années également donne les grades de Licence puis de Maîtrise. Le troisième cycle mène à trois ou quatre grades : le Diplôme d'études approfondies (DEA) après un an, qui prépare aux programmes de doctorat ; le Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) après un an de formation professionnelle ; le Doctorat de 3^e cycle préparé en deux années après le DEA¹ ; enfin le Doctorat d'État, complété deux ou trois ans après le doctorat de 3^e cycle. Les instituts de formation universitaire technique ou les écoles professionnelles délivrent des grades généralement après deux années (Brevet de technicien supérieur, Diplôme universitaire de technologie) ou cinq années (Diplôme d'ingénieur).

¹ À la suite de la France en 1987, la plupart des pays ont supprimé ce grade.

1.1.2.3. Les étudiants

Si dans les anciennes colonies françaises le baccalauréat reste la seule condition d'accès à l'enseignement supérieur, on doit reconnaître que la situation a évolué et que certaines formes de sélection ont été introduites pour l'admission dans les facultés comme dans les anciennes colonies belges. Cela est particulièrement vrai pour les écoles d'ingénieurs. L'Afrique subsaharienne a le taux d'admission à l'enseignement supérieur le plus faible au monde (Teferra, 2007). En effet, pour l'année 2014, le taux brut de scolarisation au niveau supérieur est estimé à 8 % dans cette région, contre 76 % pour la région « Amérique du Nord et Europe occidentale » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016a). La situation est disparate dans la région selon les données disponibles pour les pays francophones, allant de 3 % (Tchad) à 18 % (Cameroun). Selon la classification de Trow (2007), il s'agit donc d'un accès fortement élitiste. Mais les capacités d'accueil des infrastructures existantes sont très largement dépassées par le nombre d'admissions. De grandes disparités sont observables relativement au genre (6 % pour les filles contre 10 % pour les garçons en 2014) (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016a) et au statut économique (Teferra, 2007). D'une manière générale, les indicateurs de qualité de l'enseignement supérieur sont très faibles par rapport aux moyennes mondiales. À titre d'exemple, d'après les données disponibles de l'UNESCO, le taux de diplomation le plus élevé pour les étudiants du premier cycle est de 9 % pour l'année 2013 en Afrique subsaharienne contre 20 % pour l'Amérique du Nord et 72 % pour l'Europe occidentale (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016b).

1.1.2.4. Le personnel universitaire

Le corps professoral de l'enseignement supérieur comprend quatre grades, selon le Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES) qui en propose la promotion aux ministères de l'Enseignement supérieur des différents pays : assistant, maître-assistant, maître de conférences et professeur titulaire. Le grade d'un doctorat de 3^e cycle est normalement requis pour un poste d'assistant. Selon Shabani (2007), il y a une inégale distribution des enseignants par facultés et départements et les ratios étudiants/enseignant restent encore élevés même si des efforts ont été faits dans certains pays. En 2014 par exemple, ce ratio était de 14 pour la région d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, contre 30 pour l'Afrique subsaharienne (Institut de statistique de

l'UNESCO, 2016c). Le recrutement est insuffisant pour compenser le vieillissement du corps professoral. La dégradation des conditions de travail et de rémunération des enseignants a contribué à pousser plusieurs d'entre eux à abandonner leurs institutions pour aller à l'étranger ou dans d'autres secteurs d'activités plus motivants (Teferra, 2007).

1.1.2.5. La recherche

Durant la première décennie des indépendances, les principales structures de recherche sont celles qui avaient été mises en place par le pouvoir colonial. L'investissement des États dans le développement de la recherche a commencé au milieu des années 1970. La recherche est conduite dans trois types d'institutions : les universités, les centres nationaux de recherche et les centres régionaux et internationaux de recherche. La recherche privée est très limitée. L'absence de revues locales régulières, pertinentes et de large diffusion oblige les chercheurs à s'adresser aux revues scientifiques étrangères et à se soumettre à leurs cadres éditoriaux (Teferra, 2007). D'après une étude de Gaillard et Waast (2001 ; cités par Shabani, 2007, p. 491), plus de 75 % des publications scientifiques en Afrique sont produites hors de l'Afrique subsaharienne francophone et les principaux producteurs de cette région sont le Sénégal, la Côte d'Ivoire et le Cameroun. Le nombre de publications dans la région a connu une croissance de 30 % durant la période 1990-1997, la médecine et l'agriculture étant les principaux champs de recherche. Les raisons de ce faible potentiel de recherche scientifique sont liées entre autres à la détérioration des salaires et des conditions de travail, avec pour conséquences l'exode et l'attraction du marché de l'expertise et de la consultance (Gaillard, 2002 ; Olivier de Sardan, 2011), et principalement le manque de financements.

1.1.2.6. Le financement

Les ressources publiques allouées à l'enseignement supérieur ont connu une baisse drastique depuis le milieu des années 1970 en Afrique subsaharienne. Par exemple, les dépenses par étudiant sont passées de 6461 \$ en 1975 à 1241 \$ en 1995 (Shabani, 2007), et durant la période 1990-2005, la baisse est estimée à 30 %, soit une moyenne de 2000 \$ de dépenses par étudiant en Afrique en 2006, contre 11 500 \$ pour les pays de l'espace OCDE (World Bank, 2010). Les politiques de primarisation de l'éducation encouragées par la Banque mondiale (World Bank, 1988) ont entraîné un déclin du financement public, avec

pour conséquences la détérioration des conditions de travail et de vie des enseignants et des étudiants, et la baisse de la qualité de l'enseignement supérieur. En effet, une part importante des dépenses publiques était allouée aux bourses d'études et aux services sociaux pour les étudiants, soit 55 % en 1995 en Afrique subsaharienne francophone, contre 15 % en Afrique subsaharienne anglophone (Shabani, 2007). La libéralisation du secteur de l'enseignement supérieur a introduit une diversification des sources de financement avec une tendance à la privatisation à un double point de vue : la création et la gestion de nouveaux établissements ont été ouvertes au secteur privé qui représente 22 % des effectifs des étudiants en 2006 (World Bank, 2010), et les bénéficiaires (étudiants et familles) prennent une part de plus en plus importante dans le financement des études.

1.1.2.7. La coopération interuniversitaire

La dimension internationale est constitutive de l'histoire des institutions d'enseignement universitaire de l'Afrique subsaharienne francophone puisque les premiers établissements créés durant la période coloniale avaient vocation de couvrir plusieurs colonies. Les principales expériences de coopération interuniversitaire se déroulent au sein du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), de la Conférence des recteurs des universités francophones d'Afrique et de l'Océan indien (CRUFAOCI), de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et dans le réseau d'une vingtaine d'écoles régionales spécialisées appelées écoles inter-États. On peut citer également au niveau continental l'Association des universités africaines (AUA), le Conseil africain pour l'enseignement à distance (ACDE), la Conférence internationale sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique (ICQAHEA), et au niveau sous-régional le Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO). Nous présentons l'AUA et le CAMES dont l'ancienneté revêt un intérêt particulier.

L'AUA, dont le siège est à Accra (Ghana), est une organisation internationale non gouvernementale créée en 1967 par les universités africaines pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur par la coopération. Elle regroupe les institutions publiques ou privées d'enseignement supérieur et de recherche reconnues par leurs États respectifs. En décembre 2016, elle regroupe 340 membres de 45 pays africains (Association des universités africaines, 2016). Parmi ses principaux programmes et

services, on peut citer l'échange de personnel universitaire, l'octroi de bourses individuelles, le développement d'une base de données de thèses et mémoires, la recherche et la formation au leadership et à la gestion des universités, l'appui à l'assurance qualité.

Le CAMES est une institution intergouvernementale créée en 1968 au lendemain des indépendances et qui regroupe actuellement 19 pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad et Togo. Il faut noter que la Guinée-Bissau et la Guinée équatoriale qui ne sont pas d'anciennes colonies françaises ou belges ont dû intégrer le CAMES pour des raisons géographiques, tous les deux pays étant entourés par des pays francophones. Trois importantes missions sont dévolues au CAMES : l'élaboration et la mise en œuvre des conventions en matière d'enseignement supérieur et de recherche entre les membres ; la coordination et l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur ; enfin, la gestion de l'assurance qualité et de l'accréditation (Sall, 2008). La poursuite de ces missions se fait à travers cinq principaux programmes : le programme Reconnaissance et équivalence des diplômes (depuis 1972) ; le programme de soutien à la recherche en Pharmacopée et médecine traditionnelles (en 1974) ; le programme Comités consultatifs interafricains pour évaluer les enseignants et les chercheurs en vue de leur promotion (en 1978) ; l'organisation des Concours d'agrégations pour les maîtres de conférences dans les disciplines médicales, juridiques, économiques et de gestion (en 1982) ; et enfin, le programme Assurance qualité pour l'enseignement supérieur et la recherche (en 2012).

1.1.2.8. Tendances à l'harmonisation des programmes d'enseignement supérieur

La région de l'Afrique subsaharienne francophone est partie prenante d'un processus d'harmonisation des programmes d'enseignement supérieur enclenché au plan continental avec la Convention d'Arusha adoptée en 1981 et révisée en 2014, sous l'impulsion de l'UNESCO (1981, 2016). C'est le premier cadre juridique à l'échelle continentale pour la reconnaissance des études et des grades dans l'enseignement supérieur des États africains. Parmi les raisons qui ont prévalu à la mise en route de cette convention, on peut noter la volonté de promouvoir la mobilité internationale des étudiants et des enseignants, comme condition d'accélération du développement du continent (UNESCO, 1981). En décembre

2016, on comptait 18 États partis, dont le Saint-Siège et 9 pays subsahariens francophones (UNESCO, 2016).

Certaines organisations continentales ou régionales ont intégré dans leur mission institutionnelle le soutien à l'enseignement supérieur, ou constituent des espaces de dialogue sur les questions relatives aux universités. Elles sont des cadres de réflexion et d'action qui contribuent à l'harmonisation des politiques et programmes de l'enseignement supérieur. Ainsi, l'Association pour le développement de l'enseignement en Afrique (ADEA) basée à Paris est un cadre de dialogue politique entre ministres africains de l'Éducation et autres partenaires de développement avec un groupe de travail sur l'enseignement supérieur. La Banque africaine de développement a élaboré depuis 1996 une stratégie pour l'enseignement supérieur, la science et la technologie (Groupe de la Banque africaine de développement, 2008). De même la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), organisation régionale qui regroupe 15 pays, s'est engagée dans son Traité révisé de 1993 à prendre des dispositions en vue « d'harmoniser et de coordonner leurs politiques et programmes » dans les domaines de l'éducation, de la formation et de l'emploi (CEDEAO, 1993). La Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale (CEMAC)¹ et l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) sont deux organisations à caractère économique et monétaire, axées sur l'intégration de leurs États membres qui accordent de ce fait une importance capitale à l'enseignement supérieur comme moyen de développement et d'intégration.

Pour conclure cette présentation de l'état général de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone, on peut noter que c'est un domaine dont l'histoire est marquée par la tutelle extérieure. Il y a des atouts comme la coopération interuniversitaire ancienne et dynamique, mais également plusieurs faiblesses au niveau de la qualité, du financement et de la recherche. L'amélioration de la situation actuelle appelle de profondes réformes. Mais peut-on dire que le Processus de Bologne initié en Europe et en voie

¹ La Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale (CEMAC), créée en 1994, regroupe six pays d'Afrique centrale qui sont également membres du CAMES : Cameroun, Congo, Gabon, Guinée équatoriale, République centrafricaine et Tchad. Ces pays ont la même monnaie, le franc CFA, commune aussi à huit autres pays de l'Afrique de l'Ouest, également membres du CAMES, regroupés dans une institution similaire créée la même année, l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) ; ce sont : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée Bissau, Mali, Niger, Sénégal et Togo.

d'exportation en Afrique subsaharienne est une réponse appropriée à ce besoin de réforme et réalisable par les acteurs locaux ? Se trouve ainsi posée la question de l'appropriation des réformes ou politiques en enseignement supérieur, formulées localement ou introduites de l'extérieur, l'appropriation étant entendue dans le sens de Deniger (2012) comme un processus de compréhension, d'adhésion et d'engagement.

1.2. Le Processus de Bologne ou la réforme LMD

Un changement a été amorcé depuis la fin des années 1990 par les pays européens en vue d'harmoniser les structures de leurs programmes de formation en enseignement supérieur. Ce processus dit de Bologne est une illustration des pressions à l'harmonisation observées sous l'effet de la globalisation. Nous pouvons examiner les raisons qui ont prévalu à ce changement et qui sont perceptibles à travers les origines du processus et le contenu du changement envisagé.

1.2.1. L'internationalisation en enseignement supérieur

La globalisation, définie comme un processus historique d'interdépendance inévitable et multidimensionnel, a un impact variable d'un pays à l'autre (Altbach, 2007 ; Freitag, 2004 ; Knight, 2007 ; Marginson et Rhoades, 2002 ; Vaira, 2004). Elle a connu une intensification en ce début du 21^e siècle en relation avec l'idéologie néolibérale et a eu de nombreux effets sur l'enseignement supérieur, comme l'obligation pour les institutions à « faire plus avec moins » de ressources, l'émergence du modèle entrepreneurial dans la gestion (Clark, 1998 ; Currie, 2003 ; Slaughter et Lesly, 1999), le développement de nouvelles méthodes d'enseignement grâce aux technologies de l'information et de la communication (Altbach, 2007 ; Knight, 2007) ou le rôle dominant de l'anglais.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est en effet analysée par certains auteurs comme une réaction et une réponse à la globalisation (Leask, 2009 ; Van der Wende, 2001). Knight (2007, p. 214) la définit comme « le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou globale dans le but, les fonctions et la prestation de l'enseignement postsecondaire » [traduction libre]. Elle se manifeste d'après Oyewole (2009) à travers des activités *ad intra* (par exemple, développement de curricula conformes aux standards internationaux, offre de cours de langues étrangères, politiques nationales d'immigration), et des activités *ad extra* orientées vers l'extérieur de

l'institution universitaire ou à l'étranger (comme les programmes de mobilité des étudiants et du personnel, le développement de groupes de recherche internationaux, les cours à distance, les publications scientifiques internationales). L'effet conjugué de la globalisation et de l'internationalisation a amené un changement dans le domaine de l'enseignement supérieur sur le plan de la gouvernance politique et institutionnelle, de l'organisation du travail et de l'identité universitaire.

Quand elle se déroule à une échelle régionale, l'internationalisation de l'enseignement supérieur est appelée régionalisation. Plusieurs termes sont utilisés dans la littérature, parfois de manière interchangeable, pour décrire ce processus de régionalisation. Knight (2013) a proposé une catégorisation de ces termes en les regroupant sur un continuum qui va de la coopération à l'intégration, selon le degré de la volonté d'unité qui anime les acteurs. Quatre groupes de termes ont été identifiés. Le premier groupe (coopération, collaboration, partenariat, réseautage) traduit un type de relations ouvertes, volontaires et informelles à travers une multitude d'activités bilatérales ou multilatérales. Le second groupe (coordination, cohérence, alignement) introduit une part d'organisation et d'adaptation pour assurer la complémentarité et la productivité des interactions entre les acteurs, à travers par exemple des programmes de formation conjoints ou des partenariats de recherche. Le troisième groupe (harmonisation, convergence) comprend des termes qui impliquent des liens plus forts et stratégiques, et des changements au plan institutionnel et national pour les acteurs ; les programmes régionaux d'assurance qualité et les systèmes communs d'accumulation et de transfert de crédits en sont des exemples illustratifs. Dans le quatrième groupe (intégration, communauté, espace commun), les niveaux de connexion et de relations entre acteurs sont plus formalisés, institutionnalisés et complets grâce à des accords et à des organismes de facilitation. Pour Knight (2013), certains termes (standardisation, conformité, uniformité, homogénéisation) doivent être exclus du champ conceptuel de la régionalisation parce qu'ils ne prennent pas en compte la diversité des acteurs et les différences importantes qui les distinguent. Mais cette exclusion intentionnelle que fait l'auteur relève de l'idéologie ou du souhait et ne tient pas compte du fait que certaines politiques de régionalisation utilisent délibérément ces termes et font fi des spécificités des acteurs locaux.

Le phénomène migratoire observé dans le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur ne concerne pas seulement les étudiants et les chercheurs. Il se

manifeste également à travers le transfert des politiques éducatives (*policy borrowing and lending*) (Steiner-Khamsi et Waldow, 2012), signe d'une certaine déterritorialisation des politiques qui avaient ordinairement un caractère contextuel de portée nationale ou régionale. Steiner-Khamsi (2012), comme bien d'autres auteurs (Steiner-Khamsi et Waldow, 2012), soutient que le transfert ou l'importation des politiques d'ailleurs ne se feraient pas nécessairement pour des raisons d'efficacité avérée, mais pour des motifs politiques et économiques. La tendance à l'harmonisation des structures de programmes de formation serait liée à des pressions externes et internes qu'exerce la globalisation sur les États (DiMaggio et Powell, 2000 ; Halpin et Troyna, 1995 ; Vaira, 2004). Les pays développés connaissent des pressions normatives et mimétiques issues principalement du champ institutionnel de l'enseignement supérieur, mais également des espaces économiques communautaires. Par exemple, pour les pays de l'Union européenne, les exigences du marché commun de l'emploi obligent les États à rendre comparables leurs structures de programme de formation et de diplomation. Pour les pays en voie de développement, on observe surtout une coercition exercée par les organisations internationales médiatrices de la globalisation comme la Banque mondiale ou le Fonds monétaire international (Vaira, 2004). L'adoption de certains modèles universitaires des pays du Nord est parfois imposée à ces pays pauvres comme une condition d'éligibilité aux financements extérieurs.

À côté de ces pressions institutionnelles à l'harmonisation des structures de programme, il faut également considérer le rôle joué dans ce sens par les technologies de l'information et de la communication qui exercent une fascination sur les institutions d'enseignement supérieur et surtout sur leurs étudiants. Grâce aux technologies de l'information et de la communication, surtout à l'internet, les étudiants n'appartiennent plus aujourd'hui à une seule institution d'enseignement supérieur. En plus de leur appartenance formelle à une institution de leur pays de résidence, ils ont la possibilité d'être virtuellement membres d'autres espaces universitaires à travers le monde qui mettent à leur disposition par exemple des cours. En réaction, certaines universités traditionnelles ont créé des campus virtuels pour rester compétitives. Cette exigence de compétitivité conduit dans une certaine mesure à une harmonisation des structures de programmes. Pour être en compétition, il faut appartenir à la même catégorie, même si pour réussir la compétition il faut une performance supérieure, donc différente.

Le Processus de Bologne est un exemple qui illustre bien comment et pourquoi les États de l'Union européenne ont été conduits à harmoniser leurs structures de programmes de formation en enseignement supérieur et à évoluer vers la création d'un espace commun d'enseignement supérieur.

1.2.2. Les origines du Processus de Bologne

Il est utile de faire une remarque préliminaire d'ordre lexical. Plusieurs termes sont utilisés dans la littérature scientifique pour désigner la dynamique de changements des structures des programmes de l'enseignement universitaire qui a commencé avec la rencontre organisée par le ministre français à La Sorbonne en mai 1998. L'expression « processus de Bologne » suggère un mouvement et indique un lieu qui serait le point de départ de ce mouvement, Bologne, une ville italienne qui a accueilli le sommet des 29 ministres européens en 1999 et dont l'université fondée en 1088 est considérée comme la plus ancienne du monde occidental. L'expression est employée par exemple par l'UNESCO, l'OCDE et la plupart des auteurs. Par contre, les documents officiels français préfèrent les expressions « accords dits de Bologne », « processus de la Sorbonne » ou « processus de la Sorbonne/Bologne ». Sur le territoire français ou les pays africains francophones liés au système universitaire français, l'expression « réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) » s'est aussi généralisée pour faire davantage référence à la restructuration des cycles universitaires dans le cadre du Processus de Bologne. On perçoit dans cette « lutte des mots » (Charlier, 2008) une dimension sociopolitique puisque les appellations utilisées en France semblent contester la ville de Bologne comme point de départ du processus de changement au profit d'une réhabilitation de l'université française de la Sorbonne.

En se basant sur une enquête par entretiens et un dépouillement d'archives, Ravinet (2009) a cherché à expliciter la genèse du Processus de Bologne. C'est Claude Allègre, ministre français de l'Enseignement supérieur qui a pris l'initiative de réunir ses trois collègues d'Allemagne, du Royaume-Uni et d'Italie les 24 et 25 mai 1998 à La Sorbonne, première université française. La raison invoquée par le ministre français pour tenir ce colloque est la célébration du 800^e anniversaire de la fondation de l'Université de la Sorbonne. Le choix des trois ministres allemand, britannique et italien s'explique par des affinités personnelles avec Claude Allègre. Charlier (2009) trouve toutefois le prétexte

fallacieux, résultant d'un léger travestissement de la vérité historique puisque l'année 1198 censée être celle de la fondation de l'Université de la Sorbonne n'est aucunement liée à l'histoire des universités en France. D'autres motivations sont donc à rechercher ailleurs.

Chacun des quatre pays était en effet confronté à des problématiques nationales relatives à la gestion et aux réformes de l'enseignement supérieur. En France, l'enseignement supérieur devait faire face à trois priorités : rapprocher enseignement supérieur et recherche, universités et grandes écoles ; combler le manque d'ouverture internationale et la perte d'attractivité relative du pays ; enfin, créer une instance indépendante d'évaluation des universités pour favoriser la concurrence entre elles. Le Rapport de la commission présidée par Jacques Attali (1998) sur l'enseignement supérieur relevant plusieurs de ces points est remis au ministre en février, et le texte prend soin d'annexer des synthèses sur les réformes en cours ou la situation de l'enseignement supérieur en Allemagne, en Italie et aux États-Unis, en guise de comparaison internationale. C'est un document qui va jouer « un rôle dans la cristallisation de la vision de la Sorbonne » (Ravinet, 2009, p. 37).

En Allemagne, on était préoccupé de la durée des études rendant le système universitaire peu efficace et du manque d'attractivité des étudiants internationaux. Le ministre italien envisage une réforme curriculaire pour faire naître une université de masse efficace. Et même si, au milieu des années 1990, le système universitaire britannique était considéré comme l'un des plus efficaces, il était confronté alors à deux difficultés majeures : une crise de financement et une grande faiblesse des effectifs des jeunes étudiants au regard des besoins de l'économie.

À la veille de la rencontre de la Sorbonne, on peut affirmer que les problématiques nationales convergent partiellement, mais « que dans les quatre pays, les ministres sont en train de préparer ou de réfléchir à des réformes du système d'enseignement supérieur » (Ravinet, 2009, p. 33). Cette rencontre ministérielle apparaissait comme un levier trouvé dans l'espace européen pour justifier et entreprendre des réformes locales imposées par la nécessité d'un enseignement plus efficace et attractif dans le contexte de la globalisation. En effet, selon Charlier et Croché (2010, p. 77) il serait « plus facile d'imposer une mesure sur la scène nationale si elle est décidée à un palier international et s'applique donc à un territoire plus vaste ». La Déclaration de la Sorbonne, qui peut être considérée comme le

document fondateur du Processus de Bologne, stipule clairement le projet d'harmoniser l'architecture du système d'enseignement supérieur à l'échelle européenne en y associant les autres pays :

L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées. [...] Nous lançons un appel aux autres États membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde. (Allègre, Berlinguer, Blackstone et Rüttgers, 1998, p. 2)

Le projet d'harmonisation n'est pas suscité ici par des pressions normatives ou mimétiques, mais est apparu pour chacun des quatre ministres comme une stratégie de politique interne. C'est en juin 1999, que 29 pays européens, répondant à l'appel des quatre ministres français, italien, britannique et allemand, vont se retrouver dans la ville de Bologne pour fixer les objectifs et le contenu du processus qui aboutira à l'harmonisation des structures de formation en enseignement supérieur dans l'espace européen.

1.2.3. Les objectifs du Processus de Bologne

L'agenda élaboré par les ministres ou représentants des 29 pays européens lors du sommet de Bologne le 19 juin 1999 est dans la suite de la Déclaration de la Sorbonne. Il s'agit de créer un espace européen de l'enseignement supérieur par l'harmonisation des structures des programmes de formation. Le texte élaboré conjointement par les participants (Ministres européens de l'Éducation, 1999) intitulé Déclaration de Bologne ne mentionne pourtant pas le terme *harmonisation*. Nous pensons comme Charlier (2009) que l'omission relève d'une stratégie diplomatique, pour ne pas vexer les gouvernements représentés qui verraient dans ce terme une sorte d'abandon de la souveraineté des États signataires. Mais l'harmonisation reste le point focal des six objectifs déclinés qui peuvent être ainsi résumés (Ministres européens de l'Éducation, 1999, p. 2) :

- le premier objectif est l'adoption « d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables », à l'aide d'un « Supplément au diplôme »¹.

¹ Le « supplément au diplôme » est un document qui décrit le diplôme, son contenu et les compétences acquises par l'étudiant durant sa formation.

L'employabilité des jeunes et la compétitivité mondiale du système d'enseignement supérieur européen sont les résultats escomptés ;

- le deuxième objectif stipule l'adoption d'une structuration du parcours de la formation supérieure en deux cycles (avant et après licence) dont le premier, d'une durée minimale de trois ans, doit permettre l'employabilité et le second conduire au master et/ou au doctorat ;
- le troisième objectif envisage la mise en place d'un système de crédits transférables (*European Credit Transfer System*) pouvant être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur ;
- le quatrième objectif prévoit le renforcement de la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs par des mesures administratives appropriées ;
- le cinquième objectif fixé est relatif à la promotion de la coopération européenne pour garantir la qualité à travers des critères comparables ;
- le dernier objectif vise la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur au niveau des curricula et dans les initiatives de coopération et de partenariats universitaires.

L'horizon fixé pour atteindre ces objectifs était l'année 2010. Mais pour assurer le suivi et l'évaluation du processus enclenché, les ministres européens ont tenu des rencontres régulières : à Prague en 2001, à Berlin en 2003, à Bergen en 2005, à Londres en 2007, à Louvain et Louvain-la-Neuve en 2009, Budapest et Vienne en 2010, Bucarest en 2012, enfin à Yerevan (Arménie) en 2015 où étaient présents 47 pays membres¹. On peut noter avec Woldegiorgis, Jonck et Goujon (2015) que le contenu du processus défini à Bologne en 1999 n'est pas resté figé, mais a connu une évolution au rythme des rencontres ministérielles. L'architecture d'un système à deux cycles (pré-licence de trois ans, et post-licence d'une période approximative de deux ans) définie à Bologne, a été complétée à Prague par l'inclusion de la formation tout au long de la vie (*lifelong learning*), puis à Bergen par l'inclusion du troisième cycle (période de trois ans). Ce modèle en trois cycles est appelé 3-5-8, en référence au nombre d'années nécessaire dans l'enseignement supérieur pour atteindre la fin de chaque cycle, ou *LMD*, en référence aux diplômes obtenus à la fin des trois cycles (Licence, Maîtrise, Doctorat). Les deux premiers diplômes

¹ Cette conférence ministérielle a connu l'admission de la Biélorussie comme 48^e pays membre. La prochaine rencontre ministérielle est prévue en 2018 à Paris en France.

reçoivent d'autres appellations (respectivement Baccalauréat ou Master) selon les pays de l'espace européen. Pour Croché (2009, p. 93), cette architecture est « considérée comme la pierre angulaire de la réforme de Bologne ». La rencontre de Berlin intègre aux objectifs la question de la garantie de la qualité (*assurance quality*) et l'attractivité pour les étudiants provenant de pays tiers. À Bergen, on souligne la nécessité de prendre en compte la dimension sociale pour offrir aux étudiants des conditions d'attractivité et de réussite. Depuis 2007, chaque rencontre ministérielle fixe des priorités pour l'atteinte des objectifs déjà fixés. Ainsi à Yerevan, les ministres ont convenu jusqu'en 2018 de mettre l'accent sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage, le renforcement de la capacité d'insertion professionnelle des diplômés, la dimension inclusive des systèmes d'enseignement et la mise en œuvre des réformes structurelles (Ministres européens de l'Éducation, 2015).

Au plan organisationnel, le suivi de la mise en œuvre du processus est assuré par le *Bologna Follow-up Group* (BFUG), mais c'est le Conseil des ministres qui est l'organe décisionnel. Sont membres du BFUG les représentants des pays signataires et la Commission européenne, mais aussi plusieurs acteurs, à titre consultatif, comme le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, l'association patronale européenne (BusinessEurope) ou certaines associations universitaires (Association des universités européennes, Association européenne des institutions d'enseignement supérieur, Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur). Jusqu'en 2001, la Commission européenne (organe de mise en œuvre des politiques de l'Union européenne) avait été explicitement écartée du pilotage du processus. La nécessité d'une harmonisation du marché de l'emploi est une raison qui justifie que cette organisation ait eu un intérêt pour le processus de Bologne et se soit fortement impliquée pour le soutenir et participer au pilotage. En effet une harmonisation du marché du travail à l'échelle européenne ne peut se faire sans une référence commune à des qualifications et à des diplômes reconnus par tous. Mais les États voulaient « rester les seuls maîtres de la traduction des normes européennes dans leurs politiques nationales » (Croché, 2009, p. 109) en résistant aux pressions de la Commission européenne. Ceci s'est traduit par une relative hétérogénéité dans la mise en œuvre du processus. À titre d'exemple, Croché (2009) remarque que le premier cycle qui devrait durer trois ans est réalisé dans certains États en quatre ans, et la durée du second cycle s'étend sur un an, un an et demi ou deux ans. Mais un « mythe de Bologne » serait

entretenu à l'extérieur par la Commission européenne qui fait croire à la construction d'un espace européen harmonisé de l'enseignement supérieur, et ce mythe a eu des effets normatifs à l'échelle internationale, particulièrement en Afrique.

1.2.4. La réforme LMD dans l'espace CAMES

Les institutions d'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne ont hérité de l'histoire des liens très étroits avec le système européen d'enseignement supérieur, mais les pays francophones de cette région ont encore été plus sensibles que les pays anglophones à l'impact du « mythe de Bologne » puisque l'organisation de ces derniers est plus proche du système d'enseignement supérieur anglo-saxon qui a inspiré le Processus de Bologne. C'est en avril 2006 que le Conseil des ministres du CAMES, la plus haute instance politique de l'organisme, a recommandé une réforme dans le sens du Processus de Bologne. Quels sont les motivations et les objectifs de cette recommandation et quel est le contenu des changements envisagés ?

1.2.4.1. Les motivations de la recommandation

Les raisons explicites qui ont conduit le CAMES à recommander « la reconfiguration des programmes universitaires et l'organisation des universités et écoles de l'espace CAMES suivant le modèle LMD » (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur, 2006) peuvent être lues à partir des cinq considérations que le texte de la résolution énumère :

- [...] les difficultés de tous genres auxquelles les universités africaines sont confrontées ;
- [...] les différentes réformes entreprises jusqu'ici [qui] n'ont pas donné les résultats escomptés en termes de pertinence sociale, d'impulsion de la recherche, de régionalisation, d'internationalisation et d'autonomie des universités ;
- [...] les objectifs du système LMD et en particulier la promotion de la mobilité des enseignants et des étudiants, la promotion de la coopération interuniversitaire, l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables entre pays ;
- [...] la nécessité d'insérer [les] universités dans le système mondial de l'enseignement supérieur ;
- [...] les efforts d'harmonisation initiés dans plusieurs sous régions de l'espace CAMES et en particulier à Madagascar et dans l'espace CEMAC.

On peut associer ces considérations à trois types de raisons. Il y a d'abord des motivations liées à la politique intérieure de chaque État : les deux premières considérations font référence aux difficultés et aux échecs expérimentés dans les réformes antérieures. La nouvelle réforme envisagée serait donc perçue comme une bouée de sauvetage pour chaque État dans ses tentatives de trouver des solutions pertinentes aux difficultés que traverse son système d'enseignement supérieur.

Le deuxième type de raisons tiendrait à la nature du CAMES. C'est un organe d'internationalisation de l'enseignement supérieur dont la mission de coordination et d'harmonisation des systèmes nationaux converge avec les objectifs du système LMD (troisième considération) et une tendance à l'adoption du système LMD déjà en cours dans certains pays (cinquième considération). En effet, avant avril 2006, les recteurs des universités de la CEMAC avaient déjà pris une résolution relative au passage au système LMD en octobre 2003 (Maganga, 2009), de même que des responsables d'universités du Bénin, du Burkina Faso et du Togo en juillet 2005 (Quashie, 2009). Le CAMES ne ferait donc qu'entériner un processus déjà engagé par certains pays membres.

La troisième raison, évoquée dans la quatrième considération, est le phénomène de la globalisation qui impose une insertion des universités de l'espace CAMES dans le système mondial de l'enseignement supérieur. Les pays européens, dont la France, venaient de s'engager dans l'harmonisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur à travers le Processus de Bologne, et les universités de l'Afrique subsaharienne francophone entretenaient des liens très forts de dépendance et de coopération avec ces pays européens. Ces relations d'interdépendance semblent avoir constitué selon Maganga (2009) et Quashie (2009) la principale raison qui a poussé les responsables des institutions universitaires à aller vers la réforme, avant même la résolution du CAMES, car « du coup l'enseignement supérieur d'Afrique francophone, qui vivait jusque-là dans des liens très étroits avec le système français, [s'est trouvé] brutalement confronté au défi de l'adoption du LMD » (Quashie, p. 225).

Il faut noter également que le Processus de Bologne engagé dans les pays européens avait affirmé à Berlin en 2001 son ambition d'être attractif, mais sa dimension externe est devenue plus explicite à Bergen en 2005. Le communiqué de ce sommet en appelle à une

attractivité de l'espace universitaire européen et à une coopération avec le reste du monde de l'enseignement supérieur :

Nous souhaitons vivement renforcer la compréhension du Processus de Bologne dans d'autres continents en partageant nos expériences de processus de réformes avec les régions avoisinantes [...]. Nous jugeons nécessaire d'identifier les régions partenaires et d'intensifier l'échange d'idées et d'expériences avec ces régions. Nous demandons au groupe de suivi d'élaborer et de s'entendre sur une stratégie pour la dimension externe du Processus. (Ministres européens de l'Éducation, 2005, p. 4)

L'Afrique subsaharienne francophone était probablement une « région avoisinante » de l'Europe au double point de vue géographique et historique. L'initiative ayant rencontré un programme parallèle de l'UNESCO visant la réforme de l'enseignement supérieur au niveau de chaque région du monde, cette organisation internationale devint alors un partenaire pour la promotion de la dimension externe du Processus de Bologne (Charlier, 2009). Les propos d'un responsable du CAMES cités par André (2009) dans une enquête réalisée au siège de l'organisme sont très instructifs sur le rôle incitatif et même injonctif de la France dans le processus qui a conduit à la résolution du CAMES :

En mars passé [2005] la coopération française a *convoqué* les universités du CAMES pour présenter [...] le système LMD et elle a recommandé au CAMES d'étudier le passage à ce système. Puis les 7 et 8 avril, la coopération universitaire a montré à nouveau dans des exemples cette architecture pédagogique. [...] Au mois de mai 2005, l'une des questions qui étaient à l'ordre du jour au Conseil des ministres, c'était le LMD. Les ministres ont demandé des propositions, mais en tenant compte de nos réalités. [ajout personnel des italiques] (p. 268)

Pour résumer l'analyse des motivations de la recommandation de la réforme LMD par le Conseil des ministres du CAMES, on peut affirmer que du point de vue de chaque État membre de l'espace CAMES, les raisons sont aussi bien internes qu'externes, et que la résolution prise par les instances politiques est l'aboutissement d'un processus de réflexion qui a commencé au niveau institutionnel avec les premiers responsables des établissements. Le contexte de globalisation marqué par le Processus de Bologne a été probablement déterminant et contraignant pour ces acteurs locaux. Mais comment les objectifs du Processus de Bologne ont-ils été reformulés dans le vocable « système LMD » ?

1.2.4.2. Objectifs de la réforme

Un document publié sous la responsabilité du CAMES (Merawa et Amoussouga Gero, 2009) fait la synthèse des travaux du séminaire tenu à Lomé en 2007 pour valider un référentiel adapté au système LMD dans le cadre du programme Reconnaissance et équivalence des diplômes du CAMES. Il en ressort que huit objectifs fondamentaux sont assignés au système LMD dans l'espace CAMES :

Pour l'essentiel, on retiendra que le système vise [1] à répondre aux besoins de qualification supérieure, [2] à l'amélioration de l'efficacité interne des niveaux de formation, [3] à la maîtrise de l'offre de formation, [4] au développement de la formation tout au long de la vie. Il a également pour rôle [5] d'amplifier le processus de professionnalisation des formations supérieures, [6] d'accroître l'attractivité de l'offre de formation et son intégration dans le concert international de l'enseignement supérieur, [7] de crédibiliser la qualité des prestations et [8] d'asseoir l'autonomie et la responsabilité des institutions d'enseignement supérieur. (p. 15)

On remarque que les objectifs attribués au système LMD et soulignés dans l'argumentaire de la recommandation du Conseil des ministres (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur, 2006) ne sont pas repris dans ce document ; ils paraissent réévalués et même abandonnés dans une synthèse produite par le même organisme. Ainsi, dans cette démarche de « tropicalisation » du Processus de Bologne, l'accent n'est plus mis, comme en Europe et dans la recommandation antérieure sur « la promotion de la mobilité des enseignants et des étudiants, la promotion de la coopération interuniversitaire, l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables entre pays » (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur, 2006), mais plutôt sur les questions de qualité¹, de professionnalisation et d'autonomie de l'enseignement supérieur, et surtout de réussite scolaire : « la lutte contre l'échec universitaire est au cœur des préoccupations de la réforme LMD » (Merawa et Amoussouga Gero, 2009, p. 15). Le niveau de définition de ces objectifs retenus reste assez général même si pour certains (2^e et 4^e objectifs) le document précise quelques indicateurs de résultats. Mais quel contenu est retenu pour cette réforme au regard des composantes du Processus de Bologne ?

¹ La notion de qualité de l'enseignement supérieur est polysémique et comporte des leurres (Charlier, Croché et Leclercq, 2012 ; Fallon et Leclercq, 2014). Ses indicateurs ne font pas l'objet d'un consensus, mais Charlier, Croché et Leclercq (2012) distinguent pour leur part trois composantes : un idéal, une logistique et un projet politique.

1.2.4.3. Contenu de la réforme

Le texte de la résolution du Conseil des ministres du CAMES (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur, 2006) emploie indifféremment les termes : « système LMD », « réforme LMD », « modèle LMD » ou « passage au LMD ». Cette terminologie variée fait référence à une même reconfiguration des programmes d'études supérieures dont le contenu est précisé dans les textes organisationnels pris par les deux instances sous-régionales (Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale, 2006a ; Union économique et monétaire ouest-africaine, 2007) et dans le guide élaboré par l'Association des universités africaines (2008).

Le système LMD (Licence, Master¹, Doctorat) est défini comme le nouveau cadre de référence des diplômes délivrés dans l'espace CAMES, qui implique l'adoption :

[1] d'une architecture des études supérieures, fondée principalement sur trois grades universitaires à savoir : la Licence (Baccalauréat + 3 ou 180 crédits)², le Master (Baccalauréat + 5 ou 300 crédits) et le Doctorat (Baccalauréat + 8 ou 480 crédits) ; [2] d'un découpage des périodes de formation en semestres de 30 crédits chacun ; [3] d'une organisation des formations en parcours types et en unités d'enseignement ; [4] d'un système de crédits capitalisables et transférables d'une institution d'enseignement supérieur à une autre sur l'étendue du territoire [du CAMES] ; [5] de la délivrance d'un supplément au diplôme décrivant le parcours de l'apprenant. (Union économique et monétaire ouest-africaine, 2007, p. 2)

La Figure 1 permet une comparaison entre l'architecture des études avant la réforme LMD et celle qui s'inspire du Processus de Bologne³.

Une analyse sommaire des caractéristiques de cette reconfiguration révèle leur similitude avec les objectifs de la déclaration de Bologne (Ministres européens de l'Éducation, 1999). Les principales innovations du nouveau système de formation sont la semestrialisation et la capitalisation. Le semestre devient la durée périodique de

¹ Le terme *Master* est préféré à celui de *Maîtrise* qui désignait dans l'ancien système un grade qui était obtenu au bout d'une période d'études moins longue de quatre années.

² *Baccalauréat + 3* indique une période de trois années d'études après le baccalauréat qui désigne le diplôme de fin d'études secondaires. Le nombre d'années ou de crédits indiqué est cumulatif après le baccalauréat.

³ Le DEUG désigne le Diplôme d'études universitaires générales. Le Diplôme d'études approfondies (DEA) permettait l'accès au doctorat, tandis que le Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), de type professionnel, conduisait au marché de l'emploi. On distingue également un master de recherche pour l'accès au doctorat et un master professionnel.

l'enseignement, à la place de l'année dans l'ancien système si bien que la notion d'année universitaire, telle que comprise dans l'espace CAMES avant la réforme LMD, n'a plus de pertinence. Un semestre comporte 14 à 16 semaines d'activités d'enseignement et d'évaluation. Ainsi, la licence, le master et le doctorat correspondent respectivement à des parcours de six, quatre et six semestres, une année universitaire comprenant seulement deux semestres. La semestrialisation a pour but de rendre plus souple et diversifiée l'offre institutionnelle de formations et de permettre ainsi à l'étudiant de construire un parcours plus adapté à ses besoins. L'offre institutionnelle est structurée en domaines, et un domaine est décliné en mentions pouvant recouvrir plusieurs disciplines scientifiques ou professionnelles.

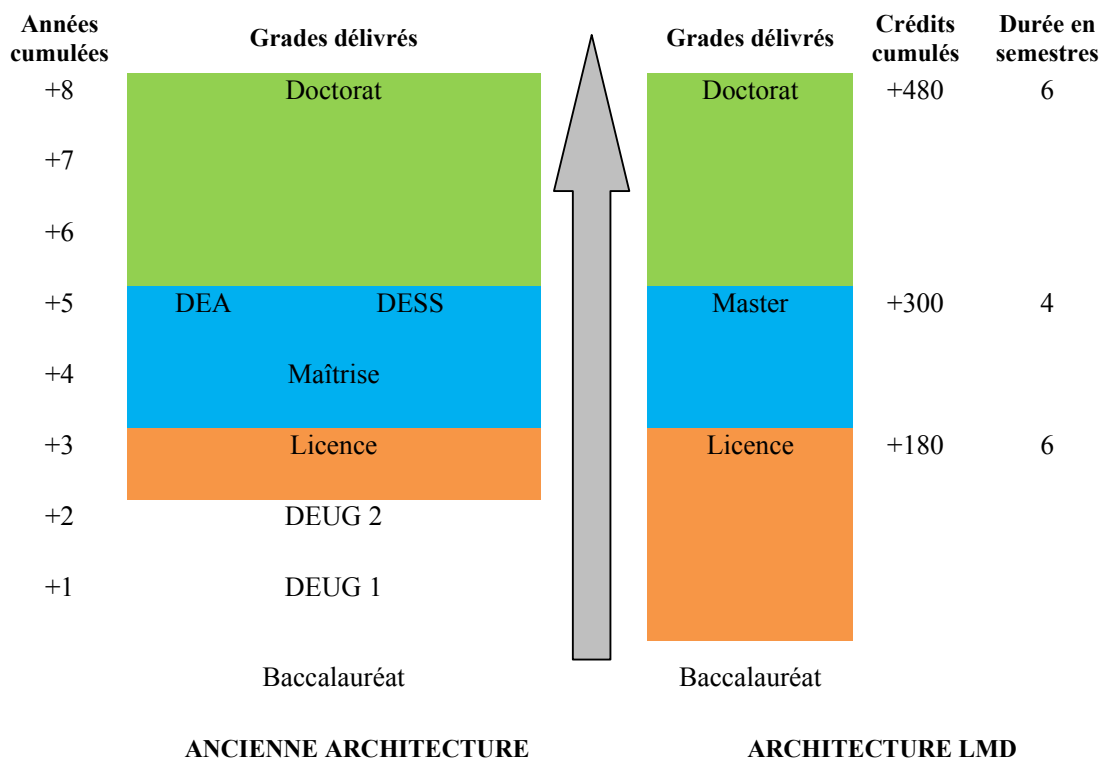


Figure 1. Comparaison des architectures pédagogiques avant et après la réforme LMD.

« La capitalisation est un principe pédagogique novateur qui consiste à reconnaître à vie à l'étudiant la possession d'une unité qu'il a validée » (Association des universités africaines, 2008, p. 2/8). L'unité d'enseignement (UE) est un ensemble cohérent et autonome acquis définitivement à l'intérieur d'un programme d'études. Sa valeur est mesurée en crédits ; un crédit étant la charge de travail estimée nécessaire pour atteindre

les objectifs de l'UE, soit en moyenne 20 à 25 heures. Un semestre requiert 30 crédits pour être validé. Il y a quatre types d'unités d'enseignement selon le parcours de formation choisi par l'étudiant : des UE fondamentales, des UE optionnelles, des UE transversales et des UE libres.

En plus de ces deux innovations majeures, l'adoption du nouveau système LMD implique des changements importants sur le plan pédagogique et administratif, avec d'autres manières d'enseigner, d'évaluer, d'apprendre, de définir les contenus curriculaires, de gérer et d'administrer les structures d'enseignement supérieur (Association des universités africaines, 2008). De tels changements engagent tous les acteurs des institutions de l'enseignement supérieur concernées, à savoir les premiers responsables des établissements, le personnel académique particulièrement les enseignants, le personnel administratif et les étudiants.

Les 19 pays membres du CAMES ne sont pas au même niveau dans la mise en œuvre de ce changement¹. Le Burkina Faso est l'un de ces pays où des institutions publiques ou privées de l'enseignement supérieur sont à l'ère du système LMD. Nous nous intéressons à la manière dont les acteurs accueillent, interprètent ou mettent en œuvre cette innovation dans le contexte particulier de ce pays de la région subsaharienne.

1.3. État des lieux de l'enseignement supérieur au Burkina Faso

Pour comprendre les particularités de l'état de l'enseignement supérieur au Burkina Faso, nous partirons de quelques repères historiques, puis nous décrirons les points saillants de sa situation actuelle.

1.3.1. Repères historiques

Le Burkina Faso, appelé la Haute-Volta jusqu'en 1984, est un pays de l'Afrique occidentale qui a acquis son indépendance politique vis-à-vis de la France en 1960. L'évolution historique de l'enseignement supérieur dans ce pays est globalement similaire à celle des pays de l'Afrique subsaharienne francophone que nous avons décrite. Si on

¹ En juin 2013, selon le secrétaire général du CAMES, « certains pays ont déjà expérimenté le niveau Doctorat du LMD (par exemple le Gabon en 2^e année de Doctorat), tandis que d'autres en sont à la Licence 1 (exemple le Burundi) » (Mbatchi, 2013). Toutefois, les données disponibles en décembre 2016 au niveau du CAMES ne permettent pas de dresser une situation complète de l'état d'avancement de la mise en œuvre de la réforme LMD dans tous les pays de cet espace.

exclut le grand séminaire régional de Koumi créé en 1935 qui était une institution d'enseignement supérieur confessionnel, on peut dire que l'Institut supérieur de formation pédagogique (ISFP) créé à Ouagadougou en 1965 après l'indépendance a été le premier établissement public d'enseignement supérieur. Son évolution donnera naissance à l'Université de Ouagadougou¹ créée en avril 1974 avec 374 étudiants. Un Centre de recherche scientifique avait déjà pris forme en 1970. Les premiers établissements privés d'enseignement supérieur ont vu le jour en 1992.

L'histoire de l'enseignement supérieur dans ce pays a été régulièrement ponctuée de réformes plus ou moins profondes. Au lendemain de l'avènement de la Révolution démocratique et populaire (août 1983), le système universitaire burkinabè a été mis en procès pour se conformer à l'orientation révolutionnaire. L'université était alors considérée comme néocoloniale, copie de l'enseignement supérieur français ; antidémocratique par ses conditions d'accès défavorables aux plus déshérités ; et antipopulaire par ses objectifs non conformes aux aspirations de la population (Zagré, 2007). La réforme de 1985 voulait être une réponse à ce diagnostic et a vu la création de 12 établissements d'enseignement et de recherche plus orientés vers la production que les formations classiques. En 1991, pour éviter la dispersion des ressources et promouvoir davantage de démocratisation, l'université est restructurée en facultés. À la suite des premiers États généraux de l'éducation et de la formation en 1994, une dynamique de décentralisation a été mise en route et a abouti à la création d'autres universités publiques autonomes comme à Bobo-Dioulasso (1997).

Après une crise universitaire qui a abouti à l'invalidation² de l'année 1999-2000, un vaste programme de réformes (connu sous le nom de « Refondation ») envisage une transformation de l'institution universitaire sur plusieurs plans (gouvernance et gestion, vie académique, finances, ressources humaines). L'université publique prend alors le statut juridique d'établissement public à caractère scientifique, culturel et technique et adopte une

¹ Depuis décembre 2015, cette institution a été rebaptisée « Université Ouaga 1 Professeur Joseph Ki-Zerbo », en l'honneur à l'illustre historien, enseignant, chercheur et homme politique burkinabè (1922-2006). Il fut le premier africain agrégé d'Histoire en 1956, directeur scientifique du premier volume de l'Histoire générale de l'Afrique publiée par l'UNESCO et le premier secrétaire général du CAMES.

² Dans la terminologie des autorités ministérielles, une année universitaire est déclarée « invalidée » quand tous les résultats au plan pédagogique sont déclarés nuls et nonavenus, et tous les étudiants considérés en situation d'échec. L'année est dite « blanche » quand tous les résultats sont déclarés nuls et nonavenus, mais ne sont pas portés comme un échec au dossier des étudiants.

nouvelle organisation administrative et académique. Ainsi sont institués par exemple un conseil d'administration, un conseil de la formation et de la vie universitaire, un conseil scientifique, une présidence assistée de trois vice-présidences et des unités de formation et de recherche (UFR) à la place des facultés (Zagré, 2007). De nouvelles structures académiques sont créées : un Centre de pédagogie universitaire, un Cadre de concertation Université-Monde de l'emploi et un Fonds de soutien à l'entrepreneuriat étudiant (Sanou, Bissiri et Ouédraogo, 2012). Un accent particulier est mis sur la professionnalisation. Des innovations importantes sont introduites sur le plan pédagogique : la semestrialisation de l'année académique, l'adoption d'un système d'enseignement dit modulaire¹ et la mise en place de tronc communs. Au niveau des ressources humaines, des mesures sont prises pour instituer ou revaloriser quatre catégories d'acteurs : les enseignants, le personnel administratif technique, ouvrier et de soutien (ATOS), le personnel de sécurité et les étudiants.

La « refondation » est la réforme universitaire la plus importante antérieure à la réforme LMD et qui partage avec elle quelques similitudes comme la semestrialisation ou la capitalisation. Aucune étude évaluative systématique de cette refondation n'a été faite avant l'étude de Sanou et al. (2012) qui intervient après le début de la mise en œuvre de la réforme LMD et porte essentiellement sur les aspects liés à la gouvernance et à la gestion universitaire de la refondation. Par exemple, au sujet de la semestrialisation, les auteurs reconnaissent que « cela n'a pas fonctionné de manière uniforme et fluide, à cause d'un certain nombre de facteurs dont le manque de salles, la réticence ou le manque de discipline de certains enseignants, etc. » (p. 22) La conclusion de l'étude note des résultats mitigés liés entre autres à une gouvernance financière inadaptée et inadéquate et à une forte politisation de l'université. Pour les auteurs :

de manière générale, la refondation a mal fonctionné, et ce, pour plusieurs raisons. Elle a été introduite dans la précipitation : il n'y a pas eu suffisamment de réflexions avant d'engager la réforme. Des considérations politiques ont influencé négativement la conduite (pas la conception) de la refondation, au point où la communauté universitaire était scindée en deux blocs : les refondateurs et les non-refondateurs. Une bonne frange des acteurs (des enseignants et les étudiants notamment) a été exclue de la refondation (de la conception à la mise en œuvre). (Sanou et al., 2012, p. 49)

¹ Un module représente « une unité d'enseignement constituée d'une ou de plusieurs matières regroupées selon une cohérence scientifique ou pédagogique et selon une option professionnelle » (Zagré, 2007, p. 101), et un crédit 25 heures d'enseignement.

L'état actuel de l'enseignement supérieur du Burkina Faso est tributaire de l'histoire et des réformes qu'a connues l'université publique.

1.3.2. Situation actuelle

Sanou et Charmillot (2010) ont dressé un diagnostic assez sévère de la situation de l'enseignement supérieur du Burkina Faso, mettant en évidence les effets pervers d'une primarisation des politiques éducatives dans ce pays, à savoir une priorité accordée à l'enseignement primaire au détriment des autres niveaux du système éducatif. Ces auteurs constatent « que l'université burkinabè, depuis une décennie pratiquement, est en perpétuelle turbulence » (p. 131) du fait de la colère de ses principaux acteurs que sont les enseignants et les étudiants. Avant d'explicitier les raisons de cette colère, dressons une description sommaire des caractéristiques statistiques de la situation actuelle.

1.3.2.1. Le paysage institutionnel

Pour l'année 2015-2016 (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation, 2016), le paysage institutionnel de l'enseignement supérieur burkinabè est constitué d'un ensemble de 8 institutions publiques (4 universités, 3 centres universitaires, 1 grande école) abritant 34 UFR ou établissements, et de 77 institutions privées (dont 6 universités) regroupant 86 établissements. Ces institutions sont concentrées essentiellement dans trois grandes villes (Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou). On assiste par ailleurs depuis 2010 à un processus de déconcentration de l'enseignement supérieur public avec l'ouverture de campus universitaires par l'Université Ouaga 1 Professeur Joseph Ki-Zerbo dans trois villes secondaires (Ouahigouya, Fada N'Gourma, Dédougou).

1.3.2.2. Les étudiants

Avec 374 étudiants à la création de la première université à Ouagadougou en 1974, les effectifs d'étudiants ont connu une croissance rapide : 1600 en 1980, 8000 en 2000, 35 000 en 2007, et 48 000 en 2009 (Sanou et al., 2012). Pour l'année académique 2015-2016, le taux de transition de l'enseignement secondaire au supérieur est de 76 % et on compte 94 728 étudiants dont 33 % de filles, 75 % dans le public ; ceci représente 513 étudiants pour 100 000 habitants. Parmi eux, 47 % sont inscrits dans les filières de sciences

sociales, commerciales ou juridiques et 18 % en lettres et arts. Pour l'année 2015-2016, on constate que la moitié des étudiants (50 %) ont moins de 26 ans et que la plupart des étudiants sont inscrits au premier cycle (69 %). Le taux de redoublement est de 16 % pour l'année 2015-2016. Selon les données disponibles, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur dans la fonction publique était de 4 % en 2009 (Ministère des Enseignements secondaire et supérieur, 2012).

Les recherches de Bianchini et Korbeogo (2008) ont montré la vitalité et la force du mouvement syndical étudiant depuis les années 1970 malgré un repli relatif dans les années 1980. Ce militantisme s'explique par les origines sociales encore rurales et modestes des adhérents syndicaux et est marqué par des revendications corporatistes (conditions de travail et soutien financier) et politiques (démocratisation du système politique et opposition aux politiques d'ajustement structurel imposées par les institutions financières internationales). On note ainsi que les mesures aux conséquences sociales néfastes¹ imposées par le gouvernement sur injonction de la Banque mondiale (World Bank, 1988) vont provoquer un regain d'activisme, mais aussi de répressions dans les années 1990 (Sory, 2012). L'étude de Chouli (2009) a montré comment le pouvoir politique et administratif a tenté de domestiquer ce mouvement étudiant sur le campus de Ouagadougou en 2008 par un recours à la justice et à la répression policière ou économique. On dénombre en 2012-2013 plusieurs associations étudiantes, dont six, à caractère syndical², la plus représentative et la plus ancienne étant l'Union générale des étudiants du Burkina (UGEB), créée en 1960.

1.3.2.3. Le personnel enseignant

Pour l'année 2015-2016, il y avait 4929 enseignants (y compris 123 contractuels, 3382 vacataires), dont 9 % de femmes et 33 % du secteur public. Dans le secteur public, 56 % ont un diplôme de doctorat, contre 31 % dans le secteur privé. Le ratio étudiants-

¹ Par exemple, Sanou et Charmillot (2010) notent que la proportion des étudiants bénéficiaires d'une bourse d'études est passée de 98 % en 1989 à 16,5 % en 1999 puis à 7,2 % en 2008. Pour l'année 2012-2013, on estimait la proportion des étudiants boursiers à 6,6 %, dont 24 % de filles.

² Le terme « syndicat » ordinairement réservé aux associations professionnelles au sens légal est revendiqué par les mouvements étudiants à la base du « syndicalisme étudiant ». En France, le terme apparaît au sein des associations étudiantes dès 1909, mais c'est en avril 1946 que l'Union nationale des étudiants de France (UNEF), créée à Lille en 1907, adopte la Charte de Grenoble dont l'article 1 définit l'étudiant comme « un jeune travailleur intellectuel » (Fédération syndicale étudiante, 2003, p. 55), justifiant ainsi les prétentions syndicales du mouvement étudiant comme association de travailleurs.

enseignant est égal à 44 dans les universités publiques et 42 dans les universités privées, soit plus d'une fois et demie le ratio recommandé par l'UNESCO (25 étudiants pour un enseignant). Le personnel enseignant est relativement jeune au plan national puisque la tranche d'âge des moins de 30 ans représente 52 % des enseignants (38 % dans le secteur public, 59 % dans le privé).

Les revendications du personnel enseignant sont essentiellement relatives aux difficiles conditions de travail et à la « dévalorisation du statut par rapport à d'autres corps de métiers moins contraignants en ce qui concerne les conditions de rémunération et de promotion » (Sanou et Charmillot, 2010, p. 131). Une comparaison faite par les deux chercheurs à partir d'une étude de l'UNESCO (Pôle de Dakar, 2008) avec la situation des autres pays de la région indique que l'enseignant-chercheur burkinabè serait parmi les mieux qualifiés du continent, l'un des plus chargés (39,8 étudiants par enseignant, pour une moyenne de 21,1 en Afrique) et néanmoins le moins bien rémunéré parmi ses collègues des pays voisins (Sanou et Charmillot, 2010). Trois associations syndicales d'enseignants sont présentes dans l'enseignement supérieur : le Syndicat national autonome des enseignants chercheurs du Burkina Faso (SYNADEC-BF), la Fédération des syndicats nationaux des travailleurs de l'enseignement et de la recherche (F-SYNTER) et le Syndicat national des enseignants du secondaire et du supérieur (SNESS).

1.3.2.4. Le personnel administratif et spécifique

Au titre de l'année 2015-2016, on comptait 1540 travailleurs parmi le personnel administratif et spécifique, dont 31 % de femmes et 10 % titulaires du doctorat. Il s'agit du personnel non enseignant affecté aux tâches d'administration, de soutien technique ou des ouvriers. Ce groupe a été le dernier à se constituer en association syndicale en 2009, à travers le Syndicat autonome des travailleurs, ouvriers et de soutien des universités du Burkina (SYNATOSUB), à la suite d'une expérience de revendications satisfaites en 2007-2008. Le service de sécurité des universités (SSU), autre personnel non académique institué par la « refondation », a été contesté par les étudiants dès sa mise en place en 2006, et finalement supprimé en 2011.

1.3.2.5. La gouvernance institutionnelle

La gouvernance universitaire est définie par Hirsch et Weber (2001, p. VIII) comme « l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et les responsabilités de divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent » [traduction de Martin (2014, p. 16)]. Elle précise les cadres de responsabilités et les sources de légitimité des décisions exécutives prises dans la poursuite des objectifs de l'institution universitaire. Le concept de gestion est connexe à celui de gouvernance et réfère à la manière dont les décisions exécutives sont mises en application, ou à l'efficacité et à la qualité des services fournis. La réforme de 2000 qui a consacré une refondation de l'enseignement supérieur a donné lieu à la configuration suivante au niveau de la gouvernance des institutions publiques (Sanou, Bissiri et Ouédraogo, 2012) : des organes dirigeants et des organes délibérants au niveau central et au niveau déconcentré¹.

Au niveau central : les organes dirigeants comprennent une présidence d'université, trois vice-présidences (enseignements et innovations pédagogiques ; recherche et coopération internationale ; professionnalisation et relations université/entreprises), un secrétariat général et des services financiers ; les organes délibérants sont le Conseil d'administration, le Conseil de la formation et de la vie universitaire et le Conseil scientifique.

Au niveau déconcentré : les organes dirigeants comprennent une direction d'unité de formation et de recherche, un chef de section, un chef de département ; le conseil de gestion et le conseil scientifique sont les deux organes délibérants.

1.3.2.6. Crises et instabilités

La vie des institutions d'enseignement supérieur est rythmée par des dysfonctionnements récurrents particulièrement dans le secteur public. Ces crises et instabilités dont les conséquences directes sont la suspension plus ou moins longue ou la perturbation des activités pédagogiques et des services, sont diversement perçues par les

¹ Le mode de désignation des responsables ou des membres de ces organes est principalement électif. Toutefois au niveau central, les présidents et vice-présidents sont nommés par le gouvernement, contrairement aux recommandations des conclusions des travaux préparatoires de la « refondation ».

acteurs selon une enquête par questionnaire (Ouédraogo et Traoré, 2010) menée auprès de quatre groupes d'acteurs des universités publiques : les enseignants, le personnel ATOS, les étudiants et des personnes dites non académiques (fonctionnaires, commerçants, employés du privé). Les causes de ces crises seraient essentiellement politiques et pédagogiques selon les étudiants, socio-économiques selon les enseignants, politiques et économiques selon le personnel ATOS et les non-académiques. Les actions d'instabilité ont été menées pendant longtemps par les étudiants et plus récemment par les enseignants et le personnel ATOS, mais tous ces acteurs perçoivent le gouvernement et les hommes politiques comme les véritables responsables des crises.

Pour conclure la description de la situation actuelle de l'enseignement supérieur au Burkina Faso, il faut noter que même s'il existe quelques forces relevées par Zagré (2007), comme la politique de déconcentration, le dynamisme, la compétence et la disponibilité du personnel enseignant, l'attractivité sur les étudiants étrangers, il y a de nombreuses faiblesses. « Ces faiblesses sont le reflet d'un enseignement supérieur qui souffre de plusieurs maux. C'est pourquoi il faut le redresser, le dynamiser » (Zagré, 2007, p. 112). Il est donc légitime de se poser la question si la réforme LMD, comme recommandé par le CAMES en avril 2006, répond aux attentes de l'enseignement supérieur burkinabè.

1.3.3. La réforme LMD au Burkina Faso

Suite à la résolution du CAMES recommandant l'adoption du système LMD, l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) et la Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale (CEMAC), organisations partenaires du CAMES, ont apporté leur soutien au CAMES en prenant des textes pour réglementer l'adoption du système LMD ou organiser les études selon la nouvelle structuration (Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale, 2006a, 2006b ; Union économique et monétaire ouest-africaine, 2007). Le rôle des autorités nationales ministérielles a consisté essentiellement alors à traduire les directives de ces instances sous-régionales dans des dispositions législatives, réglementaires et administratives à l'endroit des établissements publics et privés d'enseignement supérieur. Dans l'espace UEMOA, la directive de l'organisation engageait les États membres à prendre de telles dispositions avant le 31 décembre 2009 (Union économique et monétaire ouest-africaine, 2007).

Au Burkina Faso, un décret a été pris en octobre 2008 portant organisation de l'enseignement supérieur dans le pays selon le système LMD (Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique, 2008). En mai 2010, un arrêté du même ministère (Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique, 2010) portant mise en place de la réforme LMD, accordait une période transitoire de quatre ans aux établissements d'enseignement supérieur pour appliquer la réforme. Ce texte décrit les grades et titres universitaires, l'architecture de la réforme et les dispositions pédagogiques, en référence à la construction d'un « Espace africain de l'enseignement supérieur », expression qui fait écho à l'« Espace européen de l'enseignement supérieur » dont parle la Déclaration de Bologne.

L'application de la réforme LMD est résumée par l'arrêté N°2010-162/MESSRS/SG/UO en quatre points : 1) architecture des études fondées sur les grades de licence, master et doctorat ; 2) organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ; 3) mise en œuvre du système de crédits capitalisables et transférables ; et 4) délivrance d'un « supplément au diplôme » pour faciliter la lisibilité des formations dans le cadre de la mobilité internationale.

Avant d'élaborer un outillage théorique approprié à l'analyse approfondie des processus d'appropriation de la réforme LMD par les acteurs locaux burkinabè, il s'avère utile d'examiner comment l'implantation du Processus de Bologne a déjà été analysée dans ce pays ou en Afrique.

1.4. Analyses de la mise en œuvre du Processus de Bologne

Cette partie donne un aperçu sur quelques données de la littérature par rapport à la mise en œuvre du Processus de Bologne en Afrique subsaharienne francophone. À cause du nombre réduit des études empiriques repérées, nous étendons notre investigation à quelques analyses empiriques menées en Afrique du Nord et en Europe.

1.4.1. Mise en œuvre de la réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone

La problématique de la réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone est relativement nouvelle dans la recherche en enseignement supérieur. Une recherche sur le web dans les bases de données Education Resources Information Centre (ERIC), Dissertations & Theses, dans la base de ressources du Conseil pour le développement de la

recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) et avec le moteur de recherche Google Scholar, a révélé que peu de chercheurs ont documenté cette question d'une manière empirique. On note toutefois que plusieurs auteurs ont traité de la réforme LMD en Afrique subsaharienne de manière théorique. Nous distinguons les deux types d'études.

1.4.1.1. Études empiriques

Le Tableau 1 présente neuf auteurs (André, 2009 ; Doh, 2007 ; Feudjio, 2009 ; Goudiaby, 2009 ; Mngo, 2011 ; Ndior, 2013 ; Eta, 2015 ; Eta et Vubo, 2015 ; Diop, 2016), dont les contributions ont une base empirique. Les cadres théoriques que nous relevons dans ces études ne sont pas toujours clairement explicités par leurs auteurs, ce qui confirme la remarque de Tight (2004 ; 2012) selon laquelle la plupart des travaux sur l'enseignement supérieur n'ont pas de fondements théoriques pour expliquer et interpréter les résultats de la recherche.

L'étude de Doh (2007) est l'une des premières recherches empiriques sur l'impact du Processus de Bologne sur l'enseignement supérieur d'un pays d'Afrique subsaharienne francophone, en l'occurrence le Cameroun. L'auteur cherche à comprendre dans quelle mesure les différences culturelles, structurelles, pédagogiques et organisationnelles inhérentes aux deux sous-systèmes universitaires (anglophone et francophone) du pays influencent le processus de leur harmonisation et intégration dans le contexte de la réforme LMD. Le cadre conceptuel s'inspire de l'approche de Clark (1983) qui analyse le système national d'enseignement supérieur dans une perspective organisationnelle autour des concepts essentiels de savoirs, de croyances et d'autorité. La démarche méthodologique est qualitative, basée sur des entrevues semi-structurées auprès de 12 étudiants, 23 universitaires (administrateurs ou enseignants) et 8 agents du ministère de l'Éducation. Si les différences ne semblent pas significatives sur le phénomène de collaboration interuniversitaire selon les résultats obtenus, elles se manifestent sur d'autres points comme les conditions d'admission des étudiants, l'évaluation, la standardisation des curricula, la promotion et la qualification des enseignants.

Tableau 1

Études empiriques sur la réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone

Référence	Publication	Bases empiriques			Pays couverts
		Cadre théorique	Méthodologie	Acteurs	
Doh (2007)	Mémoire de maîtrise	Approche organisationnelle de Clark (1983)	Étude qualitative Entretiens	Étudiants (12) ; administrateurs et enseignants (23) ; ministère (8)	Cameroun
André (2009)	Ouvrage collectif	Non précisé	Enquête ethnographique par entretiens	Responsables du projet, enseignants, étudiants d'une université (échantillon non précisé)	Burkina Faso
Feudjio (2009)	Article scientifique	Sociologie critique	Étude qualitative : observations, analyses documentaires, entretiens	Étudiants (50), enseignants (non précisé) et administrateurs (10) de 2 universités	Cameroun
Goudiaby (2009)	Article scientifique	Non précisé	Entretiens	Non précisé	Sénégal
Mngo (2011)	Thèse de doctorat	Approche contextuelle et processuelle du changement	Étude quantitative Questionnaires	Enseignants (845) de 13 IES publics et privés	Cameroun
Ndior (2013)	Thèse de doctorat	Professionnalisation et capital humain	Étude qualitative : entretiens	Enseignants (27)	Sénégal
Eta (2015)	Article scientifique	Adaptation, transfert des politiques de Dolowitz et Marsh (2000)	Étude qualitative : analyse documentaire et entretiens	Administrateurs CEMAC, du ministère et des universités	Cameroun
Eta et Vubo (2015)	Article scientifique	Analyse des politiques	Étude qualitative : analyse documentaire et entretiens	Administrateurs du ministère et des universités (33), enseignants (29)	Cameroun
Diop (2016)	Thèse de doctorat	Référentiel de l'action publique de Muller (2010)	Étude qualitative ; entretiens Étude quantitative ; questionnaires	Étudiants (523) Administrateurs du ministère et des universités (15) Enseignants (20) Personnel ATS (9)	Sénégal

La recherche conduite par André (2009) parue dans l'ouvrage collectif de Charlier et al. (2009) est la seule étude empirique sur la mise en œuvre de la réforme LMD au Burkina. On peut toutefois regretter que les bases théoriques et méthodologiques de l'étude

ne soient pas explicitées. L'auteure a réalisé en 2005 une enquête ethnographique à partir d'interviews auprès des acteurs de l'Université publique de Ouagadougou dont le nombre n'est pas précisé, et auprès des responsables du projet LMD au CAMES dont le siège est dans la même ville. Tout en analysant la manière dont la communauté universitaire a accueilli la réforme LMD, l'auteure a cherché à «éclairer la manière dont [les responsables, les enseignants et les étudiants] se pensent, se représentent et se présentent dans leurs différences avec les universités du Nord» (p. 266). Selon les résultats de l'enquête, pour les responsables et les enseignants, le passage au système LMD serait inévitable. Mais soulignant de sérieux obstacles à sa mise en œuvre, ces acteurs auraient des incertitudes sur leurs capacités réelles à réussir le passage, «de sorte qu'ils [seraient] contraints à solliciter de l'aide pour réaliser un processus qu'ils n'ont ni souhaité, ni choisi» (p. 270). Chez les étudiants et les syndicats d'étudiants, l'enquête a révélé une absence de contestation, mais plutôt une indifférence et une méconnaissance du système LMD. L'indifférence serait liée au fait que les étudiants sont plus préoccupés du local que du mondial. Toutefois, «les étudiants ne sont pas dupes de la dépendance de leur gouvernement à l'égard des pays du Nord» (p. 280). Mais les résultats de André (2009) sont à relativiser, surtout en ce qui concerne les étudiants, puisqu'à la date où se déroulait son enquête, le processus de changement était à peine amorcé et la résolution du CAMES n'était pas encore adoptée. En effet, une enquête journalistique réalisée plus tard par Ouoba (2010) auprès des étudiants de la cohorte de la phase pilote indiquait un début de désenchantement. Et le rejet a été plus explicite chez les étudiants quand ils ont eu une meilleure connaissance du contenu du nouveau système (Éducation : Licence Master Doctorat, 2012).

Feudjio (2009) fait une analyse qualitative des perceptions et des opinions des acteurs de base à partir d'observations directes ou documentaires et d'entretiens menés au Cameroun, auprès de 50 étudiants et de 10 administrateurs dans deux universités. S'inspirant de la sociologie critique de Balandier (1971) et Ziegler (1980), il fait l'hypothèse que l'adoption du système LMD par les universités de la sous-région CEMAC est «prématurée» (p. 153). D'après ses résultats, l'accueil des responsables (doyens de facultés, chefs de départements) serait positif et certains verraient dans la réforme une «chance» ou une «opportunité» de redynamisation du système universitaire camerounais.

Cette vision positive serait également partagée par les enseignants, mais peu d'étudiants déclarent comprendre le nouveau système et y trouver un intérêt.

Goudiaby (2009) évoque des bases empiriques pour sa contribution au numéro spécial de la *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique* consacré aux conséquences du Processus de Bologne en Afrique, mais ne les précise pas. Se fondant sur des entretiens réalisés en 2007, il soutient que les responsables universitaires du secteur public et privé du Sénégal auraient accueilli le système LMD comme une nécessité incontournable du fait des liens économiques et scientifiques très forts entre leur pays et l'Europe. Selon l'auteur, les établissements d'enseignement supérieur des pays de l'espace CAMES ont accepté globalement la réforme LMD, avec une adhésion moins enthousiaste chez les enseignants et les étudiants, même si toutes les conditionnalités du passage ne sont pas réunies. En outre, il relève deux orientations opposées dans la vision que les différents acteurs de la communauté universitaire ont de la réforme. Si pour les uns, il s'agit de s'arrimer à un modèle imposé par l'internationalisation des universités, d'autres voient dans la réforme LMD un « cadre d'action », un format qui doit s'adapter aux réalités locales (p. 85).

La recherche doctorale de Mngo (2011) est la première du genre sur la réforme LMD en Afrique subsaharienne, et traite des attitudes des enseignants envers la réforme de l'enseignement supérieur selon le modèle de Bologne au Cameroun. À travers ses questions de recherche, l'auteur veut d'une part décrire les perceptions des enseignants sur les objectifs et la mise en œuvre de la réforme LMD, au regard de leurs peurs, incertitudes, savoirs et croyances et du soutien organisationnel au changement, et d'autre part déterminer l'influence éventuelle des caractéristiques sociodémographiques des enseignants sur leurs perceptions. Le cadre conceptuel de l'étude s'inspire de deux théories du changement, celle de Fullan (2007) sur la dimension contextuelle du changement, et celle de Kotter (1996) sur sa dimension processuelle, deux approches que Latta (2009) estime complémentaires. La démarche méthodologique est quantitative, basée sur une enquête par questionnaire auprès de 845 enseignants de 13 établissements d'enseignement supérieur publics et privés. Le questionnaire utilisé, après analyse factorielle, comprend 30 items regroupés en trois dimensions : peurs et incertitudes au sujet de la réforme, connaissance et croyances sur la réforme, soutien organisationnel pour la réforme. Les résultats de Mngo (2011) montrent que les enseignants seraient bien informés et optimistes sur les buts et objectifs de la réforme, craintifs et incertains sur ses retombées et

estimeraient largement inadéquat le soutien organisationnel attendu. Les enseignants anglophones seraient plus favorables à la réforme que les francophones, de même ceux qui sont plus âgés, plus expérimentés et plus qualifiés auraient des perceptions plus positives du changement. Une généralisation des résultats obtenus par Mngo (2011) à d'autres pays d'Afrique subsaharienne francophone devrait toutefois tenir compte de la spécificité biculturelle du Cameroun : l'existence de deux sous-systèmes anglophone et francophone d'enseignement supérieur au niveau national analysée par Doh (2007), pourrait rendre les enseignants plus sensibles aux enjeux d'harmonisation et de mobilité portés par le Processus de Bologne.

La thèse de doctorat de Ndior (2013) ne traite pas de la réforme LMD de manière globale, mais d'un aspect particulier du référentiel LMD, la professionnalisation de l'enseignement supérieur dans les universités publiques au Sénégal. L'auteur examine la transférabilité de la professionnalisation de l'enseignement supérieur d'un pays développé vers un pays en voie de développement. Le cadre théorique évoque le concept de professionnalisation et les théories du capital humain et du filtre. L'approche est qualitative et basée sur des entrevues auprès des enseignants, mais l'auteur ne précise pas l'échantillon. Les résultats de Ndior (2013) montrent que la plupart des enseignants considèrent l'application du système LMD comme une fatalité liée à la mondialisation, sans une marge de manœuvre locale. Même s'ils expriment des attentes et des inquiétudes, les participants adhèrent à la réforme et estiment que « les sénégalais convaincus de l'efficacité du LMD y sont allés sans imitation ni copiage, mais avec une ferme volonté de l'adapter à leurs réalités locales » (p. 456).

L'étude de Eta (2015) examine les justifications de l'adoption de la réforme LMD dans l'espace CEMAC et au Cameroun, en analysant les documents officiels de la CEMAC, des administrations ministérielles et universitaires du Cameroun, et la littérature. Si les documents de la CEMAC soulignent la promotion de la mobilité inter-programme, interuniversitaire et internationale comme un avantage du système LMD, les textes officiels camerounais citent l'employabilité des diplômés, l'adhésion aux standards internationaux et la reconnaissance internationale des diplômes pour justifier l'adoption de la réforme. L'auteure en conclut que l'adoption de la réforme s'est faite selon un modèle mixte, volontaire et obligatoire, de négociation et de coercition. La pression ne serait pas

seulement le fait des pays européens, mais le résultat de l'appartenance de chaque pays à des espaces politiques communautaires (CEMAC) qui ont adopté la réforme LMD.

La recherche conduite par Eta et Vubo (2015) a pour objectif d'examiner l'adaptation du Processus de Bologne dans les deux systèmes (francophone et anglophone) d'enseignement supérieur au Cameroun, et les facteurs de ce processus. La démarche est comparative, dans le but de vérifier si l'adoption de la réforme a remplacé, renforcé ou modifié les pratiques antérieures, en s'appuyant sur une analyse de documents et d'entrevues réalisées auprès de 62 participants. Les résultats mettent en évidence que les deux systèmes d'enseignement supérieur manifestent une réceptivité à l'égard des pratiques internationales, mais les interprètent selon les contextes locaux. Par exemple, le diplôme du Master est adopté, mais il est décliné en Master 1 et Master 2, pour que l'ancien diplôme de Maîtrise soit maintenu sous l'appellation Master 1. Ainsi on peut dire que les décideurs « pensent globalement, mais agissent localement » (p. 18). Les facteurs pris en compte dans les décisions au niveau local seraient les recommandations de la CEMAC, les exigences du marché de l'emploi et l'influence de l'ancien système.

Dans sa thèse de doctorat, Diop (2016) veut montrer les dynamiques des mutations de l'enseignement supérieur au Sénégal et leurs conséquences sur les universités publiques, identifier les positions des acteurs sur l'implantation de la réforme LMD et les stratégies de mise en œuvre de cette réforme. Son approche théorique repose sur la théorie du référentiel de l'action publique proposée par Muller (2010) et sa méthodologie allie une enquête par questionnaire administrée à 583 étudiants et des entrevues auprès de 20 enseignants, 15 administrateurs du ministère et des universités et 9 membres du personnel administratif, technique et de service. Les résultats obtenus indiquent que pour les acteurs, l'adoption de la réforme LMD est justifiée par l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Tandis que les administrateurs et le personnel administratif, technique et de service sont favorables à la mise en œuvre de la réforme, les enseignants et les étudiants montrent plus de réticences à cet égard à cause d'un manque de dialogue et de mesures d'accompagnement. Également, « l'appréciation que les étudiants font de la réforme en ce qui concerne leur connaissance du système, leur implication dans sa mise en œuvre, mais aussi les contenus de formation, reste d'une manière générale assez négative » (p. 195). L'expérience qu'ont les étudiants de la réforme (contenu pratique, encadrement des étudiants, stratégies de mise en œuvre) dépendrait beaucoup plus des variables

contextuelles (programme d'études, niveau d'études et université fréquentée) que de leurs caractéristiques individuelles (âge et sexe).

1.4.1.2. Essais critiques ou théoriques

La réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone a fait l'objet d'autres analyses plus théoriques chez plusieurs auteurs, particulièrement Charlier, Croché et Ndoye (2009) et leurs collègues, ou Khelifaoui (2009) et ses collègues dans le numéro spécial de la *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*. Parmi les premières études qui explorent sa mise en œuvre, il faut noter celle de Idiata (2006) qui relate sa propre expérience de chef d'établissement, pionnier dans l'implantation de la réforme au Gabon dès 2005. Le texte se présente comme un essai de vulgarisation et d'apologie d'une réforme que l'auteur considère comme une réforme culturelle obligatoire, « la réforme de toutes les révolutions en Afrique » (p. 181). Les contributions de Ndoye (2009) et Maganga (2009) sont également des descriptions par des responsables administratifs de leurs expériences de mise en œuvre de la réforme LMD au niveau institutionnel, respectivement dans des universités du Sénégal et du Gabon. C'est aussi la perspective de Quashie (2009) qui décrit les activités du Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) mis en place par les responsables des universités de l'espace UEMOA pour coordonner leur marche commune vers le système LMD. Le point commun de ces auteurs est qu'ils semblent tenir pour acquis le principe et la nécessité de la réforme pour l'amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne, une posture qui n'est pas partagée par tous les auteurs.

Parmi les auteurs qui, en anticipant sur les effets et l'impact de la réforme LMD sur l'enseignement supérieur en Afrique, formulent des critiques sur l'opportunité de ce changement, on peut citer Khelifaoui (2009), Maingari (2009) et Shawa (2008). Appréciant les réformes induites par le Processus de Bologne, Khelifaoui (2009) estime que certaines réalités ou pratiques administratives étaient même déjà présentes ou expérimentées en Afrique, par exemple : la mobilité étudiante, le système de compatibilité et d'équivalence des diplômes qui étaient déjà des réalités dans l'espace CAMES, la semestrialisation des programmes et l'enseignement modulaire en Algérie. Il en conclut que le changement envisagé serait un « facteur d'instabilité plutôt que de renouveau [venant] interrompre un processus de réformes endogènes [...] qui, au fil du temps [avait permis] à des pratiques

pédagogiques et scientifiques de s'enraciner dans le réel local » (p. 14). Ainsi, l'auteur semble soutenir que la réforme aura un impact négatif sur le développement pédagogique des universités subsahariennes francophones même s'il ne dit rien sur la pertinence et l'efficacité de ces anciennes pratiques pédagogiques locales pour la qualité de l'enseignement supérieur. Le diagnostic peu nuancé qu'il établit serait que la réforme LMD

apparaît comme le parachèvement d'un lent processus d'exclusion des États et des sociétés africaines de la définition de leurs propres politiques publiques. Le travail considérable de reconfiguration postcoloniale des systèmes d'enseignement est radicalement remis en cause au profit d'un nouveau paradigme de domination véhiculé par les agents de la globalisation. (p. 4)

En ce qui concerne l'objectif de mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, énoncé dans la Déclaration de Bologne (Ministres européens de l'Éducation, 1999) et repris par la Résolution du CAMES (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur, 2006), l'impact réel attendu serait «une réorientation de la mobilité dans le sens Afrique-Europe» (Khelfaoui, 2009, p. 11). La même crainte est exprimée par Maingari (2009) et Shawa (2008) qui redoutent un exode des ressources humaines de l'Afrique vers les pays du Nord, particulièrement vers l'Europe. Jaillet (2009) a tenté de réfuter cette hypothèse de fuite des enseignants-chercheurs de l'Afrique subsaharienne vers la France, au prétexte qu'il y aurait plutôt seulement un problème avec les pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie), mais nous pensons que sa démarche méthodologique est peu convaincante. En effet, il se place du point de vue du pays d'accueil où il fait des analyses statistiques sur l'évolution des recrutements des enseignants-chercheurs selon leur nationalité. Mais au-delà des considérations statistiques faites dans les pays d'accueil, les déperditions des enseignants-chercheurs dans les pays subsahariens de départ peuvent avoir sur l'évolution de l'enseignement supérieur de ces pays un impact relativement d'autant plus important et négatif que ces derniers sont déjà confrontés à une pénurie de ressources pour l'enseignement et la recherche.

Analysant le document de référence de la mise en œuvre de la réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone (Association des universités africaines, 2008), Charlier et Croché (2012) constatent que «ce qui est exporté en Afrique n'est pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application» (p. 95), commettant ainsi un biais important sur le projet de Bologne. Si le Processus de Bologne est resté tolérant et

flexible dans son application en Europe, en dehors de ce continent il a eu des apparences d'un « ensemble fermé de recettes incontestables » (Charlier et Croché, 2012, p. 88). Ces auteurs belges notent que si les rapports de l'Europe avec les autres régions du monde pour exporter le Processus de Bologne sont passés successivement par la publicité triomphale au début, le marketing subtil à partir de 2001, et le partenariat depuis 2009, en ce qui concerne l'Afrique subsaharienne francophone, l'Europe a eu plutôt tendance « à exporter sa manière de concevoir, de traiter et de résoudre les problèmes sans accorder attention à la réalité vécue par les acteurs [africains] » (p. 98). On serait donc en présence d'une forme de néo-colonialisme dénoncé par Khelifaoui (2009) qui ne manque pas toutefois de souligner que « si les États s'avèrent presque toujours en mesure d'imposer des réformes, ceux qui sont en charge de les appliquer peuvent les vider de toute substance en maintenant intactes les pratiques qui se sont historiquement construites » (p. 16).

Au regard de la littérature sur la mise en œuvre de la réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone, on peut noter avec Charlier (2009) « que les positions les plus critiques sont indubitablement tenues par les chercheurs qui sont les plus éloignés des centres de décision et sont donc les moins susceptibles d'être sollicités pour y amener leur avis » (p. 122). Un regard sommaire sur le corpus des analyses du Processus de Bologne en dehors de l'Afrique subsaharienne francophone, particulièrement en Afrique du Nord¹ et en Europe pourrait donc apporter un éclairage complémentaire.

1.4.2. Mise en œuvre du Processus de Bologne en Afrique du Nord et en Europe

Le nombre réduit des études empiriques sur la mise en œuvre du Processus de Bologne en Afrique subsaharienne francophone et l'absence de fondements théoriques explicites dans plusieurs analyses empiriques ou critiques nous amènent à étendre le champ géographique de notre investigation. L'Afrique du Nord et l'Europe présentent un intérêt particulier lié à la proximité géographique et au contexte historique de l'émergence du processus de Bologne. Le Tableau 2 donne une synthèse des études empiriques que nous présentons dans cette section.

¹ L'Afrique du Nord, appelée parfois l'Afrique blanche et délimitée au sud par le désert du Sahara, regroupe l'Algérie, l'Égypte, la Libye, le Maroc, la Mauritanie, le Sahara occidental et la Tunisie. Dans cette région, on distingue le Maghreb constitué par l'Algérie, le Maroc et la Tunisie.

Tableau 2

Études empiriques sur la réforme LMD en Afrique du Nord et en Europe

Référence	Publication	Bases empiriques			Pays couverts
		Cadre théorique	Méthodologie	Acteurs	
Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci, (2009)	Article scientifique	Non précisé	Étude qualitative Analyse documentaire Entretiens Questionnaires	Gestionnaires Enseignants Étudiants	Algérie
Ghouati (2009, 2012)	Articles scientifiques	Non précisé	Étude quantitative Questionnaires	Enseignants (125)	Algérie Maroc Tunisie
Ghouati (2015)	Article scientifique	Non précisé	Données statistiques Entretiens	Enseignants (18) Étudiants (6)	Algérie Maroc Tunisie
Gougou (2011)	Thèse de doctorat	Changement organisationnel de Crozier et Friedberg (1977)	Étude qualitative Étude de cas par entretiens, observations, analyse documentaire	Enseignants-chercheurs (18) Autorités administratives universitaires (21) Personnel administratif (3) Syndicats (2)	Maroc
Mignot-Gérard et Musselin (2005)	Rapport de recherche	Changement organisationnel de Crozier et Friedberg (1977)	Étude qualitative Entretiens	Enseignants (57) Autorités administratives universitaires (23) Personnel administratif (8) Instances nationales (18)	France
Serbanescu-Lestrade (2007)	Thèse de doctorat	Changement organisationnel de Crozier et Friedberg (1977)	Étude qualitative Entretiens	Autorités administratives universitaires (26) Instance nationale (1) Expert (1)	Allemagne France
Hoffman, Välimaa et Huusko (2008)	Ouvrage collectif	Approche culturaliste de Becher et Trowler (2001)	Étude qualitative Entretiens	Enseignants-chercheurs (59) Personnel administratif (11) Étudiants (11)	Finlande
Veiga et Amaral (2009)	Article scientifique	Approche néo-institutionnaliste de March et Olsen (1989)	Étude quantitative Questionnaires	Autorités administratives universitaires (1464)	Portugal
Ballarino et Perotti (2012)	Article scientifique	Approche incrémentale de Streeck et Thelen (2005)	Analyses statistiques		Italie
Crosier et Parvela (2014)	Rapport de recherche	Non précisé	Non précisé	Entités étatiques	47 pays du Processus de Bologne

1.4.2.1. Mise en œuvre du Processus de Bologne en Afrique du Nord

Les pays d'Afrique du Nord ont été les premiers du continent africain à adopter la réforme LMD¹, servant ainsi politiquement à l'Union européenne « de base et d'exemple dans l'élargissement du processus » de Bologne vers l'Afrique (Ghouati, 2009, p. 68). Plusieurs études empiriques ont été menées pour rendre compte des conditions de mise en œuvre de la réforme LMD et de son impact dans l'univers de l'enseignement supérieur des pays d'Afrique du Nord (Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci, 2009 ; Ghouati, 2009, 2012, 2015 ; Gougou, 2011).

En Algérie, la recherche de Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci (2009) a voulu identifier les paradoxes engendrés par la mise en œuvre de la réforme LMD. Leur démarche méthodologique comprend une analyse des textes règlementaires, des entrevues auprès des gestionnaires et des questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants dont l'échantillon n'est pas précisé. Dans leur conclusion, les auteurs admettent que si le système LMD semble nourrir l'intérêt, « il n'en demeure pas moins qu'il suscite aussi à juste titre des réserves [et serait] entré comme par "effraction" dans le contexte algérien » (p. 204).

Les travaux de Ghouati ont porté particulièrement sur l'ensemble des trois pays du Maghreb et sont basés sur une enquête par questionnaire réalisée durant l'année 2007-2008 auprès de 600 enseignants et enseignants-chercheurs, en vue de recueillir des indications sur leurs représentations, leurs perceptions et leurs vécus de la réforme LMD, trois années après sa mise en œuvre. Avec un échantillon faible de réponses (125), les résultats tendent à montrer que les enseignants chercheurs sont pessimistes et critiques et que le Processus de Bologne ne semble pas avoir apporté des améliorations significatives à la situation de l'enseignement supérieur maghrébin, contrairement à l'évaluation positive des responsables institutionnels (2009, p. 67). Pour Ghouati,

si on ne peut pas attribuer à ce processus la dégradation actuelle des conditions de travail, celui-ci ne semble pas ouvrir pour l'instant de perspectives pédagogiques, politiques et/ou professionnelles permettant aux acteurs d'être optimistes [quant] à l'avenir des réformes en cours. (2012, p. 70)

¹ La mise en œuvre de la réforme LMD a commencé dans cette région durant l'année universitaire 2003-2004, mais selon Ghouati (2009, p. 67) le processus était déjà envisagé dans les commissions nationales au Maroc en 2000 et en Algérie en 2001.

Dans l'étude publiée en 2015, Ghouati évalue la décennie du Processus de Bologne au Maghreb, à partir d'une étude évaluative faite par la Commission européenne et des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants et des étudiants des trois pays concernés. L'évolution des réformes menées au Maghreb dans le cadre du Processus de Bologne semble répondre aux attentes de la Commission européenne. Toutefois, au regard de ce que l'auteur considère comme une sorte d'évaluation implicite et indirecte faite par les mouvements sociopolitiques survenus après l'évaluation européenne et connus sous l'appellation « Printemps arabe », il affirme « qu'une intégration réussie des critères du Processus de Bologne ne signifie pas toujours une adéquation avec les attentes et/ou les rêves des étudiants et des enseignants ou même des besoins de l'environnement socio-économique et culturel » (p. 27).

L'objet de l'étude de Gougou (2011) ne porte pas formellement sur la réforme LMD, mais sur les vues des acteurs universitaires au sujet de la réforme de l'université au Maroc contenue dans la Charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999. C'est dans le processus de mise en œuvre du volet pédagogique de cette initiative nationale que l'architecture LMD apparaît comme une « greffe » à une réforme en cours, à la faveur du partenariat entre le Maroc et la Conférence des présidents des universités françaises, qui avait ainsi « commencé à exporter une orientation, hors de l'espace européen, alors que la mise en place du LMD vient à peine de démarrer au sein des Universités françaises » (Benchenna, 2009, p. 125). S'inspirant du modèle de changement organisationnel de Crozier et Friedberg (1977), Gougou (2011) a mené une étude de cas auprès de 45 acteurs universitaires et professionnels, pour explorer les changements pédagogiques et organisationnels vus par les acteurs en confrontant deux périodes, avant (2001) et après (2005) l'implantation de la réforme. Les résultats révèlent entre autres un caractère complexe et incertain de la réforme, une inadéquation entre les choix pédagogiques et les ressources disponibles, de même que des valeurs et des intérêts différents chez les intervenants universitaires et professionnels.

1.4.2.2. Mise en œuvre du Processus de Bologne en Europe

En ce qui concerne la littérature en Europe, dans une communication faite à l'occasion de la 55^e assemblée mondiale du Conseil international pour la formation à l'enseignement en 2011, Mesquita, Fernandes, Pereira, Flores et Filipe Costa (2011) ont

présenté une recension des écrits publiés sur le Processus de Bologne de 2000 à 2010. Les 124 articles identifiés touchent à cinq catégories : les implications du changement de paradigme sur l'enseignement et l'apprentissage, les diplômes et les curricula, l'employabilité et le profil professionnel des diplômés, l'assurance qualité et enfin, les politiques d'implantation institutionnelle dans les pays européens. Les quatre premières catégories regroupent seulement 40 % des publications, avec un accent dominant sur l'implantation des programmes d'études issus du Processus de Bologne. En se basant sur le constat de Mesquita et al. (2011), on pourrait donc déduire que la plupart des recherches ont porté sur les politiques que les pays européens ont élaborées pour la mise en œuvre du Processus de Bologne dans leurs institutions d'enseignement supérieur. Nous citons quelques exemples.

L'étude menée au Centre français de sociologie des organisations par Mignot-Gérard et Musselin (2005) dans trois universités françaises avait pour objet d'analyser les processus de pilotage de la mise en œuvre de la réforme de Bologne et ses effets sur l'offre de formation et la recomposition des rapports de force internes, et aussi d'examiner la transformation des relations entre les universités et leur environnement. Les enquêtes ont été conduites auprès de 88 membres des équipes présidentielles des universités et de 18 responsables de structures impliquées dans la réforme LMD au niveau national, selon une méthodologie s'appuyant sur l'approche organisationnelle de Crozier et Friedberg (1977). Leurs conclusions indiquent que l'introduction de la réforme LMD dans l'enseignement supérieur français serait un succès, mais «un changement français, peu ouvert sur l'Europe», car en France comme ailleurs «chacun a cherché et construit son LMD, au mieux en regardant un peu ses voisins proches, mais jamais au-delà des frontières nationales» (Mignot-Gérard et Musselin, 2005, p. 22). On peut regretter que la méthodologie de cette étude basée sur des entretiens individuels des responsables qui ont piloté l'implantation de la réforme n'ait pas mis en dialogue ou en confrontation les perceptions des présidences des institutions avec celles d'autres acteurs comme les enseignants ou les étudiants. Plus tard, une des deux auteures, Musselin (2009) a examiné l'impact du Processus de Bologne sur les cadres institutionnels nationaux en France en adoptant l'eupéanisation comme perspective analytique. Ainsi selon elle, le Processus de Bologne a été adapté aux réalités françaises (comme les grandes écoles qui délivrent des grades de master, mais pas de licence), instrumentalisé pour estomper les frontières entre

universités et grandes écoles, ou alors a produit des effets secondaires sur l'enseignement supérieur français dans la reconfiguration territoriale ou administrative des institutions.

Dans une thèse doctorale consacrée à l'état d'avancement du Processus de Bologne en France et en Allemagne, Serbanescu-Lestrade (2007) s'est intéressée au point de vue de 28 acteurs dans quatre établissements d'enseignement supérieur de type traditionnel ou technologique pour identifier les différences institutionnelles et les représentations des gestionnaires sur l'implantation de la réforme. Son approche se réclame de la théorie des organisations, plus spécifiquement de la sociologie de l'action organisée formalisée par Crozier et Friedberg (1977). L'auteure note que la réforme serait de plus en plus acceptée après des résistances suscitées chez les acteurs par son introduction. Parmi les changements majeurs induits par la réforme, il y aurait une valorisation des aspects professionnels face aux aspects académiques. Elle note également une même représentation de la réforme chez les acteurs des deux pays qui, constatant une influence directe des gouvernements sur les institutions d'enseignement supérieur, se seraient appropriés la réforme en innovant et en influençant les réglementations.

Hoffman, Välimaa et Huusko (2008) ont analysé l'impact du Processus de Bologne sur l'enseignement supérieur en Finlande. Leur démarche est basée sur une étude qualitative de cas multiples utilisant des entrevues de groupes de 80 participants en prenant comme base d'analyse 19 unités administratives. Leur approche est culturaliste et s'inspire des études de Becher et Trowler (2001) sur les cultures disciplinaires. Reconnaisant toutefois l'insuffisance de l'approche par les cultures disciplinaires pour appréhender la complexité de la mise en œuvre du Processus de Bologne, les auteurs ont introduit de nouveaux concepts qui prennent en compte la relation de l'institution universitaire au monde extérieur, comme le concept d'horizon compétitif. Pour un enseignant ou une unité académique, l'horizon compétitif prend en compte la perception qu'ils ont de l'emplacement de leur concurrent le plus sérieux (Hoffman et al., 2008). Pour les auteurs, les unités administratives dont l'horizon compétitif a une portée mondiale n'auraient pas été perturbées par la réforme alors que celles qui ont un horizon compétitif de portée restreinte et locale auraient opposé une résistance au Processus de Bologne jugé sans intérêt. Entre les deux extrêmes, un groupe d'unités administratives d'horizon compétitif moyen auraient instrumentalisé et accueilli positivement la réforme de Bologne même si elle impliquait pour elles un travail important.

S'interrogeant dans quelle mesure l'implantation rapide du Processus de Bologne au Portugal est formelle ou profonde, Veiga et Amaral (2009) ont adopté une approche néo-institutionnaliste (March et Olsen, 1989) et une méthodologie quantitative sur des données d'enquêtes auprès des responsables administratifs universitaires. Les analyses ont porté sur 1464 réponses fournies par 140 établissements d'enseignement supérieur. Leur constat serait que la réforme est seulement formelle, envisagée comme un changement paradigmatique de l'enseignement à l'apprentissage beaucoup plus qu'une volonté de promouvoir la mobilité et l'employabilité. Pour ces auteurs, l'appropriation de la réforme serait plutôt bureaucratique dans le cas du Portugal.

Ballarino et Perotti (2012) ont examiné les conditions qui ont rendu possible le Processus de Bologne en Italie, sous l'angle du changement institutionnel. En suivant l'approche incrémentale du changement élaborée par Streeck et Thelen (2005) dont la typologie en cinq modes distingue le déplacement, la superposition, la dérive, la conversion et l'épuisement, les auteurs soutiennent que l'histoire récente des réformes de l'enseignement supérieur en Italie a été dominée par la dérive. Parmi les éléments ayant favorisé l'implantation du Processus de Bologne en Italie, ils citent le contexte politique, la légitimation de la réforme par sa dimension européenne et un changement des conditions de promotion interne dans la carrière des enseignants. Ballarino et Perotti insistent sur la prise en considération des acteurs pertinents et de l'équilibre de leurs pouvoirs dans l'analyse du processus. Leurs conclusions rejoignent l'approche de Moscati (2009) qui, faisant écho à des études non publiées sur l'implantation de la réforme de Bologne, souligne l'importance de considérer les groupes d'intérêts, à savoir le pouvoir politique (gouvernement), la bureaucratie ministérielle et les professeurs d'université selon leur champ disciplinaire.

L'étude réalisée par Crosier et Parvela (2014) et publiée par l'Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO reprend la genèse et les principales étapes de la mise en œuvre du Processus de Bologne. Se fondant essentiellement sur les rapports nationaux rédigés pour les conférences ministérielles, les deux auteurs analysent l'impact du Processus de Bologne sur les politiques d'enseignement supérieur des pays signataires ou dans d'autres régions du monde. Ils notent que dans les pays signataires, des informations sommaires et inexactes sont véhiculées dans la société, et « même si, dans l'ensemble, les acteurs de l'enseignement supérieur bien informés ont fortement tendance à

être engagés et coopératifs, les réformes du Processus de Bologne rencontrent néanmoins un vaste et fort mouvement de résistance» (p. 74). Dans les pays non européens, les auteurs relèvent au cours de la dernière décennie un intérêt croissant pour le Processus de Bologne de la part des responsables politiques et des spécialistes de l'enseignement supérieur parce que les objectifs de ce processus répondent à des difficultés communes à toutes les régions du monde.

Pour conclure la recension des analyses de la mise en œuvre du Processus de Bologne en Afrique subsaharienne francophone, en Afrique du Nord ou en Europe, et sans perdre de vue la remarque de Tight (2004) sur l'explicitation des bases théoriques dans la plupart des études sur l'enseignement supérieur, on peut noter une variété d'approches théoriques et méthodologiques mobilisées pour analyser empiriquement le Processus de Bologne. Pour la plupart des auteurs cités, l'accent est mis sur les acteurs et leurs processus d'appropriation des changements induits par la réforme de Bologne. En effet, le Processus de Bologne peut être considéré comme l'événement majeur de l'histoire de l'enseignement supérieur de la fin du 20^e siècle au regard des changements importants qu'il a induits dans ce secteur en Europe et dans d'autres parties du monde. Pour le Burkina Faso, le changement intervient dans un contexte de vitalité du mouvement syndical étudiant et enseignant (Bianchini et Korbeogo, 2008 ; Sanou et Charmillot, 2010 ; Sory, 2012) et l'État prévoit une phase transitoire avant une généralisation ultérieure de la réforme (Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique, 2010). Ceci justifie l'utilité de privilégier dans notre recherche une approche théorique qui prend en compte les relations de pouvoir entre les acteurs pour comprendre l'état actuel de l'appropriation du Processus de Bologne dans ce pays.

1.5. Question générale de la recherche

Le regard que nous avons porté sur l'évolution récente et la situation actuelle de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone, et particulièrement au Burkina Faso, a révélé ses forces, mais également les faiblesses qui le caractérisent. C'est une région qui a une expérience de coopération interuniversitaire déjà ancienne et productive. Mais son développement sous tutelle extérieure à travers l'influence des anciennes puissances coloniales ou des organisations internationales rend le système d'enseignement supérieur des pays de cette région vulnérable et très sensible aux conséquences de la globalisation. Les crises et les insuffisances que connaît actuellement

l'enseignement supérieur du Burkina Faso et des autres pays africains subsahariens francophones appellent des réformes urgentes. En même temps se trouve introduite une réforme dite LMD découlant du Processus de Bologne, dont le caractère exogène et même post-colonialiste est souligné par la littérature. La nécessité d'une réforme de l'enseignement supérieur burkinabè est acquise chez la plupart des analystes, mais une réforme à la « sauce bolognaise » est-elle la plus pertinente ? En effet, le contexte local et le contenu de la réforme passablement tropicalisé par les textes règlementaires de l'autorité publique justifient que soit posée la question de son appropriation par les acteurs locaux. C'est la question générale qui va guider notre recherche et qui est ainsi formulée :

Comment les acteurs de l'enseignement supérieur s'approprient-ils les changements induits par la réforme LMD ?

À partir de l'analyse de la situation au Burkina Faso, on peut faire l'hypothèse que la mise en œuvre de la réforme LMD va transformer les institutions de l'enseignement supérieur au niveau de leur gouvernance, de leur administration, des curricula et des processus d'enseignement et d'apprentissage. Les enjeux sont tels que les acteurs, c'est-à-dire principalement l'État, les gestionnaires, les enseignants, le personnel administratif et technique et les étudiants, entrent en concurrence et en négociation pour tenter d'infléchir les changements selon leurs intérêts.

1.6. Considérations d'ordre épistémologique

La trajectoire de la réforme LMD en Afrique subsaharienne francophone peut être regardée comme un transfert ou une adaptation de politique publique (*policy borrowing*), une migration du Processus de Bologne. Steiner-Khamsi (2014) distingue deux courants d'analyse dans le champ de recherche sur ce mécanisme. La première approche qui est normative et comparative cherche à identifier et à transférer efficacement les meilleures pratiques des systèmes éducatifs les plus performants. C'est par exemple la perspective de certains organismes internationaux comme l'OCDE ou la Banque mondiale. La deuxième approche est plutôt analytique et examine les conditions d'émergence des meilleures pratiques et l'impact du transfert de ces pratiques sur les politiques locales.

Notre positionnement sera analytique plutôt que normatif ou positiviste. Dans l'analyse de la mise en œuvre de la réforme LMD, notre attention sera davantage portée sur

les conditions locales de son implantation plutôt que sur la conformité à des normes d'un modèle LMD préalablement défini. En d'autres termes, notre étude ne cherche pas tant à vérifier si le « modèle » LMD est bien appliqué qu'à décrire la réalité de la réception et de la traduction (Steiner-Khamsi, 2014) par les acteurs d'une politique importée. Des transformations sont en cours, sous le couvert de la réforme LMD, sans qu'il soit toujours possible d'établir clairement leur relation directe. Comme le rappelle Babbie (2007, p. 8), il y a plusieurs manières d'appréhender la « réalité », mais dans la perspective du paradigme interprétatif nous privilégions la réalité telle que la perçoivent et l'interprètent les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la réforme. En effet, dans le contexte d'implantation de la réforme, les acteurs interagissent selon leur « définition de la situation », au sens de Thomas et Thomas (1928, p. 572) qui affirment que « *if men define situations as real, they are real in their consequences* ». Le choix de la posture analytique met au centre de la réflexion les acteurs et leurs expériences plutôt que les résultats de la mise en œuvre de la politique. La connaissance des acteurs et la compréhension de leurs actions qui en résultent permettent de formuler des recommandations qui impliquent efficacement les protagonistes de l'action publique et de donner à la recherche une pertinence sociale.

1.7. Pertinence scientifique et sociale

La recension des analyses de la mise en œuvre de la réforme LMD dans le contexte du Burkina Faso et de l'Afrique subsaharienne francophone a révélé que très peu d'études empiriques ont été menées sur l'appropriation de ce changement par les acteurs locaux. Plusieurs de ces études ont été menées à une période où l'implantation de cette réforme était à peine amorcée dans les institutions d'enseignement supérieur. Par ailleurs, certains travaux sur la mise en œuvre du Processus de Bologne en Afrique du Nord et en Europe ont eu le mérite de prendre en considération les administrateurs ou des enseignants en se focalisant sur leurs représentations et leurs intérêts. Dans ce contexte, notre recherche peut être pertinente au plan théorique et empirique à plusieurs égards. D'abord, elle aborde une problématique de recherche relativement nouvelle en Afrique subsaharienne francophone et inexplorée au Burkina Faso, celle de l'appropriation de la réforme LMD par les acteurs. Ensuite, comme les études similaires réalisées en Afrique, notre travail traite du même objet (la réforme LMD), mais à une étape plus avancée du cycle de cette politique publique. Enfin, notre étude a l'ambition d'analyser de manière intégrée et dynamique

l'appropriation de la réforme à travers les jeux de pouvoirs, de concurrence et de négociation entre plusieurs groupes d'acteurs.

Au plan social, la réforme LMD au Burkina Faso fait suite à d'autres réformes qui l'ont précédée, avec pour but de rendre l'enseignement supérieur toujours plus adapté aux attentes de la société burkinabè en matière de développement humain, culturel et économique. Mais ces réformes ont rarement fait l'objet d'une analyse systématique¹. Les résultats de notre recherche permettront alors de mieux comprendre la dynamique des réformes universitaires dans ce pays, pour contribuer à y améliorer le pilotage de l'implantation des politiques en enseignement supérieur. Le chapitre suivant précise la matrice théorique et le dispositif conceptuel privilégiés pour examiner cette question.

¹ La seule du genre est l'étude évaluative publiée par Sanou et al. (2012) sur la réforme de la gouvernance universitaire contenue dans la réforme de l'enseignement supérieur dite Refondation, lancée en 2000.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

La question initiale à laquelle veut répondre notre recherche concerne la manière dont les acteurs de l'enseignement supérieur du Burkina Faso s'approprient les changements provoqués par la réforme LMD. Cette réforme se présente comme une politique en enseignement supérieur dont l'initiative revient aux autorités publiques. Avant d'esquisser le cadre théorique qui sera privilégié pour analyser ce changement, nous voulons d'abord dans la première section de ce chapitre dresser le panorama général des approches théoriques couramment utilisées pour l'analyse des politiques publiques. La perspective retenue de la sociologie de l'action publique qui sera présentée dans la seconde section considère la réforme en cours non pas comme une décision des autorités publiques définitivement acquise et exécutable par les agents locaux, mais plutôt comme un objet de négociation et de jeux de pouvoir entre plusieurs acteurs. La troisième section présentera les principaux concepts du modèle d'analyse et leurs dimensions. Une synthèse et une reformulation de notre question de recherche seront présentées dans la quatrième section.

2.1. Les approches des politiques publiques

Le rappel de la genèse du champ de recherche dans lequel se situe l'analyse des politiques publiques, et la description des différents courants théoriques sont les deux points retenus pour présenter le panorama des approches théoriques susceptibles de fonder l'étude de la réforme LMD.

2.1.1. Genèse d'un champ de recherche

Des actions menées par l'autorité publique, par exemple les impôts, l'organisation de la guerre ou de la justice, existent depuis l'Antiquité avec les débuts de l'organisation politique de la société, même si leur forme a évolué dans le temps et l'espace. Une politique publique (*public policy*) peut être définie comme une « action menée par une autorité publique (seule ou en partenariat) afin de traiter une situation perçue comme posant un problème » (Lascoumes et Le Galès, 2012, p. 7). Cette action porte sur un domaine particulier de la vie sociale — comme la santé, la sécurité ou l'éducation —, un segment du territoire ou de la population et est située dans le temps. Dans le cas de la réforme LMD par exemple, c'est l'inadéquation du système classique d'enseignement supérieur qui semble poser problème dans le contexte de la mondialisation. Page (2006) fait observer qu'une politique n'est pas seulement une action, mais un ensemble ou une combinaison d'actions ou d'intentions qui se déclinent en quatre éléments : des principes

sur la gestion des affaires publiques, des objectifs plus précis relatifs au problème à résoudre, des mesures concrètes comme des décisions pour opérationnaliser les objectifs, et enfin des actions concrètes traduites dans le comportement des agents commis à la mise en œuvre des mesures.

L'intérêt pour l'étude des politiques à travers les *Policy sciences* commence aux États-Unis dans les années 1930 avec Harold Lasswell et particulièrement dans les années 1950 avec Charles Lindblom dans un contexte d'interventionnisme de l'État et de rationalisation de ses actions (Duran, 2010). Après la croissance économique des années 1960 et 1970, la crise économique et les désillusions suite aux échecs imputables aux autorités publiques dans la résolution de problèmes économiques et sociaux, on assiste à une remise en cause de l'État providence et de sa capacité d'action, et à l'émergence de l'analyse des politiques publiques (*Policy analysis*) dans le monde occidental pour interroger ce que « les gouvernements font, pourquoi ils le font, et quelle différence ça fait » (Dye, 1981; cité par Duran, 2010, p. 294). L'analyse des politiques publiques s'est détachée progressivement de la science politique pour se constituer en un champ de recherche plutôt hétéroclite, caractérisé par la mobilisation d'une pluralité de méthodes, la convocation d'une pluralité de disciplines, la polysémie et l'évolution du concept même de *policy*. On peut alors distinguer plusieurs courants ou approches théoriques.

2.1.2. Les différents courants théoriques

Knoepfel, Larrue et Varone (2006) proposent de distinguer trois courants dans l'analyse des politiques publiques : 1) un courant centré sur les théories de l'État ; 2) un courant expliquant le fonctionnement de l'action publique ; et enfin 3) un courant qui évalue les résultats et les effets. Le Tableau 3 propose une synthèse des perspectives d'analyse, des approches ou modèles privilégiés et des points de focalisation de ces courants, avec quelques auteurs représentatifs.

Dans le premier courant centré sur les théories de l'État, le contenu des politiques publiques n'est pas analysé pour lui-même, mais comme un moyen pour vérifier et « comprendre la place du secteur public au sein de la société et son évolution dans le temps » (Knoepfel et al., 2006, p. 6). C'est une perspective européenne et surtout française, inspirée par Max Weber, où l'on retrouve des auteurs comme Mény et Thoenig (1989) ou encore Jobert et Muller (1987).

Tableau 3

Synthèse des courants d'analyse des politiques publiques

Courants	Perspectives	Auteurs	Approches ou modèles prédominants	Focalisation
Interprétatifs	Analyse centrée sur les théories de l'État	Mény et Thoenig (1989) Jobert et Muller (1987)	Approche pluraliste	État comme pourvoyeur de réponse aux demandes sociales
			Approche néomarxiste ou néo-managériale	État comme instrument au service d'une classe ou d'un groupe
			Approche néo-corporatiste ou néo-institutionnaliste	État comme espace de distribution des pouvoirs entre acteurs
Explicatifs	Explication du fonctionnement de l'action publique	Easton (1965) Lerner et Laswell (1951) Lindblom (1959) Simon (1957) Crozier et Friedberg (1977) Muller et Surel (2000)	Sociologie des organisations	Processus de décision et stratégies des acteurs
			Analyse systémique	
			Économie politique <i>New Public Management</i>	Outils et instruments de l'action publique
			Science administrative	Structures, procédures et formes institutionnelles
Évaluatifs	Évaluation des effets de l'action publique	Desimone (2002) Fullan et Miles (1992) Leithwood, Jantzi et Mascall (1999)	Approche cognitive Sciences de l'information	Rôle des idées et représentations
			Démarche méthodologique	Développement de méthodes d'évaluation
			Démarche administrative	Implantation des processus d'évaluation

On peut y distinguer trois « modèles théoriques » : 1) où l'État est conçu comme un guichet chargé de formuler de façon optimale une pluralité de réponses aux demandes sociales face aux problèmes réels (école du *public choice*, théorie de la rationalité limitée) ; 2) où l'État est analysé comme un instrument au service d'une classe sociale (approche néomarxiste) ou de groupes d'intérêts spécifiques (approche néo-managériale) dans le traitement des problèmes conçus comme réels par ces entités ; enfin 3) où un accent est porté sur la distribution des pouvoirs et sur les interactions entre acteurs par le biais de la représentation et de l'organisation des différents intérêts (approche néo-corporatiste) ou par les institutions encadrant les interactions (néo-institutionnalisme).

Le second courant qui rejoint la problématique initiale américaine des analystes des politiques publiques (Easton, 1965 ; Lerner et Laswell, 1951 ; Lindblom, 1959 ; Simon, 1957) est marqué par « une volonté de comprendre la complexité des processus de décision

publique, par un découpage en différentes variables de l'objet d'analyse » (Knoepfel et al., 2006, p. 10). L'État n'est plus appréhendé comme un acteur unique, mais plutôt comme un système politico-administratif complexe et hétérogène selon plusieurs perspectives. Certains auteurs mettent l'accent sur les processus de décision et les stratégies des acteurs, en s'inspirant de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) ou de l'analyse des systèmes. Une deuxième perspective inspirée de l'économie politique s'intéresse à l'efficacité des outils et instruments de la politique publique. Une troisième approche étudie les structures, procédures et formes institutionnelles de l'administration publique à travers les politiques institutionnelles. Une quatrième perspective cognitive, aussi bien européenne qu'américaine, se focalise enfin depuis les années 1980 sur le rôle des idées et des représentations dans la formation et le changement des politiques publiques (Muller et Surel, 2000).

La perspective du troisième courant d'analyse des politiques publiques est évaluative et est en vogue depuis les années 1990. C'est l'approche administrative ou le fonctionnalisme pragmatique selon Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne (2008). Au regard des objectifs poursuivis à travers les politiques, les auteurs cherchent à en évaluer les résultats, mais aussi les effets directs ou indirects sur la société, pour comprendre ce qui marche (*what works*) et déterminer les principes et les règles pertinents pour réussir la mise en œuvre d'une politique. Dans le domaine des politiques éducatives, on retrouve des auteurs comme Desimone (2002), Fullan et Miles (1992), Leithwood, Jantzi et Mascal (1999).

La délimitation de ces différents courants n'est toutefois pas étanche, car certains travaux s'inspirent de l'une comme de l'autre approche. Mais ils reflètent une conception séquentielle couramment admise par les chercheurs dans le domaine des politiques publiques à la suite de Charles O. Jones (1970) selon laquelle une politique comporterait plusieurs étapes : élaboration (ou mise sur agenda et formulation), décision, implantation, suivi et évaluation¹. Lessard et al. (2008, p. 156) font remarquer particulièrement dans le domaine de l'éducation que « si beaucoup de travaux ont été consacrés à l'élaboration et à la décision politique selon diverses perspectives [...], ces dernières années, les chercheurs

¹ Si l'avantage de cette approche séquentielle réside dans son caractère ordonné, récurrent et divisible, Harguindeguy (2010, p. 199) fait observer toutefois que « les séquences de politiques publiques se déroulent rarement de façon parfaitement ordonnée et rationnelle et [qu'il] n'est pas rare que la phase d'évaluation finale oblige à revenir sur les mesures prises précédemment ».

se sont davantage souciés de l'implantation des politiques» pour interroger l'absence d'effets constatée entre réformes et pratiques. Dans la conceptualisation et l'analyse de cette étape du cycle d'une politique, Datnow et Park (2009) distinguent principalement trois perspectives :

- une perspective technique-rationnelle qui met l'accent sur la fidélité aux processus de planification, organisation, coordination et contrôle de l'implantation sans égard au contexte ;
- une deuxième perspective plus attentive au contexte local et aux processus d'adaptation mutuelle des acteurs ;
- enfin une troisième perspective, dite de production de sens (*sensemaking*) et de co-construction, qui met « les acteurs de la mise en œuvre au premier rang des efforts de réforme, en soulignant le processus par lequel ils interprètent, adaptent ou transforment la politique » (Datnow et Park, 2009, p. 350).

Dans ces trois perspectives énumérées par Datnow et Park (2009), on retrouve globalement les deux courants normatif et analytique décrits par Steiner-Khamsi (2014) dans l'étude des migrations des politiques publiques (*policy borrowing*). Dans l'analyse de la mise en œuvre des politiques publiques, les deux approches complémentaires du *sensemaking* et de la co-construction sont privilégiées depuis la fin des années 1990 et s'inspirent de la psychologie sociale ou des théories des organisations. Pour les chercheurs de ce courant (comme Coburn, 2001 ; Datnow, Hubbard et Mehan, 2002 ; Hubbard, Stein et Mehan, 2006 ; Spillane, Reiser, et Reimer, 2002 en éducation), au lieu de se focaliser sur la conformité de la mise en œuvre de la politique avec les objectifs de départ, il s'agit plutôt d'analyser les processus cognitifs, les dynamiques du pouvoir à travers lesquels les acteurs donnent sens à cette politique dans la pratique en interagissant avec les autres acteurs et leur environnement social, culturel et politique. Datnow et Park (2009) soutiennent qu'une analyse qui intègre le *sensemaking* et la co-construction est utile pour comprendre la nature complexe et souvent désordonnée de certaines politiques publiques. C'est ce courant analytique décrit par Steiner-Khamsi (2014) et qui reflète la troisième perspective selon Datnow et Park (2009) que suivent les sociologues français de l'action publique comme Hassenteufel (2011), Lascousmes et Le Galès (2012).

2.2. La sociologie de l'action publique

Avant de caractériser au plan conceptuel la sociologie de l'action publique, nous donnons quelques repères historiques et épistémologiques utiles pour décrire le changement paradigmatique opéré dans cette approche théorique.

2.2.1. Un changement de paradigme : de la politique publique à l'action publique

Depuis la fin des années 1990, on assiste en Europe à un glissement sémantique qui voit l'émergence du concept d'« action publique » en lieu et place de celui de « politique publique » (Commaille, 2010, p. 599). L'abandon de la croyance en la centralité de l'État et la formulation de politiques publiques moins stato-centrées et multiniveaux expliquent en partie ce changement (Commaille, 2010 ; Hassenteufel, 2011 ; Thoenig, 1998). Le terme « action publique » semble être privilégié quand les auteurs considèrent l'intervention publique non plus seulement comme « un commandement [de l'autorité] visant à résoudre des problèmes », mais davantage sous la forme d'un « vaste espace de négociation et de relations de pouvoir entre une multitude d'acteurs privés et publics » (Lascousmes et Le Galès, 2012, p. 25). La définition proposée par Thoenig (2005, p. 6) caractérise l'action publique « comme la manière dont une société construit et qualifie des problèmes collectifs, élabore des réponses, des contenus et des processus pour les traiter. L'accent est mis sur la société plus largement, non pas sur la seule sphère institutionnelle de l'État ». Il ne s'agit pas d'un changement d'objet d'analyse, mais surtout d'un changement de perspective dans l'analyse des interventions de l'autorité publique, à travers une relativisation du rôle de l'État qui ne serait alors qu'un des multiples partenaires de l'action collective (Commaille, 2010 ; Draelants et Maroy, 2007).

Le glissement paradigmatique se traduit par un changement de perspective épistémologique. La centration sur l'État dans l'analyse des politiques publiques focalise les chercheurs sur la question de l'efficacité publique à travers l'étude de la prise de décision, de la mise en œuvre ou de l'évaluation des interventions publiques (Thoenig, 2005). L'analyse de l'action publique est attentive aux processus et aux dispositifs de co-construction qui lient la puissance publique à des groupes tiers et à des institutions privées lors du traitement public des problèmes collectifs. Enguéléguélé (2008) a montré la pertinence et la fécondité de ce changement paradigmatique dans l'étude du politique en Afrique subsaharienne. Toutefois, ce changement de perspective ne signifie pas l'abandon

de la recherche d'une théorie de l'État, et plus généralement du politique, de sa légitimité et de ses manifestations à partir des interventions de l'autorité publique. Pour Thoenig (2005, p. 8), un tel projet de recherche reste possible à travers « le passage par une sociologie de l'action [qui] offre une occasion très fructueuse pour renouveler la théorie du politique à partir de l'étude des politiques publiques ». C'est l'ambition que se donne l'approche dite de la sociologie politique de l'action publique.

2.2.2. Approches plurielles de l'action publique

L'action publique est saisie par la sociologie comme une construction collective d'acteurs en interactions contextualisées (Datnow et Park, 2009 ; Hassenteufel, 2011), à travers une approche dans laquelle

ce ne sont plus seulement les objets traditionnels de la science politique (pouvoir, instances gouvernementales, institutions étatiques, personnel politique et forces partisans, etc.) qui sont concernés [...], mais ce qui se passe au sein même des sociétés dans les interactions multiples, diverses et complexes, qui les structurent (Commaille, 2010, p. 600).

Cette perspective analytique appelée sociologie de l'action publique¹ s'intéresse aux acteurs, à leurs interactions contextualisées. Elle ne renvoie pourtant pas à une seule approche théorique, mais cherche à « combiner analyse stratégique, sociologie des acteurs, analyse cognitive et néo-institutionnalisme » (Hassenteufel, 2011, p. 115). Dans sa présentation de l'évolution des théories des organisations, Rouleau (2010) fait observer que depuis la fin des années 1990 le recours à une hybridation des approches théoriques est une stratégie fertile du développement des connaissances sur les organisations. C'est le projet porté par la sociologie de l'action publique qui réalise le croisement de trois types d'analyses que nous situons dans des approches plus générales : l'analyse stratégique et systémique (approche politique), l'analyse interprétative et de la culture (approche symbolique), et le néo-institutionnalisme (approche sociologique). Ces différentes approches ont élaboré des outils conceptuels pour comprendre l'action publique et expliquer le changement.

¹ La nuance terminologique « sociologie *politique* de l'action publique » utilisée par certains auteurs veut souligner la prise en compte de l'importance de la dimension politique dans les interventions de l'autorité publique ou des autres acteurs (Lascousmes et Le Galès, 2012). Le recul des analyses stato-centrées ne signifie pas une affirmation du péril de l'État. On assiste plutôt à sa recomposition (King et Le Galès, 2011). Le projet éditorial de la revue *Gouvernement et action publique* fondée en 2012 repose sur la conviction que « les enjeux de gouvernement et d'action publique se situent au cœur de la vie politique contemporaine » (Comité de rédaction, 2012, p. 7) et doivent être tenus ensemble.

2.2.2.1. L'analyse stratégique et systémique

Les approches politiques sont centrées sur la notion de pouvoir et regroupent les travaux développés depuis les années 1980 dans le domaine de l'analyse des coalitions (Pettigrew, 1985) en prolongement à la théorie de la prise de décision, ou de l'analyse des ressources (Mintzberg, 1986) sous l'influence des théoriciens de la contingence. Ces approches considèrent le pouvoir comme un résultat, à la différence de l'analyse stratégique qui associe le pouvoir à une relation.

L'analyse stratégique considère non pas tant l'organisation que l'action organisée se déroulant dans des arènes de pouvoir (Rouleau, 2010). C'est à la fois une posture, une méthodologie et une approche théorique selon laquelle «les organisations¹ sont des construits sociaux, c'est-à-dire qu'elles sont le produit contingent des relations de pouvoir entre des acteurs contraints par des situations d'interdépendance» (Foudriat, 2011, p. 141). Elle peut être considérée comme la première contribution française dans les théories des organisations à travers Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) et le Centre de sociologie des organisations. Les principaux fondements de l'analyse stratégique se résument ainsi selon Rouleau (2010) : les acteurs poursuivent des objectifs propres qui ne sont pas nécessairement ceux de l'organisation dont ils sont membres ; ils ont des comportements rationnels et jouissent chacun d'une liberté, même si elle peut être minime et limitée par les règles du jeu dont le mobile commun est le pouvoir. Le but de l'analyse stratégique est de repérer les stratégies de chacun des acteurs concernés par un problème donné, en partant des opinions ou sentiments qu'il se fait du problème, de ses buts et objectifs, de ses ressources et des enjeux de son action.

L'analyse stratégique est indissociable du raisonnement d'un autre niveau, celui de l'analyse systémique dont le but est d'explicitier le système d'action concret, c'est-à-dire «la manière dont les acteurs régulent leurs relations, les mécanismes de coordination et d'équilibre qu'ils se donnent» (Rouleau, 2010, p. 122). Le système d'action concret est caractérisé par les règles du jeu, les zones d'incertitude nées de l'interprétation de ces

¹ Chaque théorie des organisations a une représentation particulière de l'organisation, des individus qui la composent et de son environnement (Rouleau, 2010) et propose de ce fait une définition particulière de l'organisation. Dans l'analyse stratégique, l'organisation réfère «aux processus par lesquels une situation d'interactions se stabilise entre des acteurs individuels et collectifs, et donc, aux normes et arrangements que ces derniers ont développés (plus ou moins dans la durée) et à partir desquels ils produisent et entretiennent des modes de fonctionnement collectifs» (Musselin, 2005, p. 53).

règles, les jeux des acteurs impliqués dans la situation et les relations entre les acteurs. Les deux niveaux d'analyse, stratégique et systémique, permettent de formuler des hypothèses pour comprendre les stratégies des acteurs et leurs relations de dépendance. Les principaux concepts mobilisés sont le pouvoir, la stratégie et l'enjeu, la zone d'incertitude et le système d'action concret.

L'approche stratégique et systémique a conduit donc à considérer l'organisation comme un système ouvert dont toutes les parties sont interdépendantes, à mettre l'accent sur l'importance des relations de pouvoir, sur la primauté des acteurs par rapport aux structures, et sur la rationalité limitée et multimodale (instrumentale, axiologique, cognitive, institutionnelle) de leurs comportements (Musselin, 2005, 2010). Les critiques adressées à cette approche portent sur l'individualisme méthodologique et l'abstraction qu'elle fait des inégalités sociales et économiques. Elles ont amené des approfondissements et des développements ultérieurs de l'analyse stratégique. Ainsi on a des prolongements de l'analyse stratégique dans la théorie sociale des conventions (Boltanski et Thévenot, 1991) qui étudie l'élaboration des compromis par les individus, et dans la théorie de la traduction ou de l'acteur-réseau (Callon, 1984 ; Latour, 2005) qui cherche à comprendre les processus de définitions, associations et négociations de leur monde social par les acteurs. Également, Sainsaulieu (1983) insiste sur l'influence jouée dans les rapports de pouvoir par la culture de l'acteur, comprise dans le sens de son identité professionnelle et sociale s'exprimant dans des représentations, des valeurs et des croyances. Cette dimension culturelle des jeux de pouvoir dans le fonctionnement des ensembles organisés ouvre sur une autre perspective dans les approches des organisations à savoir l'analyse symbolique.

2.2.2.2. L'analyse de la culture, cognitive et interprétative

Les approches symboliques des organisations renvoient à l'analyse de ce que « les individus ont dans la tête » (Rouleau, 2010, p. 131) et sont représentées principalement par trois courants : l'analyse cognitive, l'analyse de la culture et l'analyse interprétative. L'analyse dite cognitive¹ désigne chez Rouleau (2010) l'ensemble des travaux qui

¹ Surel (2010) donne à l'analyse cognitive un sens plus large qui considère « le poids des éléments de connaissance, des idées, des représentations ou des croyances sociales » (p.90) ; le terme désigne de ce fait les théories que Rouleau (2010) regroupe sous l'expression d'analyse « symbolique » et associe les notions de « paradigme » (Hall, 1993 ; Smith, 2010) ou de « référentiel » (Muller, 2010).

s'intéressent aux modèles mentaux, aux systèmes d'idées des acteurs en vue de décrire le fonctionnement et la composition des structures cognitives des individus à l'aide de cartes cognitives des dirigeants (Cossette, 1994) ; elle est surtout mobilisée dans les études sur le leadership.

Dans l'analyse de la culture, l'organisation est considérée comme un ensemble d'artefacts, de croyances, de symboles et de valeurs (Rouleau, 2010). Ce courant cherche à comprendre les manières d'être et de faire qui sont partagées par les membres d'un groupe donné et qui modèlent leurs comportements. La culture est alors considérée comme un lieu d'intégration. Mais certains auteurs s'intéressent aux nuances et dissemblances (différentiation) ou aux ambiguïtés (fragmentation) dans les comportements au sein d'un même groupe (Frost et al., 1991). Depuis les années 2000, les auteurs ont tendance à considérer la culture non comme un climat qui imprègne les acteurs, mais sous l'angle de l'identité que chaque acteur contribue à façonner (Kärreman et Alvesson, 2001).

L'organisation est vue comme un ensemble d'interprétations pour le courant de l'analyse interprétative, et la construction des interprétations est au centre de l'action organisée. Dans l'analyse interprétative, on veut saisir les processus par lesquels les acteurs fabriquent et transmettent du sens dans leurs interactions (Gioia et Chittipeddi, 1991 ; Weick, 1995). Par fabrication de sens (*sensemaking*), il faut entendre avec Rouleau (2010, p. 150) la manière dont les acteurs « comprennent, interprètent et créent du sens à partir de l'information qu'ils reçoivent de l'extérieur »¹. Ce processus s'enracine entre autres dans l'identité (culturelle) des acteurs, dans leur langage ou dans leur histoire individuelle et organisationnelle (Weick, 1995). La communication participe au processus de diffusion du sens élaboré (*sensegiving*) dans le but d'influencer les autres acteurs et de gagner leur soutien.

Parmi les critiques adressées aux approches symboliques (Rouleau, 2010 ; Surel, 2010), on relève une difficulté d'ordre méthodologique pour indiquer ce que sont les « idées » et pour les repérer dans la réalité sociale. On note également une difficulté à

¹ Depuis les années 1990, le *sensemaking* constitue un champ de recherche en plein développement. Maitlis et Christianson (2014) recensent et confrontent une variété de définitions élaborées par plusieurs auteurs pour ce terme qu'ils conçoivent comme le « processus par lequel les individus travaillent à comprendre les questions ou événements qui sont nouveaux, ambigus, confus, ou qui violent d'une certaine manière leurs attentes » (p. 57).

établir les liens entre la structure et l'action, et une pauvreté sociologique, du fait qu'un accent est principalement mis sur les dirigeants au détriment des autres individus ou des groupes concernés. Les approches symboliques ont toutefois le mérite de mettre en valeur les dimensions subjectives dans l'action organisée à travers les concepts de valeurs, de croyances ou d'interprétations. Les critiques sur la pauvreté sociologique et le rapport entre structure et action seraient compensées dans la sociologie de l'action publique par l'intégration des approches sociologiques comme dans le néo-institutionnalisme.

2.2.2.3. Le néo-institutionnalisme

Le courant néo-institutionnaliste désigne des approches qui « insistent sur le rôle des institutions¹ dans la production de certaines politiques publiques, mais aussi sur les facteurs qui les contraignent, car, une fois stabilisées, les institutions limitent les choix des possibles » (Lascoumes et Le Galès, 2012, p. 88). On peut faire remonter l'origine de ce courant à Meyer et Rowan (1977) dont les travaux ont mis en lumière la dimension symbolique des structures formelles à travers la notion de « mythe rationalisé ». Les institutions rendent possible l'action publique, car elles constituent un cadre de référence relativement stable et réduisent la zone d'incertitude tout en imposant aux acteurs des contraintes. Développées pour contrer les perspectives behavioristes, les approches néo-institutionnalistes se distinguent par la définition du concept d'institution, la manière de construire la relation structurante entre l'institution et l'action et par l'explication du processus d'institutionnalisation (Hall et Taylor, 1997 ; Knoepfel et al., 2006 ; Lecours, 2002). On distingue principalement trois variantes (Lecours, 2002) :

- le néo-institutionnalisme du choix rationnel qui postule que la rationalité des acteurs est fondée sur leurs préférences, mais est limitée, du fait que les choix des acteurs se font dans la méconnaissance de tous les paramètres de la décision et selon les contraintes ou les opportunités stratégiques offertes par les institutions (Delori, 2010 ; Ostrom, 2007) ;

¹ L'institutionnalisme traditionnel (ou vieil institutionnalisme) considère l'influence des institutions démocratiques formelles (comme le pouvoir exécutif, législatif ou judiciaire) sur la formulation des politiques publiques. Dans le néo-institutionnalisme, les institutions sont élargies et considérées de manière générique comme « des construits sociaux et politiques [...], des règles, des normes et des procédures, des séquences d'action standardisées, plus ou moins coordonnées et contraignantes, qui gouvernent les interactions entre individus » (Lascoumes et Le Galès, 2012, p. 88).

- le néo-institutionnalisme historique selon lequel les phénomènes sociopolitiques (considérés pour leur singularité et leur particularité) sont influencés par les configurations institutionnelles dont chacune conditionne la suivante (notion de dépendance du sentier, *path dependence*) (Pierson, 2000 ; Steinmo, 2010) ;
- et le néo-institutionnalisme sociologique inspiré par la théorie des organisations qui met l'accent sur la dimension cognitive et socioconstructiviste des institutions et les considère comme une matrice interprétative (Hervier, 2010 ; March et Olsen, 1989).

Si certains auteurs tiennent pour irréductibles ces différents courants néo-institutionnalistes (Hay et Wincott, 1998), d'autres pensent qu'il est possible de parler d'une même approche générale quoique diversifiée (Hall et Taylor, 1997 ; Immergut, 1998). Pour Lecours (2002), un projet de synthèse des différentes approches est inutile, car chacune recèle un potentiel particulier pour comprendre des phénomènes différents à partir des institutions politiques. Il existe toutefois depuis ces dernières années des tentatives pour « bâtir des ponts » entre des variantes plus souples des différents courants, comme le montre Delori (2010, p. 364).

Dans les travaux des néo-institutionnalistes anglo-saxons (Bidwell, 2006 ; March, 1965 ; Meyer et Rowan, 2006 ; Powell et DiMaggio, 1991 ; Scott, 2008), particulièrement ceux qui sont axés sur l'éducation, l'école est analysée dans le sens du courant sociologique comme une organisation institutionnalisée dont « la plus importante contrainte n'est pas l'efficacité [technique], mais plutôt la légitimité [institutionnelle] » (Meyer et Rowan, 2006, p. 5). L'analyse stratégique et l'approche institutionnelle y sont alliées. Ainsi, pour March et Olsen (2006), l'action humaine répond partiellement à une logique de convenance (*logic of appropriateness*) au sens qu'elle est soumise à des règles jugées appropriées. Ces règles sont multiréférentielles, tenant par exemple au rôle, à l'identité, à l'appartenance de l'acteur à une communauté politique ou à tout autre groupe dont il partage les valeurs. Mais cette logique de convenance à des règles est combinée à une logique de l'anticipation (*logic of consequentiality*) selon laquelle l'acteur évalue les conséquences des alternatives qui lui sont offertes en tenant compte de ses intérêts. La combinaison des deux logiques est déterminée par leur plus ou moins grande clarté

prescriptive, par la disponibilité des ressources et par des expériences spécifiques antérieures.

Ainsi, chez les sociologues néo-institutionnalistes, les relations de pouvoir et l'histoire concrète des acteurs marquée par des intérêts, des valeurs et des croyances, sont des dimensions des modèles élaborés pour comprendre le changement institutionnel en éducation (Bidwell, 2006 ; Powell et DiMaggio, 1991). En effet, l'influence des institutions sur les stratégies des acteurs n'est pas comprise comme un déterminisme unilatéral (mis en avant dans la notion de *path dependence* du néo-institutionnalisme historique). Les institutions elles-mêmes font souvent l'objet de conflits et de négociations de la part des acteurs dont les interactions peuvent modifier et faire évoluer des règles institutionnelles jusqu'alors stabilisées.

Pour conclure la présentation des différentes approches (politique, symbolique et sociologique) invoquées dans la sociologie de l'action publique, nous observons que leur intégration est rendue possible parce qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives. Les insuffisances relevées par la critique dans une approche constituent une ouverture vers les apports des autres théories. L'effort d'intégration des différents courants néo-institutionnalistes perçu dans les travaux des néo-institutionnalistes anglo-saxons est aussi une hybridation des analyses politique, symbolique et sociologique de l'action organisée. La sociologie de l'action publique apparaît donc comme une version française de cette hybridation. Les approches intégrées ont en commun d'envisager l'action organisée non sous l'angle des structures formelles, mais comme un ensemble de relations de différents types. Leur projet épistémologique que nous partageons, est analytique, en vue de comprendre, de chercher « plus à expliquer ce qui se passe dans les organisations qu'à prédire les bonnes façons de faire » (Rouleau, 2010, p. 225). Il s'inscrit dans la troisième perspective décrite par Datnow et Park (2009), attentive à la production de sens (*sensemaking*) et à la co-construction par les acteurs. Dans la section suivante, nous chercherons à définir les principaux concepts que ce projet nous inspire pour notre recherche.

2.3. Définition des principaux concepts de la recherche

La liste des principaux concepts utilisés en sociologie de l'action publique diffère selon les auteurs. Lascousmes et Le Galès (2011) proposent ainsi un modèle interactif

autour de cinq concepts : les acteurs (dotés d'intérêts, de ressources et développant des stratégies), les représentations (les idées, valeurs et symboles qui qualifient les enjeux), les institutions (les normes, règles, et procédures qui encadrent l'action), les processus (les échanges dans lesquels sont mobilisés les acteurs) et les résultats (*outputs et outcomes*). Le cadre d'analyse de Hassenteufel (2011) articule trois concepts principaux : les acteurs (en prenant en compte leurs ressources, leurs représentations et leurs intérêts), les interactions (analysées à travers les réseaux d'action publique et les coalitions de cause) et le contexte (qui inclut les institutions). Le cadre d'analyse que nous proposons pour notre recherche s'inspire des listes de concepts de ces auteurs et va s'articuler autour des concepts suivants : le changement, l'appropriation, les acteurs, le système d'action concret et le contexte. Les deux premiers concepts réfèrent plus largement aux résultats évoqués par Lascousmes et Le Galès (2011). Pour chacun des concepts, nous donnons une définition et déclinons ses principales dimensions.

2.3.1. Le changement

Une action publique ou une réforme est mise en œuvre dans l'objectif d'induire un changement dans une situation considérée. On peut dire alors que le concept de changement est essentiel dans l'analyse de la réforme LMD.

2.3.1.1. Définition

L'approche séquentielle a mis en évidence que la volonté de résolution d'un problème public est à l'origine de la formulation des politiques publiques si bien que Mény et Thoenig (1989, p. 140) affirment que « toute politique publique recouvre une théorie du changement ». L'action publique n'a pas toujours pour effet de produire un changement puisque certains acteurs se mobilisent en vue de stabiliser des pratiques et de pérenniser des routines (Musselin, 2005). On peut toutefois reconnaître que le changement demeure l'enjeu central de l'action publique, « soit que l'on cherche à freiner une évolution, soit que l'on cherche, au contraire, à promouvoir la transformation du milieu concerné » (Muller, 2005, p. 156). La configuration des acteurs est déterminée par la situation réelle à maintenir, à faire évoluer ou à transformer radicalement. Le changement attendu de la mise en œuvre d'une politique doit toutefois être distingué de l'impact ou des effets (*outcomes*) de cette politique. L'impact est l'ensemble des changements de comportement observés à la suite de la mise en œuvre de la politique auprès des groupes cibles dont le comportement

est supposé être à l'origine du problème traité, alors que les effets sont les incidences directes ou indirectes de la politique auprès des bénéficiaires finaux, au-delà du public cible (Knoepfel et al., 2006, p. 243).

L'analyse stratégique définit le changement comme un ensemble de « modifications observables et relativement durables des dimensions formelles (les règles et méthodes de travail, les modalités de communication et de coordination) et/ou des dimensions informelles (les comportements réels dans le travail, les formes de régulation collective) », résultant des jeux de pouvoir (Foudriat, 2011, p. 326). Une conception rationnelle des modifications donne le primat à la raison, revendique une « objectivité », reposant sur des normes d'optimisation de l'organisation, indépendamment de la subjectivité et des intérêts des acteurs. Elle donne lieu à une démarche programmatique et technique axée sur la recherche de l'efficacité, faisant peu cas du jeu des acteurs réels, et aboutit finalement à un échec ou à des changements apparents et peu durables. La perspective stratégique prend plutôt en compte les rationalités des acteurs en considérant la différenciation de leurs rapports au changement. Le changement est alors perçu non pas comme un processus technique, mais comme un phénomène systémique continu et permanent lié *a priori* aux rapports sociaux et aux interactions qui se jouent dans le contexte concret (Crozier et Friedberg, 1977 ; Foudriat, 2011).

Le changement, spontané ou volontaire, peut être caractérisé par trois éléments selon Hoefler, Ledoux et Prat (2010) : l'objet, le degré et les effets. Pour ces auteures, l'objet est variable et peut concerner les séquences de l'action publique (de l'élaboration à l'implantation), les acteurs, les institutions et les instruments. Comme objets de changement, Muller (2005) distingue les objectifs, les instruments et les cadres institutionnels, tandis que Hassenteufel (2011) propose d'identifier les instruments, les acteurs, le cadre d'interaction et l'orientation de l'action comme dimensions interdépendantes du changement dans une action publique. Le degré du changement renseigne sur son ampleur et est essentiellement déterminé par l'objet concerné. Hall (1993), analysant les politiques économiques britanniques, distingue trois ordres de changement, selon qu'il porte sur les objectifs (changement de troisième ordre), les instruments (deuxième ordre) ou sur l'utilisation des instruments (premier ordre). Les effets désignent les répercussions du changement relativement au problème traité dans l'action publique ou dans la société.

En guise de synthèse, on peut définir le changement dans une action publique comme un ensemble de modifications relativement durables de nature instrumentale, politique, institutionnelle et cognitive, observables à partir d'une comparaison de deux situations temporelles. La mention du caractère observable des modifications veut souligner leur dimension perceptuelle et subjective dans une perspective sociologique. Ainsi, ce qui peut paraître constituer un changement pour tel groupe d'acteurs peut ne pas être perçu comme tel par d'autres acteurs.

Le Processus de Bologne est souvent évoqué en Afrique subsaharienne francophone en termes de changement, de réforme, d'adaptation ou d'innovation, mais les définitions de Cros (1999, 2002) relèvent des nuances entre ces termes parfois confondus, même si la réalité de changement est sous-jacente aux trois autres termes. Ainsi, une réforme est un changement volontaire, décidé par les autorités hiérarchiques, exprimé dans des lois et des décrets et imposé aux acteurs des échelles inférieures pour la mise en œuvre ; elle suppose le changement qui peut être perçu comme une innovation. L'innovation est un processus volontaire, intentionnel et délibéré, marqué par la nouveauté. Une adaptation est un processus de contextualisation d'un objet de changement élaboré dans un contexte différent. En Afrique subsaharienne et selon le type d'acteurs de l'enseignement supérieur, la mise en œuvre du Processus de Bologne est perçue comme un changement, une réforme, une adaptation ou une innovation.

2.3.1.2. Dimensions

Le changement, tel que défini plus haut, est pluridimensionnel. Hassenteufel (2011) s'inspire de Hall (1993) en retenant quatre dimensions que nous allons expliciter : instrumentale, politique, institutionnelle et cognitive.

La dimension instrumentale est relative à la création et à l'usage de nouveaux instruments dans la mise en œuvre de l'action publique. Par exemple, une modification des programmes universitaires ou un nouveau texte organisant les évaluations introduisent des changements dans le système d'enseignement supérieur.

La dimension politique du changement concerne les acteurs et s'exprime à travers les rapports de pouvoir qui se trouvent renforcés ou affaiblis lorsqu'il y a émergence ou disparition d'un groupe d'acteurs. Par exemple, des changements dans l'enseignement

supérieur peuvent avoir pour origine les situations suivantes : la montée des acteurs privés, l'organisation des enseignants en association syndicale, l'élection au pouvoir d'un autre parti politique.

Les règles du jeu institutionnel définissant le cadre d'interaction constituent la dimension institutionnelle du changement. Les procédures administratives, les règles de répartitions budgétaires, les positions institutionnelles des acteurs ou le statut juridique (public, privé, international,...) de l'établissement d'enseignement sont des aspects visés par la dimension institutionnelle du changement.

La dimension cognitive du changement réfère aux orientations générales de la politique publique, c'est-à-dire aux objectifs poursuivis ou au système de représentations sous-jacent. Des finalités axées sur la démocratisation de l'offre éducative ou l'économie de marché traduisent des changements qui marquent le système d'enseignement supérieur d'une manière plus ou moins durable.

Les quatre dimensions énumérées par Hassenteufel (2011) sont de type organisationnel. On peut toutefois encore identifier un autre type de modifications, au niveau individuel, quand on considère les attitudes de l'acteur, ses comportements et ses pratiques professionnelles.

Les dimensions du changement ne sont pas hiérarchisées, mais entretiennent entre elles une relative interdépendance, si bien qu'un changement survenu dans un domaine donné peut avoir un impact sur les autres dimensions. Ainsi, une nouvelle définition des objectifs peut entraîner un changement dans le contenu des programmes et une redéfinition des positions des acteurs et des allocations budgétaires. Les rapports au changement sous forme d'appropriation seront variés et déterminés par la perception que les différents acteurs ont des dimensions énumérées.

2.3.2. L'appropriation

La question principale de notre recherche interroge la manière dont les acteurs de l'enseignement supérieur s'approprient la réforme LMD. L'appropriation est donc le concept central à expliciter dans notre cadre théorique.

2.3.2.1. Définition

Le concept d'appropriation est ambigu et ambivalent selon Saliba-Couture (2011, p. 191) qui affirme qu'« en plus d'être un concept fourre-tout et hermétique, l'ambiguïté du concept d'appropriation le soumet à diverses interprétations selon le sujet qui se l'approprie, et ces interprétations peuvent être parfois contradictoires ». Son usage est courant dans des domaines très variés comme la technologie, les relations internationales, la psychologie et l'éducation. Dérivé du latin *proprius* (qui appartient en propre), il est plus riche que son équivalent anglais *ownership*, puisqu'il recouvre le double sens de « approprié à » et de « approprié par » (Jacquemot, 2007, p. 180). Le concept « appropriation » est toutefois employé dans la littérature aussi bien francophone qu'anglophone comme l'expliquent Baillette et Kimble (2008) qui en donnent une exploration d'un point de vue épistémologique, culturel et linguistique.

D'un point de vue anglophone selon Baillette et Kimble (2008), sous l'influence de Karl Marx et des travaux de Braverman (1974), le terme « appropriation » a d'abord été compris dans le sens d'une aliénation, d'une dépossession de la propriété d'autrui. À partir des années 1980, l'influence du *Social Shaping of Technology*¹ donne au terme le sens d'utilisation sociale. Le concept est finalement resté comme une notion spécialisée chez les structuralistes (De Sanctis et Poole, 1994 ; Giddens, 1987) pour désigner une dimension de la théorie de la structuration. Comme le suggère Roux (2007, p. 126), l'appropriation est alors définie dans cette perspective comme « étant la façon dont un groupe utilise, adapte et reproduit une structure », la structure étant ce qui donne forme à la vie sociale et la façonne.

Dans la littérature francophone, le concept d'appropriation est employé dans deux perspectives, comme le résultat d'un processus ou comme le processus en soi. Dans le sens du résultat d'un processus, Proulx (2002, p. 183) définit l'appropriation comme « l'intégration créatrice d'éléments significatifs de [la culture technique] dans la vie quotidienne des usagers et des collectivités ». Pour Jacquemot (2007) et Saliba-Couture

¹ Comme l'expliquent Williams et Edge (1996), ce courant de recherche, qui depuis les travaux de Mackenzie et Wajcman (1985) privilégie une approche socioéconomique de la technologie, examine les aspects organisationnels, politiques, économiques et culturels du contenu de la technologie et des processus induits par l'innovation, et non plus seulement les résultats et impacts technologiques comme le faisait jusqu'alors l'approche traditionnelle.

(2011) qui l'étudient dans le contexte de l'aide au développement, l'appropriation est l'aboutissement d'une démarche logique d'harmonisation et d'alignement.

Pour plusieurs auteurs (Bianchi et Kouloumdjian, 1986 ; De Vaujany, 2006 ; Deniger, 2012 ; Massard, 2007) appartenant à divers champs disciplinaires (technologie, gestion, éducation), l'appropriation est présentée dans la perspective d'un processus collectif. Ainsi, pour De Vaujany (2006) traitant des outils de gestion, l'appropriation par laquelle des acteurs rendent un outil propre à l'usage est « un processus long qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation » (p. 118). La compréhension de ce processus complexe qui comprend plusieurs phases imbriquées suppose la prise en compte de trois perspectives interdépendantes (rationnelle, sociopolitique et psychocognitive). Dans une première phase dite de « pré-appropriation », l'outil est objet d'interprétation lors de son évocation ou de sa conception. L'acceptation minimale ouvre une deuxième phase dite d'« appropriation originelle » qui active les multiples processus sociopolitiques ou psychocognitifs dans l'organisation. Des tensions sont alors possibles, débouchant sur l'entrée de nouvelles routines d'utilisation (troisième phase), objet de multiples « réappropriations ». Le processus est donc continu et ne s'achève pas avec l'installation de routines provisoirement « définitives ».

L'imbrication des phases énumérées par De Vaujany (2006) a l'avantage de rendre compte de la complexité du phénomène et de son évolution récurrente liée à la configuration des acteurs et aux dynamiques institutionnelles. Deniger (2012) envisage également l'appropriation du changement en éducation dans la perspective d'un processus. Il présente le concept d'appropriation comme un processus de « compréhension, [d']adhésion [et d']engagement » (p. 6). La définition est sommaire, mais a l'avantage de délimiter plus clairement dans le temps une séquence qui peut être récurrente, en identifiant ses dimensions les plus importantes. En nous inspirant de cette perspective, nous envisageons l'appropriation comme un processus complexe d'interprétations, d'attitudes et de comportements à travers lequel les acteurs réagissent à un changement. Nous allons expliciter davantage ces trois dimensions.

2.3.2.2. Dimensions

Interprétation

L'interprétation peut être comprise comme un processus par lequel un acteur donne une signification à un objet cognitif ou à une action (Brewer, 2003). Dans la sociologie de Max Weber, la compréhension est un concept central, car il est postulé que l'être humain agit en fonction de la compréhension qu'il a du monde. Pour Scott et Marshall (2009), interprétation et compréhension sont intimement liées, et tout acte de compréhension implique une certaine interprétation. C'est la dimension cognitive de l'appropriation qui répond à la question : « comment les acteurs comprennent-ils le changement ? » et précise « ce qu'ils en *savent* ». Mais l'interprétation intègre comme préalable un processus de traduction d'un point de vue littéraire et sociologique.

Dans le contexte contemporain de transferts et de migrations des politiques, l'enjeu littéraire est manifeste dans le cas d'une action publique transnationale quand on passe d'une aire linguistique à une autre. La sociologie de la traduction (Callon, 1984 ; Lascousmes, 2010) a mis également en lumière l'importance des interactions entre les acteurs pour construire de nouvelles significations dans une situation d'hybridation de problèmes. Et pour les politiques transnationales ou internationales, la nation constitue une première échelle de traduction puisque les modèles extérieurs ou communs « font l'objet d'appropriations, de réinterprétations et de dérivations par des acteurs poursuivant des objectifs stratégiques nationaux » (Hassenteufel, 2011, p. 285). Mais également au niveau local et institutionnel, des études (Gioia et Chittipeddi, 1991 ; Gioia et Thomas, 1996) ont montré que les processus d'interprétation (*sensemaking and sensegiving*) seraient les premières étapes d'un changement stratégique engagées par les dirigeants en milieu universitaire (Rouleau, 2010, p. 144), et que les perceptions de l'identité et de l'image du groupe auraient un rôle clé dans ces processus. De fait, on peut par exemple postuler que la notion de « semestrialisation de l'enseignement » inscrite dans le Processus de Bologne n'a pas la même signification chez les étudiants, les enseignants et les gestionnaires des dossiers étudiants. Le processus d'affectation de sens est lié au système de représentations de chaque groupe d'acteurs, en particulier à ses référents culturels (Nisbett et Miyamoto, 2005 ; Prislín et Wood, 2005). Il faut souligner toutefois que l'interprétation ne se limite

pas au contenu formel de la politique, mais prend en compte également toutes les étapes du cycle de la politique, en l'occurrence sa mise en œuvre.

Attitude

Selon les auteurs de *The handbook of attitudes* (Albarracín, Johnson, Zanna, & Kumkale, 2005, p. 4), la plupart des chercheurs partagent la définition de Eagly et Chaiken (1993) selon laquelle «une attitude est une tendance psychologique qui se traduit par l'évaluation d'une entité spécifique avec un certain degré d'appréciation ou de dépréciation» [traduction libre]. La formulation de Meunier (2010) qui qualifie l'adhésion comme un «engagement affectif», fait écho à une définition non consensuelle de certains auteurs qui distinguent une triple dimension (affective, cognitive et comportementale) dans le concept d'attitude (Kruglanski et Stroebe, 2005). Pour les théoriciens de l'action raisonnée, comme Fishbein et Ajzen (2010), l'attitude se formerait à partir des croyances et des informations. L'information issue de l'interprétation du changement est intégrée aux autres composantes de la rationalité de l'acteur pour susciter chez lui une disposition favorable (adhésion) ou défavorable (rejet) au changement et que nous désignons par «attitude». L'attitude représente la dimension affective ou évaluative du processus d'appropriation qui répond aux questions : «qu'est-ce que les acteurs *pensent* du changement ? Que *ressentent-ils* ? ». Dans le cadre de l'action organisée, l'attitude de l'acteur envers un élément du changement peut varier dans le temps (Kruglanski et Stroebe, 2005), même si l'attitude est beaucoup plus stable qu'une opinion.

La typologie des attitudes ne se réduit pas toujours à des catégories binaires (favorable-défavorable ; accord-désaccord ; pour-contre ; adhésion-rejet...), mais peut aussi se représenter sur un continuum (échelle de Likert). L'attitude n'est pas observable, mais peut être exprimée ou explicitée à travers les déclarations ou les réponses de l'acteur. Outre le rôle de la communication (Johnson, Maio et Smith-McLallen, 2005), et du contexte socioculturel (Prislin et Wood, 2005), Albarracín et al. (2005) soulignent l'influence de la perception de soi, des croyances et des émotions sur le processus de formation et de changement d'attitude. À l'inverse, Marsh et Wallace (2005) mentionnent l'influence de l'attitude sur les croyances. Un exemple serait le cas d'un étudiant qui a une attitude positive envers son enseignant sympathique et qui par l'effet de halo le croit intelligent.

Comportement

Le comportement désigne la dimension factuelle et observable du processus d'appropriation du changement et veut préciser « ce que les acteurs en *font* ». Une relation faible ou modérée entre attitude et comportement a été établie par plusieurs générations de recherche (Ajzen et Fishbein, 2005 ; Michelik, 2008) qui ont montré que le comportement pouvait être déterminé par l'attitude. À l'inverse, d'autres auteurs comme les théoriciens de la dissonance cognitive soutiennent que le comportement peut aussi déterminer l'attitude (Olson et Stone, 2005 ; Vaidis, 2006). Dans les études sur le changement, la question des réactions humaines à l'égard du changement est depuis de nombreuses années un sujet incontournable. Dès 1948 dans un article paru dans la revue *Human Relations*, Coch et French ont introduit la notion de « résistance au changement » pour décrire un phénomène auquel doivent faire face les gestionnaires. La résistance est le premier type de comportement étudié à l'égard du changement. Dans sa première signification tirée des sciences physiques, le terme « résistance » désigne un phénomène qui s'oppose à une action ou un mouvement (Bareil, 2004a). Dans le contexte du changement organisationnel, la résistance est « le refus d'accepter un changement et se caractérise par des comportements visant à entraver le changement, à y nuire ou à y faire obstacle » (Bareil, 2008, p. 90).

Le comportement opposé à la résistance a fait l'objet d'études beaucoup plus tard avec les travaux de Porras et Hoffer (1986) sur « le soutien au changement », défini comme l'alignement des acteurs avec les buts et les objectifs du changement (Orth, 2002 ; Meunier, 2010). La résistance et le soutien sont deux pôles qui délimitent un continuum de réactions à l'égard du changement. Herscovitch et Meyer (2002) énumèrent parmi les comportements possibles : la résistance active, la résistance passive, la conformité, la coopération et le soutien actif. La typologie de Orth (2002) retient la résistance active, la résistance passive, le soutien passif et le soutien actif. Dans le cadre de sa thèse de doctorat traitant de la réforme scolaire au Québec, Meunier (2010) a montré que les comportements de résistance et de soutien pouvaient être prédits à partir de l'étude des phases de préoccupations, définies comme des inquiétudes et des questionnements successivement centrés sur le destinataire, sur l'organisation, sur le changement lui-même, sur l'expérimentation, sur la collaboration et sur l'amélioration continue du changement (Bareil, 2004b, 2008), la première phase étant l'absence de préoccupation. Mais pour

Meunier (2010, p. iv), « également, l'engagement affectif [attitude] envers le changement agit à titre de variable médiatrice et permet d'expliquer davantage de variance des comportements de soutien et de résistance ».

Les approches que nous avons présentées sur les trois dimensions de l'appropriation mettent en évidence son caractère complexe et interactif qui sous-entend l'existence de relations entre les composantes identifiées, par exemple une certaine cohérence entre les attitudes et les comportements.

2.3.3. Les acteurs

Le passage du paradigme de politique publique à celui d'action publique remet en perspective au centre de l'analyse politique l'ensemble des acteurs à la place de l'État. L'acteur est donc un concept clé dans l'approche de la sociologie de l'action publique.

2.3.3.1. Définition

Le concept d'acteur est une « construction méthodologique » dont le contenu est élaboré en référence à un cadre théorique donné (Foudriat, 2011, p. 357). Ainsi, dans un processus de politique publique, l'acteur est défini par Grossman (2010) comme celui qui agit et dont l'action a des répercussions sur ce processus. Pour cet auteur donc, l'action doit contribuer au processus de la politique et pouvoir l'influencer. Cette approche de l'acteur serait une définition *a posteriori* et découlerait d'une appréciation rétrospective. Elle est contestée par Knoepfel et al. (2006) qui préfèrent une définition plus large en soutenant que

tout individu ou groupe social concerné par le problème collectif dont traite la politique publique étudiée est un acteur (au moins potentiel), même s'il est (momentanément) dans l'incapacité d'entreprendre des activités concrètes lors d'une ou de plusieurs phases d'une intervention publique. (p. 47)

L'identification des acteurs a donc un caractère provisoire, lié au déroulement de l'action publique. Ainsi, si dans la phase de décision d'une réforme dans l'enseignement supérieur, la passivité du personnel administratif peut le faire apparaître comme un non-acteur, cette attitude peut avoir une influence considérable à l'étape de mise en œuvre qui requiert l'implication de ce personnel et en faire alors un acteur important.

Les deux conceptions (déterministe et interactionniste) de l'action que relèvent Ogien et Quéré (2005), donnent lieu à des visions différentes de l'acteur. Dans les théories classiques des organisations qui étaient en vigueur jusqu'à la fin des années 1970 (organisation scientifique et administrative du travail, analyse marxiste, théories de la contingence), l'individu est représenté de manière atomisée, réductrice et déterministe au profit de la structure formelle. Les approches intégrées dans la sociologie de l'action publique ont plutôt une vision interactionniste de l'acteur : l'individu est mis au centre de l'analyse et son action est « un processus dont le terme n'est pas donné a priori et dont la forme se constitue dans le déroulement temporel des échanges qui la composent » (Ogien et Quéré, 2005, p. 6). L'acteur a « des capacités spécifiques, des perceptions spécifiques et des préférences spécifiques » (Scharpf, 1997, p. 43), mais la rationalité de son action est limitée par les contraintes de la culture, du système d'action ou des nécessités stratégiques (Crozier et Friedberg, 1977).

Les typologies d'acteurs varient selon les auteurs. Sur une base numérique, Grossman (2010) distingue l'acteur individuel et l'acteur collectif. L'acteur individuel se définit par sa capacité d'action stratégique et des objectifs multiples, ambigus et parfois contradictoires (Crozier et Friedberg, 1977). Parmi les acteurs collectifs, Scharpf (1997) distingue la coalition, le mouvement, le club ou l'association selon le type de contrôle (séparé ou collectif) des ressources ou d'orientation des acteurs (objectifs séparés ou communs). Pour Le Galès (2011), les critères suivants sont nécessaires pour définir un acteur collectif : un système de prise de décision collective, des intérêts communs, des mécanismes d'intégration, une représentation interne et externe et une capacité d'innovation. Dans l'espace d'une politique publique donnée, Knoepfel et al. (2006) distinguent les acteurs publics ou politico-administratifs investis du pouvoir public, et les acteurs privés de la sphère socioéconomique ou socioculturelle. Les acteurs privés sont constitués en trois sous-groupes : les groupes-cibles, les bénéficiaires finaux et les groupes tiers (profiteurs ou lésés). Dans l'espace de la réforme LMD, nous nous intéresserons particulièrement aux acteurs publics et aux acteurs privés à configuration collective.

Pour l'analyse des acteurs, Hassenteufel (2011) retient trois éléments : les ressources, le système de représentations et les intérêts. Dans une perspective d'analyse stratégique, la grille de Dupuis (1993 ; cité par Rouleau, 2010, p. 122) contient cinq entrées : le problème, les buts, les ressources, les enjeux et les stratégies. Nous retenons pour notre recherche les

dimensions suivantes que nous allons expliciter : les intérêts, les ressources, le système de représentations et les stratégies.

2.3.3.2. Dimensions

Intérêts

Dans la perspective stratégique, chaque acteur poursuit à travers ses actions des buts et des objectifs qui lui sont propres. Les intérêts représentent ces « objectifs d'action centrés sur le sujet et que celui-ci doit s'efforcer d'atteindre pour assurer sa propre survie » (Mayntz et Scharpf, 2001, p. 110). Même si ces objectifs ne sont pas toujours clairs et en parfaite cohérence avec les actions, ils sont à prendre en considération pour saisir la rationalité limitée de l'acteur. Certains auteurs (Dupuis, 1993 ; Rouleau, 2010) voudraient distinguer les intérêts des enjeux qu'ils définissent comme ce que l'acteur risque de perdre ou de gagner. Nous pensons toutefois, comme Foudriat (2011, p. 359), que les deux concepts peuvent être pris comme synonymes, « l'enjeu, pour un acteur, [correspondant] à la valorisation qu'il accorde à certains objectifs ». Comme exemples d'intérêts ou d'enjeux, on peut citer le bien-être physique, l'accès aux ressources, la liberté d'action, le pouvoir. Les intérêts renvoient à ce qui fait l'objet de préoccupations pour l'acteur, que Bareil (2004b, 2008) définit comme des inquiétudes et des questionnements. Ils sont imbriqués avec le système de représentations et sont reflétés dans le résultat des processus d'appropriation du changement par l'acteur.

Ressources

Les ressources représentent tout ce qui détermine la capacité d'intervention stratégique d'un acteur et la représentation qu'il s'en fait. Pour les théoriciens de l'analyse des ressources (Pfeffer, 1981), la rareté d'une ressource dans un contexte donné confère du pouvoir à l'acteur qui la détient. Les ressources sont de nature variée (Hassenteufel, 2010 ; Knoepfel et al., 2006). Elles peuvent être par exemple monétaires (argent), humaines (effectif des militants pour un acteur collectif), cognitives (information, expertise), temporelles (temps).

Système de représentations

Le système de représentations est un concept générique proposé par Hassenteufel (2010) qui renvoie indistinctement à ce que plusieurs analystes des approches symboliques (ou cognitivistes) nomment référentiel (Muller, 2010), paradigme (Smith, 2010), système de croyances (Sabatier, 2010) ou cadre cognitif (Rein et Schön, 1991). C'est un ensemble de principes généraux, de grille d'interprétation, d'argumentaires auxquels adhère un acteur dans sa perception et son interprétation de la situation sur (et dans) laquelle il veut agir et qui orientent ses stratégies. Plus précisément, on peut citer comme éléments de ce système les artefacts culturels (par exemple des vêtements ou des traditions), les valeurs (la liberté ou la solidarité), les croyances (la priorité de la liberté individuelle sur l'égalité sociale, la capacité d'autorégulation des marchés).

Stratégies

La stratégie est le concept central de l'analyse stratégique. Balme (2010, p. 545) la définit simplement comme une « série d'actions sélectionnées par l'acteur pour réaliser ses préférences ». La sélection n'est pas toujours consciemment opérée avant l'interaction si bien que pour Crozier et Friedberg (1977, p. 57) « la stratégie n'est rien d'autre que le fondement inféré *ex post* des régularités de comportements observées empiriquement ». Toutefois, la régularité peut ne pas être observable dans le cas d'une action publique limitée dans le temps ; les comportements sont alors sélectionnés de manière ponctuelle. Les stratégies peuvent être continues (par exemple une réduction budgétaire) ou discontinues (acceptation ou refus d'une négociation) ; elles sont offensives si elles visent à améliorer une position, et défensives si l'action a pour but de préserver une marge de manœuvre (Rouleau, 2010). Mais la sélection des actions est indissociable du contexte et de relations de pouvoir qui lient les acteurs en présence.

2.3.4. Le système d'action concret

L'analyse systémique, constitutive de la sociologie de l'action publique, envisage l'action organisée sous l'angle d'un ensemble de relations entre acteurs et des modes de régulation de leurs interactions.

2.3.4.1. Définition

Pour comprendre les stratégies de chacun des acteurs, il est nécessaire de les situer dans un cadre commun d'action qu'est le système d'action qui se pose comme un premier niveau de contraintes. Foudriat (2011, p. 362) le définit comme « la manière dont les acteurs structurent de manière régulière leurs relations ». Pour Rouleau (2010, p. 122), le système d'action concret « désigne la manière dont les acteurs régulent leurs relations, les mécanismes de coordination et d'équilibre qu'ils se donnent pour faire fonctionner les ensembles organisés »¹. Dans l'analyse stratégique, ces relations entre acteurs sont considérées sous l'angle du pouvoir. En outre, la régulation n'est pas toujours parfaite dans les détails et laisse de ce fait des zones d'incertitude. Le système d'action peut être donc caractérisé par les éléments suivants : le pouvoir, les règles du jeu et les zones d'incertitude.

2.3.4.2. Dimensions

Pouvoir

Le pouvoir est une dimension centrale des approches politiques. Selon Crozier et Friedberg (1977), il est le fondement de l'action organisée. Foudriat (2011, p. 155) le définit comme « la capacité d'un acteur à influencer sur d'autres acteurs, en utilisant à son avantage les ressources dont il dispose dans l'échange et qui lui permettent de maîtriser, plus ou moins, des incertitudes [...] cruciales pour les autres ». Mais cette capacité n'est pas un attribut spécifique à un individu au sens que « tel acteur *a* le pouvoir ». Pour Crozier et Friedberg (1977), le pouvoir est inséparable de la relation d'échange et de négociation à travers laquelle il se met en œuvre. C'est une relation instrumentale, non transitive, réciproque, mais déséquilibrée. La typologie des relations de pouvoir proposée par Crozier et Friedberg (1977) est basée sur les sources de pouvoir, autres que les contraintes inhérentes à la structure organisationnelle. Ainsi, on distingue le pouvoir découlant de l'expertise (type technique), le pouvoir lié à la maîtrise de l'information (type

¹ Nous notons que ces définitions ne coïncident pas totalement avec celles de Crozier et Friedberg (1977). Pour ces auteurs, le concept de système d'action concret désigne un « ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure [...] par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux » (p. 286). Il ne s'agit donc pas d'une « manière ». Ils définissent le « jeu » comme « un mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent » (p. 113). C'est donc la définition du jeu selon Crozier et Friedberg (1977) que Foudriat (2011) et Rouleau (2010) élargissent au concept de système d'action concret.

informationnel), le pouvoir que donne la maîtrise des règles organisationnelles générales (type règlementaire), et le pouvoir basé sur la maîtrise des relations avec l'environnement (type environnemental).

Règles du jeu

Les relations de pouvoir dans l'action organisée sont structurées par des règles que Rouleau (2010, p. 251) définit comme « des techniques ou des procédures généralisées utilisées et reproduites par les acteurs dans le cours de leurs activités quotidiennes ». Elles agissent comme des contraintes à l'action stratégique puisqu'elles « fixent des seuils au-delà desquels, pour chacun des acteurs du jeu, les comportements deviennent “plus perdants” » (Foudriat, 2011, p. 361). Certaines règles sont explicites (comme les procédures bureaucratiques formelles, les règles institutionnelles), d'autres sont tacites, non écrites (comme les coutumes établies). Elles sont objet d'interprétations et leur transformation peut constituer un enjeu pour les acteurs.

Zones d'incertitude

L'effort de rationalisation de l'action organisée laisse malgré tout des situations non prévisibles ou indéterminées, et des règles dont l'interprétation diffère d'un acteur à l'autre. Ce sont les zones d'incertitude que Foudriat (2011, p. 362) définit comme des « lieux de l'organisation caractérisés par un déficit de rationalité offrant aux acteurs des opportunités de jeu plus fortes qu'ailleurs ». Elles sont en effet des opportunités pour développer des relations de pouvoir, au profit des acteurs qui disposent de ressources pour les maîtriser ou les réduire. La typologie des zones d'incertitude correspond à celle des sources de pouvoir énumérée plus haut : technique, informationnelle, règlementaire et environnementale.

Les contraintes ou les opportunités offertes aux stratégies des acteurs ne sont pas seulement internes à l'organisation. Il faut se référer également à l'environnement extérieur pour comprendre la rationalité des acteurs.

2.3.5. Le contexte

Les interactions entre les acteurs analysées par la sociologie de l'action publique sont contextualisées, au sens qu'elles ne sont pas des données abstraites, mais des constructions qui ne peuvent s'affranchir d'éléments sur lesquels les acteurs n'ont pas de prise.

2.3.5.1. Définition

Le contexte ou l'environnement désigne un ensemble d'éléments qui s'imposent comme une contrainte à la capacité d'action stratégique de tous les acteurs et qui ont un impact sur leurs interactions (Hassenteufel, 2010). L'organisation n'est pas une entité autonome ; elle doit négocier avec son environnement qui demeure une importante zone d'incertitude pour les acteurs (Crozier et Friedberg, 1977). Mais comme zone d'incertitude, le contexte peut aussi offrir des opportunités de relations de pouvoir pour les acteurs qui en ont une maîtrise partielle. Selon la notion de « définition de la situation »¹ de William Isaac Thomas (Thomas et Thomas, 1928, p. 572), le contexte a un caractère construit, au sens que « placés dans la même situation, les individus réagiront différemment selon leur représentation de la situation [... et] la représentation que l'on se fait d'une situation contribue à construire cette situation » (Bedin et Fournier, 2009). Les éléments du contexte peuvent être considérés comme des déterminants positifs ou négatifs à l'action stratégique.

2.3.5.2. Dimensions

Dans le concept de contexte, nous distinguons deux dimensions : les opportunités et les contraintes. Celles-ci peuvent être de plusieurs ordres : sociodémographique, scientifique et technique, étatique, économique, politique ou international (Hassenteufel, 2010).

¹ Partant des travaux de W.I. Thomas, Stebbins (1967) présente la « définition de la situation » comme « une synthèse plus ou moins consciente et une interprétation personnelle de l'interrelation entre un ensemble de prédispositions et les éléments d'une situation subjective » [traduction libre] (p. 158). Il énonce alors une théorie de la définition de la situation pour expliquer comment une personne arrive à définir une situation et quel est le rapport entre cette définition et son comportement. Il distingue alors les dimensions objective (temporelle, physique et sociale) et subjective d'une situation. La définition subjective dépend de la personnalité de l'acteur, de la culture ambiante et des éléments objectifs et peut évoluer dans le temps. La définition de la situation influence l'orientation de l'action.

Opportunités

Le contexte a une dimension positive quand les éléments qui le composent sont perçus par l'acteur comme une opportunité pour réussir sa stratégie d'action. Par exemple, la faiblesse et la rareté des effectifs des enseignants dans une discipline d'enseignement peuvent constituer pour ceux-ci une opportunité pour réussir une négociation salariale avec les autorités administratives et financières de l'établissement d'enseignement supérieur.

Contraintes

Les contraintes constituent la dimension négative du contexte. Elles représentent les éléments qui sont perçus par un acteur comme des facteurs qui entravent son action et réduisent les chances de succès de sa stratégie. Par exemple dans les pays africains en voie de développement économique, la provenance extérieure des ressources budgétaires nécessaires au fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur réduit la marge de liberté et d'autonomie de l'État dans l'élaboration de ses politiques.

2.4. Synthèse et questions spécifiques

En guise de synthèse, nous reprenons dans la Figure 2 les éléments essentiels du modèle conceptuel qui va guider notre analyse.

Dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD décrite dans le chapitre 1, les différents acteurs de l'enseignement supérieur du Burkina Faso entretiennent entre eux des relations de pouvoir, en observant des règles et en exploitant des zones d'incertitude (système d'action concret). Au cours de ces interactions, chaque acteur développe des stratégies qui tiennent compte de ses intérêts, des ressources dont il dispose, du système de représentations auquel il se réfère et du contexte spécifique multidimensionnel qui s'impose à tous. Il en résulte une appropriation par les acteurs du changement induit par la réforme et qui peut se caractériser ainsi : à l'issue d'une phase d'*interprétation*, le changement appréhendé aux niveaux organisationnels (instrumental, politique, institutionnel ou cognitif) et individuels suscite chez les acteurs des *attitudes* positives ou négatives et des *comportements* de soutien ou de résistance à sa mise en œuvre. Nous faisons l'hypothèse que ce changement ne coïncide pas nécessairement avec celui qui est formellement défini ou attendu par la politique publique.

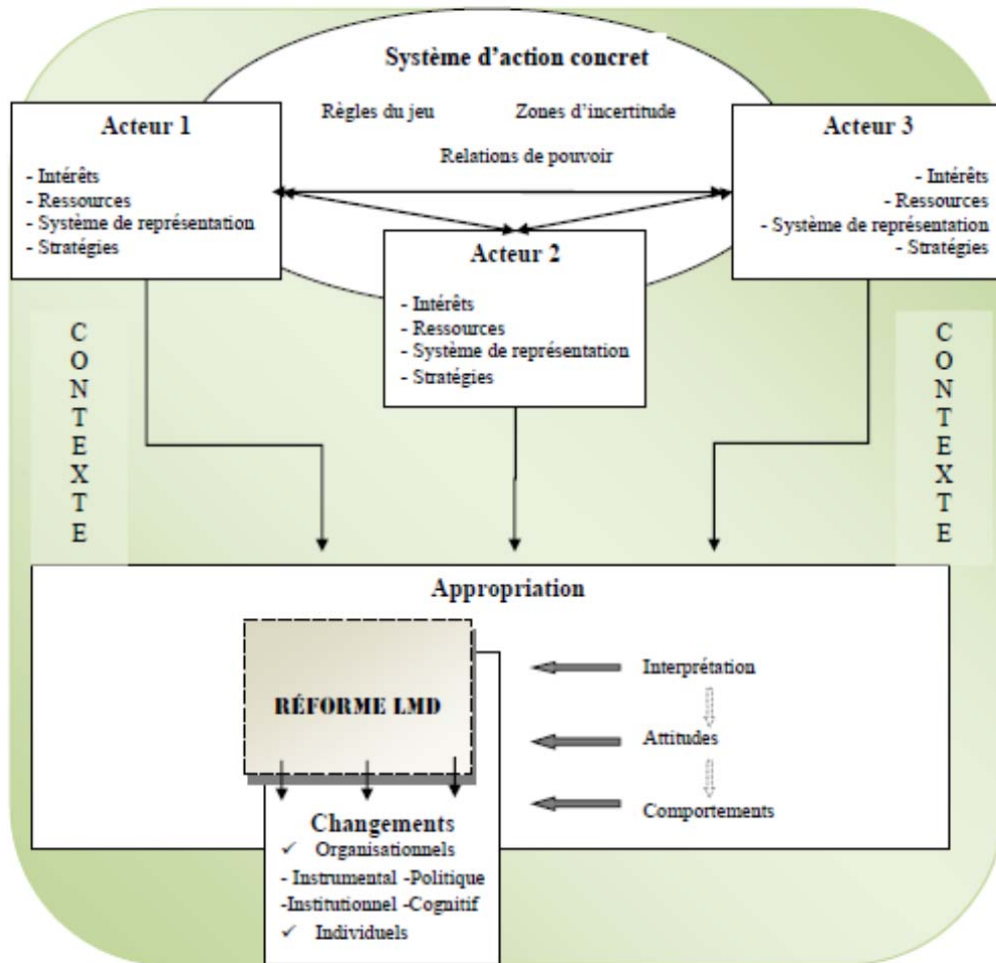


Figure 2 Modèle conceptuel de la recherche

En rappel, notre recherche veut examiner comment les acteurs de l'enseignement supérieur s'approprient les changements induits par la réforme LMD. Cette question générale peut alors se décliner en six questions spécifiques :

- Comment les acteurs de l'enseignement supérieur au Burkina Faso interprètent-ils la réforme LMD ?
- Comment peut-on caractériser les attitudes des différents acteurs à l'égard de la réforme LMD ?
- Quels sont les comportements des différents acteurs à l'égard de la réforme LMD ?
- Dans quelle mesure les trois dimensions de l'appropriation de la réforme (interprétations, attitudes, comportements) sont-elles reliées ?

- Quel système d'action concret entretiennent les acteurs de l'enseignement supérieur autour de la mise en œuvre de la réforme LMD au Burkina Faso ?
- Quels sont les changements effectifs perçus par les acteurs dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD ?

Avant de répondre à ces questions avec des données empiriques, nous présentons d'abord dans le chapitre suivant le cadre méthodologique qui nous a guidé : les sources et le type de données utilisées, ainsi que les stratégies d'analyse mobilisées.

CHAPITRE 3

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le chapitre précédent nous avons élaboré un outillage théorique et conceptuel pour questionner l'objet de notre investigation, en l'occurrence la mise en œuvre de la réforme LMD. Cinq principaux concepts empruntés à l'analyse stratégique, symbolique et néo-institutionnaliste ont été articulés : le changement, l'appropriation, les acteurs, le système d'action concret et le contexte. Nous décrivons dans ce chapitre les démarches qui ont permis d'utiliser cet outillage sur le terrain pour répondre aux questions spécifiques de notre recherche. Mais également pour des raisons pratiques, nous anticipons dans ce chapitre les analyses préliminaires (traitement, validation, constitution de bases) des données collectées pour alléger le contenu du prochain chapitre. Ainsi, dans la première partie nous exposons les stratégies d'investigation, dans la deuxième partie, le champ d'investigation. Dans les trois parties suivantes, nous présentons respectivement chacun des instruments de l'enquête par questionnaire, par entrevue et par analyse documentaire, en y incluant les analyses préliminaires.

3.1. Stratégies d'investigation

Cette partie a pour objet d'explicitier la démarche d'investigation qui a été privilégiée pour répondre à la question générale de notre recherche, en exposant au préalable les diverses approches méthodologiques couramment utilisées en sociologie de l'action publique.

3.1.1. Une diversité d'approches méthodologiques

Le chapitre précédent a montré que la sociologie de l'action publique est une perspective qui tente de mobiliser et de combiner plusieurs approches théoriques. Ceci implique une diversité de démarches d'investigation issues des disciplines contributives. En outre, la sociologie de l'action publique et l'analyse des politiques publiques ont des objets proches et des approches méthodologiques communes (Musselin, 2005).

Des approches méthodologiques variées sont utilisées par les chercheurs dont l'outillage théorique s'inspire de la sociologie de l'action publique. On retrouve aussi bien des méthodologies quantitatives que des approches qualitatives.

Des méthodologies quantitatives ont été développées dans certaines études de sociologie de l'action publique, particulièrement celles qui sont basées sur l'approche du choix rationnel et qui utilisent des formulations mathématiques dans leur modélisation

(Balme et Brouard, 2005), même si cette approche reste beaucoup plus inductive que déductive. Un exemple est donné dans l'analyse que Boix (1997) fait des politiques de privatisation des industries au cours des années 1980 dans les pays de l'OCDE.

Parmi les approches qualitatives mises en œuvre en sociologie de l'action publique, on peut citer l'analyse documentaire, l'observation et l'entretien¹. L'analyse documentaire est une démarche qui utilise les traces de l'action contenues dans un document défini comme « tout texte écrit, manuscrit ou imprimé, consigné sur papier » (Cellard, 1997 ; Dupuy et Pollard, 2009). Dans sa thèse de doctorat sur les politiques du logement en France et en Espagne, Pollard (2009) utilise l'analyse documentaire pour identifier les configurations d'acteurs.

Sous des appellations diverses (observation participante², participation observante, observation directe, observation *in situ*), l'observation désigne un procédé impliquant « l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et comportements auxquels il s'intéresse » (Jaccoud et Mayer, 1997, p. 212). Le chercheur est ainsi conduit à se frotter « en chair et en os à la réalité qu'il entend étudier », comme témoin ou coacteur (Olivier de Sardan, 1995). C'est l'approche adoptée par exemple par Warin (1993) dans son étude sur la place des relations de service dans le fonctionnement des services publics en observant directement les interactions entre les agents et les usagers au sein des organismes HLM.

L'entretien est la troisième démarche qualitative d'investigation du terrain utilisée en sociologie de l'action publique. À travers ce procédé, le chercheur veut transformer en opportunité ce que Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968, p. 64) appellent « la malédiction des sciences de l'homme [...] d'avoir affaire à un objet qui parle ». Ainsi, il cherche à rendre compte ou à prendre en compte le point de vue de l'acteur à travers le discours. Selon Bongrand et Laborier (2005) qui se basent sur des études empiriques sur les thèses publiées dans le domaine de la sociologie de l'action publique, l'entretien est la

¹ Les communications de l'atelier 18 du 8^e Congrès de l'Association française de science politique (Lyon, septembre 2005) ont eu pour ambition de poser les fondements méthodologiques de la sociologie de l'action publique présentée comme un courant de recherche en cours d'institutionnalisation : <http://www.afsp.msh-paris.fr/archives/congreslyon2005/lyon2005.html>

² Bastien (2007) montre que l'usage alternatif des termes « observation participante » et « participation observante » chez certains auteurs ne relève pas d'un simple jeu de mots, mais se justifie par des raffinements méthodologiques selon les configurations du rapport du chercheur au terrain.

démarche plébiscitée à la fin des années 1990 en France. Il est alors utilisé seul ou en association avec d'autres outils d'investigation.

3.1.2. Le choix de la démarche d'investigation

Les théories organisationnelles qui fondent la sociologie de l'action publique ont en commun un projet épistémologique compréhensif, oscillant entre rationalisation et subjectivation (Rouleau, 2010) et une démarche analytique inductive. Pour répondre aux questions spécifiques de notre recherche, nous avons privilégié une approche mixte qui associe l'entrevue semi-structurée et l'enquête par questionnaire. L'analyse documentaire a été envisagée comme démarche d'appoint.

3.1.2.1. L'entrevue semi-structurée

Dans l'entrevue, les paroles des acteurs sont « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les [acteurs], données dont le format dépend tant de l'un que des autres » (Van der Maren, 1996, p. 89). Selon le nombre d'acteurs engagés dans l'interaction, l'entretien sera dit individuel ou collectif. Du point de vue du chercheur, les modalités de son implication durant l'interaction vont donner une configuration particulière aux résultats de l'entretien et une plus ou moins grande liberté discursive à l'interviewé. On distingue de ce fait l'entretien structuré (ou encore dirigé), l'entretien semi-structuré (semi-dirigé) et l'entretien non structuré (non dirigé). Selon Pinson et Sala Pala (2007), l'entretien semi-dirigé est beaucoup plus souvent mobilisé que les entretiens ethnographiques¹ et non directifs en sociologie de l'action publique.

Parmi les auteurs qui contestent l'usage de l'entretien en sociologie de l'action publique ou veulent le restreindre à certaines formes, on peut citer Bongrand et Laborier (2005) et Peneff (1990) qui, dans leurs analyses, ont en vue de manière tacite l'entretien dans son usage informatif et rétrospectif. Les critiques se réfèrent aux deux aspects (diachronique et synchronique) de l'action publique. Pour Peneff (1990) par exemple, les discours des acteurs seraient peu fiables en raison de leur mémoire défaillante et de la reconstruction possible du passé en fonction de leurs perceptions du moment. Parmi les autres griefs retenus, on peut citer : un risque de mensonge ou de dissimulation ; une

¹ Même si l'entretien ethnographique a une part de semi-directivité, les deux auteurs le considèrent comme un type d'entretien à part, à distinguer de l'entretien directif, semi-directif classique ou non directif à cause de sa posture méthodologique (Pinson et Sala Pala, 2007)

incapacité pour les acteurs à verbaliser certaines pratiques ; des biais dus au contexte de l'entretien ; et enfin l'influence des subjectivités de l'interviewé et du chercheur sur le résultat de l'entretien (Pinson et Sala Pala, 2007).

Sans nier l'existence de biais possibles, nous partageons l'avis de ceux qui soulignent la pertinence de l'entretien comme procédé adéquat pour recueillir des informations détaillées et plus personnelles sur les représentations, les valeurs, les normes, les significations et les manières de penser (Albarelo et al., 1995). De même, les processus historiques constitutifs de l'action publique sont accessibles par l'entretien, au même titre que les documents écrits. En effet, pour Pala et Sala Pala (2007), tout accès au passé serait impossible sans la médiation des récits dont les documents écrits ne seraient qu'une forme particulière. À la différence des documents historiques archivés, certains documents écrits de l'action publique sont moins accessibles et parfois les témoignages oraux sont les seuls qui soient disponibles. La confrontation et le recoupement systématique des données suscitées restent toutefois nécessaires pour en assurer la validité.

L'entretien permet également de connaître et de comprendre les stratégies et les représentations des acteurs en partant de leurs points de vue, s'il est utilisé dans une perspective compréhensive plutôt que narrative. Dans la démarche compréhensive, la posture du chercheur n'est pas une posture de méfiance devant la parole des acteurs (Demazière et Dubar, 1997) en arguant d'un écart entre les pratiques et les représentations d'une part et les discours d'autre part. Durant la phase d'entretien, il cherche provisoirement à savoir non pas si les acteurs disent *la* vérité, mais à comprendre *leur* vérité (Pala et Sala Pala, 2007). La distanciation nécessaire à la découverte de *la* vérité ou de la *réalité* s'opère durant la phase subséquente d'analyse du matériau. L'entretien est l'outil méthodologique privilégié que Crozier et Friedberg (1977) proposent comme démarche de recherche en analyse stratégique.

Pour saisir les représentations des acteurs et les « bonnes raisons » de leurs stratégies, l'entretien se révèle plus fécond que l'observation et offre plus que le questionnaire des possibilités d'explicitations et d'ajustements des significations (Morrissette, 2012). La forme d'entretien que nous avons retenue est l'entretien individuel¹ semi-structuré, de type compréhensif. Inspirée par la sociologie compréhensive de Max Weber (2006), cette méthode, selon Kaufmann (2011, p. 24),

s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but est l'explication compréhensive du social.

Les critiques formulées contre l'usage de l'entretien ont tout de même eu le mérite d'attirer notre attention sur les précautions² à prendre en compte dans la phase préparatoire à l'entretien, pendant celui-ci et à l'étape de traitement du matériau, pour atténuer les biais et créer un climat d'entretien conforme aux objectifs de la recherche. La démarche d'entretien a été toutefois complétée par une enquête par questionnaire.

3.1.2.2. L'enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants des questions précodées relatives à leurs opinions, attitudes ou attentes sur une situation donnée (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Elle a donc l'avantage de permettre une mesure des attitudes et de renseigner sur les significations et les manières de penser d'un nombre de participants plus important que dans l'entrevue. Les informations recueillies sur les individus dans un sentiment d'anonymat permettent de mieux cerner le phénomène social analysé. Les limites reconnues à cette méthode de recueil d'informations concernent

¹ L'entretien collectif aurait été plus pertinent pour appréhender les interactions et les jeux de pouvoir entre acteurs. Il était toutefois difficilement réalisable à cause du défi de compréhension mutuelle qu'il exige (Morrissette, 2012) et du contexte de vives tensions sociopolitiques qui sont en cours sur la réforme. En outre, l'objet de notre recherche n'est pas de favoriser une négociation de significations par la confrontation des représentations de divers acteurs n'ayant pas le même champ de pratiques et d'intérêts, mais de saisir ces représentations au plan individuel.

² Étant donné le niveau d'éducation et de responsabilité politique ou administrative de certains acteurs, nous avons été particulièrement attentif aux aspects de « l'art d'interviewer les dirigeants » (Cohen, 1999), ou de « s'imposer aux imposants » (Chamboredon, Pavis, Surdez et Willemez, 1994).

entre autres la lourdeur et le coût élevé de son dispositif, l'exigence de rigueur dans le choix de l'échantillon et la formulation des questions pour assurer la fiabilité et la validité du dispositif.

3.1.2.3. L'analyse documentaire comme démarche d'appoint

La réflexion méthodologique sur l'usage des rapports administratifs est embryonnaire, regrettent Dupuy et Pollard (2009), même si ces documents sont souvent disséminés dans les références bibliographiques ; ils sont souvent valorisés à titre exploratoire dans la recherche sur un sujet donné. Certaines critiques adressées à l'usage de l'entretien restent fréquentes pour le cas des rapports administratifs : sélectivité, subjectivité, reconstruction a posteriori, instrumentalisation (Lagadec et Laroche, 2005). Mais l'utilisation des rapports administratifs dans la sociologie de l'action publique est pertinente à travers l'analyse de leurs dimensions internes (contenu) et externes (conditions de production et de réception). L'analyse du contenu des rapports administratifs permet de reconstituer la genèse d'une politique (Charvolin, 2003), de tracer la circulation d'une idée (Palier, 2005) et de documenter les rapports de pouvoir (Bezes, 2009).

L'examen du contexte politique, économique et social de production des rapports administratifs permet de comprendre les intérêts, les stratégies, les ressources et les contraintes des commanditaires, les trajectoires et les réseaux professionnels des auteurs (Dupuy et Pollard, 2009). L'analyse des conditions de circulation et de réception des documents administratifs permet également de comprendre les modalités de circulation et de diffusion des idées et le traitement du contenu de ces rapports dans les stratégies des acteurs politiques. Si l'analyse documentaire a l'avantage de réduire partiellement l'éventualité d'une influence du chercheur sur la qualité des données colligées, des précautions méthodologiques sont nécessaires pour s'assurer de l'authenticité et de la fiabilité des documents (Cellard, 1997).

Pour conclure l'exposé des approches méthodologiques choisies pour répondre aux questions de notre recherche, nous retenons l'entrevue, l'analyse documentaire et l'enquête par questionnaire comme démarches privilégiées. Elles constituent des stratégies complémentaires que nous avons utilisées de façon concomitante durant la phase de collecte des données. Avant d'explicitier les aspects opérationnels de chacune des approches, nous allons circonscrire le champ d'investigation de notre étude.

3.2. Champ d'investigation

Pour délimiter le champ d'analyse retenu pour notre recherche, nous précisons l'échelle d'observation, la population et l'échantillonnage.

3.2.1. Échelle d'observation

Choisir une échelle d'observation ou d'investigation est une posture épistémologique puisque ce qui est visible à une échelle d'observation des phénomènes humains ne l'est plus à une autre échelle, et inversement. Ceci relativise les conclusions. Desjeux (2006) distingue cinq échelles d'observation : macro-sociale (échelle des appartenances sociales comme les classes sociales, les générations, les sexes, les races ou ethnies), méso-sociale (échelle des organisations et des systèmes d'action), micro-sociale (dérivée de l'échelle précédente pour de petits groupes sociaux et des espaces domestiques), micro-individuelle (échelle des individus) et biologique (échelle du cerveau). La réalité forme un tout si bien que ces échelles constituent un continuum sans frontières nettement tracées.

Dans la phase d'investigation qualitative du terrain, nous avons privilégié principalement l'échelle méso-sociale en nous centrant sur les acteurs collectifs en interactions stratégiques dans le système d'action institutionnel de l'enseignement supérieur, puisque les individus participent à l'étude à titre de représentants d'une structure ou d'une association. L'échelle micro-individuelle a été utilisée dans le volet quantitatif de l'étude. Et pour tenir compte du contexte exogène de la genèse de la réforme LMD, nous avons pris en compte trois niveaux de localisation des acteurs : supranational, national et institutionnel.

3.2.2. Population

Au niveau supranational, nous avons considéré les organisations intergouvernementales ou interuniversitaires de l'Afrique subsaharienne francophone. Sur le plan national, nous avons pris en compte les structures gouvernementales chargées de l'enseignement supérieur et les organisations syndicales à caractère universitaire. Au niveau institutionnel, nous avons retenu deux universités publiques : l'Université Ouaga 1 Professeur Joseph-Ki-Zerbo (UO1), la plus ancienne du pays et la première à mettre en œuvre la réforme LMD, et l'Université de Koudougou (UK), la dernière université publique en date à être créée et à implanter la réforme au moment de la collecte des données, réalisée de mars à avril 2014. Ces deux universités comptent 44 511 étudiants

(soit 70 % de la population étudiante du secteur public) dont 6634 inscrits en 3^e année, 942 enseignants, y compris les vacataires (soit 69 % du personnel enseignant du secteur public) et 135 membres du personnel administratif (soit 56 % du secteur public) pour l'année universitaire 2013-2014.

3.2.3. Échantillonnage

Le processus d'échantillonnage a tenu compte des deux volets, qualitatif et quantitatif, de la démarche méthodologique. Un présupposé a été à la base de l'échantillonnage : nous avons retenu les acteurs qui ont la capacité d'agir stratégiquement et dont les actions ont des répercussions sur le processus d'appropriation de la réforme, selon la définition de Grossman (2010).

3.2.3.1. Volet quantitatif

Deux types de participants ont été concernés par l'enquête par questionnaire qui s'est déroulée au niveau institutionnel : les enseignants et les étudiants de 3^e année. L'importance de la dimension pédagogique de la réforme LMD et le nombre d'années d'expérience vécues dans le cadre de l'implantation du nouveau système ont justifié d'une part qu'un intérêt particulier soit porté sur ces deux groupes d'acteurs engagés dans la relation pédagogique. D'autre part, chacun de ces deux groupes d'acteurs est représenté par plusieurs associations syndicales (trois pour les enseignants et six pour les étudiants) si bien que l'enquête par questionnaire permet de vérifier la cohérence et la représentativité des discours identitaires des acteurs identifiés dans le volet qualitatif de la recherche.

Nos prévisions étaient de recruter 690 participants parmi les étudiants inscrits en 3^e année et 210 enseignants dans les deux universités publiques (soit respectivement 10 % et 22 % des effectifs des étudiants de 3^e année et des enseignants). La répartition par université et par établissement qui tenait compte de l'importance relative des effectifs était la suivante : 430 étudiants et 130 enseignants pour UO1, 260 étudiants et 80 enseignants pour UK. Le mode de recrutement de ces participants est décrit dans la troisième section de ce chapitre. Ont effectivement répondu aux questionnaires 531 étudiants et 37 enseignants, soit un taux de participation de 77 % et 18 % respectivement.

L'échantillon des étudiants répondants comprend 34 % de filles et 66 % de garçons (la population étudiante au secteur universitaire public est composée de 30 % de filles et

70 % de garçons)¹. Comme l'indique le Tableau 4, 63 % des répondants sont issus de l'Université de Ouaga 1 et 37 % de celle de Koudougou (respectivement 74 % et 26 % de la population étudiante des deux universités). La répartition des répondants par programme de formation² se compose comme suit : SEA/SVT (13 % ; les données sur la population étudiante ne sont pas disponibles pour la période considérée), LAC/SH/SJP (43 %), SDS/ST (28 %) et SEG/Éduc. (16 %).

Tableau 4
Étudiants répondants par programme de formation et par université

Programme de formation	UO1	UK	Total	Pourcentage
- Sciences exactes et appliquées/Sciences de la vie et de la terre (SEA/SVT)	67	0*	67	13 %
- Lettres, arts, culture/Sciences humaines/Sciences juridiques et politiques (LAC/SH/SJP)	158	71	229	43 %
- Sciences de la santé/Sciences techniques et technologiques (SDS/ST)	109	39	148	28 %
- Sciences économiques et de gestion/Sciences de l'éducation (SEG/Éduc)	0*	83	83	16 %
Total	334	193	527	100 %
Pourcentage	63 %	37 %	100 %	

* 0 indique que le programme n'existe pas dans l'université.

Nous faisons l'hypothèse que l'année d'obtention du baccalauréat (fin des études secondaires) correspond à l'année d'admission à l'université. En effet, ordinairement, ceux qui obtiennent leur diplôme du baccalauréat au mois de juillet sont admis à l'université au mois d'octobre de la même année, même si certains étudiants reportent le début de leur parcours universitaire de quelques années. En considérant donc l'année d'admission, les étudiants ont été regroupés en trois cohortes dans le Tableau 5, en prenant comme référence le début de l'implantation de la réforme, qui a commencé en 2009. La cohorte de

¹ Les statistiques de l'année 2013-2014 n'étaient pas encore disponibles au moment de la collecte de données. Pour tenir compte de la représentativité des programmes de formation et de l'indisponibilité des étudiants de 3e année dans certains établissements, le recrutement a finalement inclus des étudiants de 1e et 2e années (20 %), et des étudiants qui sont inscrits depuis plus de trois années (8 %).

² Le regroupement des programmes de formation s'inspire de la classification de Kolb-Biglan (Becher, 1989) en quatre groupes, sur la base de deux critères : le niveau de développement paradigmatique ou de consensus dans la discipline (dure vs molle, *hard vs soft*) et le degré d'applicabilité de la discipline (pure vs appliquée, *pure vs applied*). Une autre classification des domaines scientifiques et technologiques, donnée dans le Manuel de Frascati et suivie par les organismes internationaux comme l'OCDE (OCDE, 2007), est le fruit d'un compromis entre la communauté scientifique, les administrations et les utilisateurs et adopte six grands domaines : les sciences exactes et naturelles, les sciences de l'ingénieur et technologiques, les sciences médicales et sanitaires, les sciences agricoles, les sciences sociales et les sciences humaines.

2009-2011 est donc constituée des étudiants qui sont au moins à leur troisième année d'expérience dans le système LMD au moment de la collecte des données et inclut 72 % des répondants. La cohorte 2001-2008 qui inclut 8 % des répondants regroupe les étudiants qui ont été admis dans leur programme avant le début de la mise en œuvre de la réforme. Ceux qui ont été admis à l'université durant les deux années précédant notre étude (2012-2013) représentent 20 % des répondants.

Tableau 5
Période d'admission à l'université pour les étudiants répondants

Cohorte	Effectifs	Pourcentage
2001-2008	39	8 %
2009-2011	369	72 %
2012-2013	105	20 %
Total	513	100 %

Selon le Tableau 6, l'échantillon des 37 enseignants qui ont répondu au questionnaire comprend 5 femmes (14 % ; pour la même proportion de femmes enseignantes dans le secteur public et 13 % dans les deux universités participantes) et 32 hommes (86 %). Parmi eux, 25 (soit 69 %) sont affiliés à l'Université Ouaga 1 et 11 (soit 31 %) à l'Université de Koudougou ; l'un des participants n'a pas précisé son université. Selon le statut professionnel dans l'université d'affiliation, on compte 34 enseignants permanents (soit 92 %) et 3 enseignants vacataires (soit 8 %).

En ce qui concerne le diplôme académique le plus élevé, 13 sont titulaires d'un diplôme de 2^e cycle (soit 35 %) et 24 détiennent un diplôme de 3^e cycle (soit 65 %). Trois groupes d'âge ont à peu près la même représentation parmi les répondants : 30 à 39 ans (30 %), 40 à 49 ans (33 %), 50 ans et plus (37 %). Parmi les répondants, 36 % ont entre 0 et 10 années d'expérience dans l'enseignement, 39 % entre 11 et 20 années, alors que 25 % ont 21 années d'expérience et plus. Plus de la moitié des répondants (54 %) ont déclaré LAC/SH/SJP comme domaine de spécialisation, 16 % sont rattachés à SEA/SVT, 5 % à SDS/ST et 24 % à SEG/Éduc. En considérant le grade professionnel des répondants, les enseignants à temps plein 36 %) désignent ici ceux qui sont titulaires d'un diplôme de 2^e cycle ; les enseignants de rang B (50 %) regroupent ordinairement les maîtres-assistants,

mais nous avons décidé d’y adjoindre aussi les assistants ; enfin, les maîtres de conférences et les professeurs titulaires constituent le groupe des enseignants de rang A (14 %).

Tableau 6
Caractéristiques des enseignants répondants

	Effectifs	Pourcentage valide
Âge (n = 30)		
30 à 39 ans	9	30 %
40 à 49 ans	10	33 %
50 ans et plus	11	37 %
Nombre d’années d’expérience dans l’enseignement (n = 36)		
0 à 10 années	13	36 %
11 à 20 années	14	39 %
21 années et plus	9	25 %
Domaine de spécialisation (n = 37)		
Sciences exactes et appliquées/Sciences de la vie et de la terre (SEA/SVT)	6	16 %
Lettres, arts, culture/Sciences humaines/Sciences juridiques et politiques (LAC/SH/SJP)	20	54 %
Sciences de la santé/Sciences techniques et technologiques (SDS/ST)	2	5 %
Sciences économiques et de gestion/Sciences de l’éducation (SEG/Éduc)	9	24 %
Grade professionnel (n = 36)		
Enseignants à temps plein	13	36 %
Enseignants de rang B	18	50 %
Enseignants de rang A	5	14 %

3.2.3.2. Volet qualitatif

Nous avons prévu de prendre en compte les trois niveaux (supranational, national et institutionnel) dans le volet qualitatif de notre étude. Au niveau supranational, deux institutions ont été retenues : le CAMES et la Commission de l’UEMOA. Au plan national, nous avons pris en compte le Ministère des enseignements secondaire et supérieur¹ et les structures syndicales nationales des étudiants, des enseignants et du personnel ATOS. Au niveau institutionnel, nous avons retenu les universités prises en compte dans le volet

¹ Depuis janvier 2016, ce ministère a été rebaptisé Ministère de l’enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l’innovation ; le secteur secondaire a été rattaché au Ministère de l’éducation nationale et de l’alphabétisation.

quantitatif (UO1 et UK), et dans chacune de ces universités, les deux UFR ayant les plus gros effectifs d'étudiants (UO1 : UFR/Sciences humaines et UFR/Lettres, arts et communication ; UK : UFR/Lettres et sciences humaines et UFR/Sciences économiques et de gestion).

Les participants ont été choisis en leur qualité de représentants de structures syndicales, en raison de leur participation aux organes délibérants des institutions d'enseignement supérieur ou à titre de responsables des organes dirigeants ou des administrations au niveau institutionnel, national ou supranational. Les prévisions portaient donc sur 35 participants ainsi répartis : 2 participants au niveau des organismes supranationaux, 1 représentant du ministère de l'enseignement supérieur, 3 représentants des syndicats nationaux d'enseignants, 1 représentant du syndicat national du personnel ATOS, 6 représentants des associations nationales d'étudiants à caractère syndical, 2 présidents et 2 vice-présidents d'université, 4 directeurs d'UFR, 4 responsables d'UFR chargés de la réforme LMD, 4 représentants des enseignants au Conseil de la formation et de la vie universitaire (CFVU), 4 représentants du personnel ATOS au CFVU, 2 représentants des étudiants au CFVU. La répartition selon le statut socioprofessionnel est la suivante : 8 étudiants, 7 enseignants, 15 administrateurs, 5 membres du personnel ATOS. Le mode de recrutement de ces participants est explicité dans la quatrième section de ce chapitre.

L'entretien a été finalement réalisé auprès de 27 participants (sur une prévision de 35, soit un taux de réalisation de 77 %) et la collecte des données documentaires a été faite auprès des mêmes participants.

On compte une seule femme parmi les répondants qui se répartissent ainsi selon le statut socioprofessionnel :

- 7 étudiants (4 représentants des associations à caractère syndical, 3 représentants au CFVU) ;
- 4 enseignants (3 représentants syndicaux, 1 représentant au CFVU) ;
- 11 administrateurs (1 administrateur du CAMES, 1 administrateur de l'UEMOA, 1 administrateur de la Direction générale de l'enseignement supérieur, 1 vice-président d'université, 4 directeurs d'UFR, 3 responsables

d'UFR chargés de la réforme LMD). Parmi ces administrateurs, 8 sont également des enseignants ;

- 5 membres du personnel ATOS (1 représentant syndical, 4 représentants au CFVU).

En considérant l'université d'affiliation, 15 participants sont rattachés à l'Université Ouaga 1 Professeur Joseph Ki-Zerbo et 9 à l'Université de Koudougou.

Dans les sections suivantes, nous présentons pour chaque méthode d'investigation privilégiée, l'instrumentation, le traitement anticipé des instruments et des données, et enfin, la démarche d'analyse.

3.3. L'enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire est la première méthode mise en application durant la phase de collecte des données amorcée en mars 2014, après l'obtention du certificat d'approbation éthique délivré le 27 février 2014 par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal (voir Annexe A). Auparavant, nous avons adressé des lettres aux présidents des deux universités (voir Annexe B) afin d'obtenir des autorisations administratives pour réaliser notre étude.

Avant l'administration des questionnaires, des lettres d'information ont été adressées aux directions adjointes des UFR concernées, pour présenter l'objet de la recherche et solliciter leur collaboration. Dans la plupart des cas, nous avons dû téléphoner aux délégués des groupes pédagogiques retenus pour accommoder le programme des rencontres. Après avoir exposé le contenu de notre projet à tous les étudiants du groupe et répondu à leurs questions, des bénévoles ont eu besoin de 20 à 25 minutes pour remplir les questionnaires séance tenante. Les questionnaires sous enveloppe ont été remis aux enseignants par les soins des directions adjointes des UFR ; les destinataires devaient les retourner dans un délai de deux semaines après réception, sous pli fermé.

3.3.1. Instrumentation

Les questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants ont pour but d'explorer l'appropriation de la réforme LMD par ces acteurs, c'est-à-dire leurs interprétations, leurs attitudes et leurs comportements envers cette réforme. Ces instruments de collecte sont repris et adaptés à partir de ceux utilisés par Meunier (2010) et Mngo (2011), complétés

par des items ajoutés par nous dont la formulation a été soumise à l'appréciation de deux experts.

Le questionnaire utilisé par Meunier (2010) dans sa recherche doctorale sur la prédiction des comportements de résistance au changement a été administré à 635 enseignants, professionnels et directeurs d'école. L'évaluation porte sur cinq variables : 1) les phases de préoccupations, 2) les comportements de soutien et de résistance au changement, 3) l'engagement affectif envers le changement, 4) le rôle des acteurs et 5) l'avancement de la mise en œuvre du changement. Les items sur les deuxième et troisième variables sont issus de traductions françaises des questionnaires de Herscovitch et Meyer (2002) de Orth (2002). Nous les avons repris et adaptés pour mesurer respectivement deux dimensions du concept d'appropriation du cadre théorique de notre étude : la dimension comportement et la dimension attitude.

Mngo (2011) dans sa recherche doctorale sur les perceptions de la réforme LMD chez les enseignants au Cameroun, a élaboré son questionnaire à partir des sources suivantes : l'enquête de Willige (2003) sur la réception du Processus de Bologne chez les étudiants, et celle de la European University Association (2006) sur les opinions des responsables européens de l'enseignement supérieur au sujet de l'implantation du Processus de Bologne. Les items de notre questionnaire mesurant l'interprétation de la réforme LMD sont repris ou adaptés à partir des items de la version française du questionnaire de Mngo (2011) relatifs aux connaissances et croyances au sujet de la réforme.

Le questionnaire aux enseignants comprend 40 items (voir Annexe C) et celui adressé aux étudiants 30 items (voir Annexe D). Certains items adressés aux enseignants ont été supprimés ou reformulés dans le questionnaire aux étudiants. Le tableau de l'Annexe E donne une présentation des items des deux questionnaires selon la dimension et la source. En outre, chaque questionnaire contient des items relatifs aux données sociodémographiques du répondant.

Pour les items relatifs à l'interprétation (13) et à l'attitude (6) envers la réforme, à travers la question « *Veillez indiquer à quel niveau les déclarations ci-dessous expriment votre point de vue en encerclant le numéro qui exprime le mieux votre opinion sur la réforme LMD* », les répondants étaient invités à exprimer leur accord ou désaccord en

utilisant une échelle de Likert en six points : (1) *vivement en désaccord* ; (2) *en désaccord* ; (3) *plutôt en désaccord* ; (4) *plutôt en accord* ; (5) *d'accord* ; (6) *vivement d'accord*. Par exemple, nous avons l'item « *Je comprends la semestrialisation dans la réforme LMD* » pour l'interprétation, et l'item « *Les autorités commettent une erreur en implantant la réforme* » pour l'attitude.

Pour les items portant sur la mesure du comportement à l'égard de la réforme (11 pour les étudiants, 21 pour les enseignants), les participants devaient répondre à la question « *Veillez indiquer jusqu'à quel point chacun des énoncés est représentatif de votre comportement en encerclant le numéro qui l'exprime le mieux* » en indiquant la fréquence d'un comportement sur une échelle de Likert en quatre points : (1) *pas du tout* ; (2) *un peu* ; (3) *assez* ; (4) *beaucoup*. Par exemple, « *J'ai critiqué ouvertement la réforme* » est un item pour le comportement.

Les questionnaires ont été administrés aux participants sous forme papier, après l'obtention des autorisations des deux présidences d'université (voir Annexe F). Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre de présentation que le participant était invité à lire au préalable et à conserver. La participation effective du répondant tenait lieu de consentement.

3.3.2. Validation des données et des instruments

À l'issue de la collecte des données, notre démarche a porté sur la constitution des bases de ces données et sur des analyses préliminaires pour valider empiriquement les instruments.

3.3.2.1. Constitution des bases de données et transformation des scores

Pour constituer des bases de données valides, nous avons considéré quel traitement approprié appliquer aux données manquantes et procédé à la transformation des items. La saisie des réponses aux questionnaires a été d'abord faite dans un fichier Excel. Une vérification manuelle de ce fichier a été effectuée par une étudiante sur 20 % des réponses, avant leur intégration dans la base de données IBM SPSS version 23.

Les données manquantes représentent respectivement 3 % et 6 % des données attendues pour les questionnaires aux étudiants et aux enseignants. Le plus fort

pourcentage de données manquantes par item est 9 % pour le questionnaire aux étudiants (46 données manquantes pour l’item 3) et de 24 % pour le questionnaire aux enseignants (9 données manquantes pour l’item 26). L’examen manuel des réponses aux questionnaires révèle que les principales raisons des données manquantes sont les suivantes : absence ou illisibilité de réponse à l’item, réponses multiples au même item. Il s’agit de données manquantes de manière totalement aléatoire (*missing completely at random*) qui pour cette raison ne nécessitent pas de mécanisme particulier d’imputation (Cheema, 2014).

Dans la transformation des items, l’échelle a été inversée pour certains items des questionnaires aux étudiants et aux enseignants. C’est le cas par exemple pour l’item E16 du questionnaire aux étudiants : « *Les autorités commettent une erreur en implantant la réforme* ». Une réponse positive à cet item indique une attitude négative à l’égard de la réforme si bien que l’échelle a été inversée : (6) *vivement en désaccord* à (1) *vivement en accord*. En outre, les items d’interprétation et d’attitude qui étaient sur une échelle de 6 (*vivement en désaccord, en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, en accord, vivement en accord*) ont été recodés sur une échelle de 4 en fusionnant « *vivement en désaccord* » avec « *en désaccord* », et « *vivement en accord* » avec « *en accord* ». Finalement, toutes les réponses ont été recodées sur une échelle de 4 catégories : 0 (« *en désaccord* » ou « *pas du tout* » selon les cas), 1 (« *plutôt en désaccord* », « *un peu* »), 2 (« *plutôt en accord* », « *assez* ») et 3 (« *en accord* », « *beaucoup* »).

3.3.2.2. Constitution des indices de l’appropriation

Les items ont été regroupés dans les questionnaires selon les dimensions théoriques de l’appropriation. En outre, ils ont été extraits à partir de deux instruments administrés à des enseignants ou des administrateurs, mais non à des étudiants. Pour opérationnaliser donc les dimensions théoriques en indices empiriques, des analyses factorielles et de fiabilité ont été réalisées. En dehors des variables sociodémographiques, les questionnaires pour étudiants et enseignants comportent 30 items communs et dix items spécifiques aux enseignants. Étant donné le nombre très réduit des répondants au questionnaire pour enseignants (37 répondants), nous avons choisi de valider les deux instruments à partir du questionnaire aux étudiants (531 répondants).

L’indice du test de Kaiser-Meyer-Olkin est 0,843 et le test de Bartlett est significatif si bien que les données recueillies sont adéquates pour l’analyse factorielle. Suivant le

critère de Kaizer et la rotation Varimax, cette analyse donne une solution à 9 facteurs expliquant 61 % de la variance totale. L'examen des items a permis de caractériser ces facteurs comme l'indique le Tableau 7 (voir en Annexe G la liste des items et les coefficients de saturation pour chaque facteur obtenu).

Tableau 7
Caractérisation des neuf facteurs du questionnaire aux étudiants

Facteurs	Caractérisation	Nombre d'items
1	Engagement en faveur de la réforme	4
2	Engagement contre la réforme	3
3	Appréciation de la réforme	4
4	Appréciation des objectifs de la réforme	5
5	Compréhension du volet pédagogique de la réforme	3
6	Connaissance du contenu de la réforme	4
7	Connaissance des objectifs de la réforme	3
8	Connaissance de la réforme de Bologne	2
9	Capacité de résilience	2

Tenant compte du cadre théorique, les neuf facteurs ont été regroupés sous trois indices correspondant aux dimensions de l'appropriation évaluées : *Interprétation* (facteurs 5, 6, 7 et 8, soit 11 items), *Attitude* (facteurs 3 et 4, soit 9 items) et *Comportement* (facteurs 1, 2 et 9, soit 10 items). Trois scores correspondant respectivement à ces indices ont alors été compilés en faisant l'addition d'au moins deux tiers (2/3) valides des scores aux items de l'indice correspondant. Pour satisfaire aux critères rapportés par Field (2009) sur la valeur des coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach supérieur à 0,70), trois items ont été supprimés (*Interprétation* : 1 ; *Comportement* : 2). Finalement, les trois indices sont ainsi constitués : *Interprétation* (10 items ; $\alpha = 0,72$), *Attitude* (9 items ; $\alpha = 0,79$) et *Comportement* (8 items ; $\alpha = 0,71$).

Chez les enseignants, les items du questionnaire n'ont pas été validés empiriquement. Les items analogues à ceux du questionnaire aux étudiants ont été regroupés pour reproduire les indices liés à l'interprétation, l'attitude et le comportement. Les coefficients de consistance interne sont relativement élevés pour les trois indices : *Interprétation* (10 items ; $\alpha = 0,90$), *Attitude* (9 items ; $\alpha = 0,84$) et *Comportement* (8 items ; $\alpha = 0,85$). Pour considérer les items de comportements spécifiques aux enseignants, un score *Comportement spécifique* a été créé (10 items ; $\alpha = 0,79$).

3.3.3. Stratégies d'analyse statistique

Après la présentation de la première phase de notre démarche d'analyse pour valider les données et les instruments de notre recherche, nous décrivons dans cette section les analyses descriptives et inférentielles qui ont été faites sur les réponses aux items des questionnaires et aux indices, à l'aide du logiciel SPSS.

3.3.3.1. Analyses descriptives item par item

Pour dresser un portrait général de l'évaluation des répondants relativement aux items des deux questionnaires, les statistiques descriptives ont permis d'établir la répartition des répondants selon les quatre catégories de réponses (*en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, en accord* ; ou *pas du tout, un peu, assez, beaucoup*).

Dans l'appréciation globale des réponses à chaque item, un regroupement binaire des quatre catégories s'est fait ainsi : (*en désaccord, plutôt en désaccord*) vs (*plutôt en accord, en accord*) pour les items d'interprétation et d'attitude ; (*pas du tout*) vs (*un peu, assez, beaucoup*) pour les items de comportement. En effet, la plus ou moins grande fréquence d'un comportement (*un peu, assez, beaucoup*) est opposable à son inexistence (*pas du tout*). Nous avons établi une grille d'appréciation des pourcentages des répondants en fonction des trois dimensions de l'appropriation de la réforme dans le Tableau 8, afin de porter un jugement sur l'évaluation aux items des trois indices.

Tableau 8

Classification de l'appréciation de l'évaluation aux items sur l'appropriation de la réforme

Pourcentage	Appréciation	Qualifications relativement aux items : « L'ensemble des répondants... »		
		Interprétation	Attitude	Comportement
Moins de 40 %	Tendance négative	... connaît peu ou comprend peu »	... adhère peu »	... soutient peu »
40 à 59 %	Tendance neutre	... connaît ou comprend plus ou moins »	... adhère plus ou moins »	... soutient plus ou moins »
60 % et plus	Tendance positive	... connaît bien ou comprend bien »	... adhère beaucoup »	... soutient beaucoup »

Les modalités de réponse aux items du questionnaire ont chacune des catégories négatives (par exemple : « *en désaccord* » ou « *pas du tout* ») et positives (par exemple :

«*plutôt en accord*» ou «*beaucoup*»). Nous faisons l'option de privilégier dans l'appréciation de l'évaluation la partie positive de l'échelle. Par exemple, à l'évaluation de l'item «*Je suis au courant de l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens*», les enseignants ont répondu : 49 % en désaccord, 14 % plutôt en désaccord et 37 % en accord. Alors, au lieu d'affirmer que «les enseignants ne connaissent pas l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens (63 % en désaccord ou plutôt en désaccord)», nous préférons la formulation positive suivante : «les enseignants connaissent peu l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens (37 % en accord)». En outre, dans les tableaux de pourcentages d'évaluation à chaque item, nous présentons les items par ordre d'évaluation positive croissante.

3.3.3.2. Analyses inférentielles des résultats aux indices

Les premières analyses statistiques inférentielles ont pour objet de généraliser quelques caractéristiques observées sur les répondants aux différents sous-groupes des populations qu'ils représentent. Pour chaque groupe d'acteurs, des comparaisons de moyennes à l'évaluation de chaque indice de l'appropriation sont réalisées à travers des analyses de variance univariée (ANOVA) sur les variables sociodémographiques. Finalement, des modèles de régression linéaire multiple sont testés pour déterminer la part contributive de chaque caractéristique sociodémographique à la variation des indices de l'appropriation, en utilisant la méthode d'introduction simultanée des variables (méthode «Entrez» dans le logiciel SPSS). Le calcul de la taille d'effet dans les analyses inférentielles permet d'estimer jusqu'à quel degré un phénomène considéré dans l'échantillon est présent dans la population ou jusqu'à quel degré l'hypothèse nulle testée est fautive (Cohen, 1988). Selon le critère de Cohen (1992), l'effet d'une variable sociodémographique (estimé par le coefficient standardisé β) sur la variation d'un indice de l'appropriation est jugé petit s'il vaut 0,20, moyen s'il est égal à 0,50, et grand s'il vaut 0,80. Pour le modèle de régression multiple, selon le critère de Cohen, la taille de l'effet, estimée en fonction de la valeur du coefficient de détermination R^2 ajusté, est petite si $R^2_{ajusté} = 0,02$, moyenne si $R^2_{ajusté} = 0,15$, et grande si $R^2_{ajusté} = 0,35$.

Les indices de l'appropriation font également l'objet d'analyses inférentielles pour les étudiants et les enseignants. Les analyses de régression simple servent à vérifier l'existence de relations entre les trois indices de l'appropriation et les modèles de

régression linéaire multiple permettent d'estimer l'influence des indices *Interprétation* et *Attitude* sur l'indice *Comportement* à l'égard de la réforme. Le degré d'importance de la relation est apprécié en fonction du critère de Cohen (1992) sur la valeur des coefficients de corrélation. L'effet est jugé petit si la valeur r est de moins de 0,10, moyen à 0,30 et grand si r est plus grand que 0,50. Notons toutefois qu'étant donné l'effectif réduit des enseignants ayant répondu au questionnaire, les analyses de variance et de corrélation sont les seules analyses inférentielles faites, à titre exploratoire, pour cette catégorie de répondants.

3.4. Entrevue semi-structurée

Les entrevues ont été réalisées concomitamment avec l'administration des questionnaires, de mars à avril 2014. La sollicitation des participants sélectionnés a été faite par une lettre individuelle, présentant les objectifs et les conditions de l'entrevue. Des appels téléphoniques ultérieurs ont fixé les lieux et dates des entrevues, selon les convenances des participants. Avant le début de l'entretien, chaque participant a été invité à prendre connaissance du formulaire de consentement, à le compléter et à en conserver une copie (voir Annexe H).

3.4.1. Instrumentation

Le guide d'entrevue porte sur cinq thèmes reliés directement aux questions de recherche. Après une introduction qui rappelle l'identité du chercheur, l'objet de sa recherche et les clauses d'anonymat et de confidentialité, cinq grands thèmes ont été traités : les acteurs, l'appropriation, le changement, le contexte et le système d'action concret.

Sur le thème des acteurs, l'entretien a permis au participant de présenter son profil et l'organisation qu'il représente, de décrire son implication dans la réforme LMD, ses ressources, son système de représentations, ses intérêts, ses préoccupations et ses stratégies. En rapport avec le thème de l'appropriation, le participant a été invité à exposer son interprétation de la réforme LMD, à l'apprécier et à décrire les comportements qu'il a eus à l'égard de la réforme. L'entretien autour du thème du changement a porté sur les transformations perçues par le participant à l'occasion de la mise en œuvre de la réforme LMD. Les questions relatives au thème du contexte ont amené le participant à identifier les contraintes ou les opportunités à la mise en œuvre de la réforme, au niveau institutionnel,

national et international. Le dernier thème abordé lors de l'entretien, relatif au système d'action concret, a permis au participant de décrire les autres acteurs et les relations entretenues avec eux dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme.

Dans la conclusion de l'entrevue, le participant a été invité à faire des apports éventuels sur des sujets non abordés par l'entrevue et à communiquer à l'enquêteur tous documents (rapports, notes, déclarations) produits ou reçus par le participant dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD. La logique temporelle de la succession des questions durant l'entrevue n'était pas fixe, mais était adaptée à chaque participant, de même que la sélection des questions.

3.4.2. Traitement et constitution de la base des données

Nous anticipons le chapitre des résultats pour décrire le traitement auquel nous avons soumis les données issues des entrevues afin de constituer une base de données. Les entrevues ont fait l'objet d'enregistrements audio d'une durée totale de 18 heures 50 minutes. La durée est variable d'une entrevue à l'autre, de 24 mn à 1 h 40, avec une moyenne de 40 mn par participant. La retranscription de ces enregistrements a donné un verbatim de 123 800 mots, soit 396 pages de texte en double interligne. Le corpus ainsi constitué a été importé dans le logiciel QDA Miner 4.1 pour fins d'analyse.

Pour respecter l'anonymat des participants, les informations pouvant permettre de les identifier nommément ont été supprimées dans les verbatims. Toutefois, les participants ont été identifiés par des sigles qui permettent de reconnaître la catégorie d'acteurs à laquelle ils appartiennent : ET (étudiant), ES (enseignant), AU (administrateur d'une université), AM (administrateur du ministère de l'enseignement supérieur), AO (administrateur d'un organisme supranational), AT (personnel ATOS).

Les variables ou codes d'identification des caractéristiques des participants enregistrés dans la base de données QDA Miner sont listés dans le Tableau 9. Nous en avons retenues six. La variable TYP désigne la catégorie de l'acteur, selon qu'il est étudiant, enseignant, administrateur ou membre du personnel ATOS. La variable GENRE indique le sexe du participant (féminin ou masculin). La variable UNIV désigne l'université d'affiliation du participant et prend trois valeurs : UO1, UK et « sans objet ». Le programme de formation ou le champ disciplinaire du participant est désigné par la

variable DISC qui prend cinq valeurs (SEA/SVT, LAC/SH/SJP, SDS/ST, SEG/Educ et sans objet). La variable QUAL réfère au type de structure ou d'organisation représentée par le participant ; elle prend trois valeurs : syndicat, organe délibérant et sans objet. La sixième variable NIV indique le niveau (supranational, national, ou institutionnel) de la structure ou de l'organisation que le participant représente.

Tableau 9

Codes d'identification des caractéristiques des participants aux entrevues

Variables	TYP	GENRE	UNIV	DISC	QUAL	NIV
Description	Catégorie d'acteur	Genre du participant	Université d'affiliation	Programme de formation ou champ disciplinaire	Type de structure ou d'organisation représentée par le participant	Niveau de la structure ou organisation représentée par le participant
Valeurs	- Étudiant - Enseignant - Administrateur - Personnel ATOS	- Féminin - Masculin	- UO1 - UK - Sans objet	- SEA/SVT - LAC/SH/SJP - SDS/ST - SEG/Educ. - Sans objet	- Syndicat - Organe délibérant - Sans objet	- Supranational - National - Institutionnel

Nous avons opté pour un codage mixte où les rubriques, les catégories et les codes de la grille de départ sont inspirés par le cadre conceptuel de la recherche, mais restent susceptibles de modifications en cours de codage pour faire émerger des éléments nouveaux. Il y a cinq rubriques : les acteurs, l'appropriation, le changement, le contexte et le système d'action concret. La deuxième rubrique, relative au concept central de la recherche (appropriation), a été déclinée en trois catégories qui correspondent aux dimensions du concept (interprétation, attitude, comportement). Les codes explicitent les différentes modalités du thème lié à la rubrique ou à la catégorie. L'unité de sens retenue est la phrase, mais quand deux séquences portant le même code sont séparées par une phrase, nous avons convenu de consolider toutes les trois séquences dans un code unique. La liste et le dictionnaire des codes ont été élaborés en trois étapes : (1) élaboration d'un livre de codes et codage d'un cas par le chercheur ; (2) contre-codage de deux cas et première validation du livre de codes avec un deuxième codeur ; (3) contre-codage d'un cas et deuxième validation du livre de codes avec un troisième codeur.

Le livre de codes contient finalement 27 codes (voir Annexe I) définis et utilisés comme indiqués dans les exemples présentés dans le Tableau 10.

Tableau 10

Exemples de codification de séquences d'entrevue à partir du livre de codes

Rubriques	Catégories	Codes	Descriptions	Exemples
Appropriation	Interprétation	Origines	Ce que l'acteur sait et comprend des promoteurs de la réforme LMD ou d'autres sources (d'où vient la réforme ?) et des argumentaires pour la justifier (quelles sont ses raisons d'être ?)	« D'après mes connaissances et si je ne me trompe pas je pense que c'est un système qui a commencé aux États-Unis d'Amérique et ensuite par la France. » (ET04)
	Attitude	Désaccord	Disposition affective ou évaluative défavorable à la réforme LMD	« Moi, je suis contre la réforme LMD telle qu'elle est appliquée. » (ES03)
Changement		Institutionnel	Modifications effectives observées par l'acteur au niveau des procédures ou règles administratives, des positions institutionnelles, en comparaison des situations avant et après l'introduction de la réforme LMD	« Il y a un changement visible, d'abord du côté finances. En tant que gestionnaire administratif et financier, je peux dire qu'on dépense beaucoup plus. » (AT01)
Système d'action concret		Perception d'autrui	Perception d'un acteur de la position et de l'opinion des autres acteurs dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD	« Je pense qu'ils ont une appréciation légèrement différente de nous [administrateurs], surtout côté étudiants. » (AU03)

Le premier codage des verbatims à l'aide du logiciel QDA Miner a été suivi d'un deuxième codage manuel durant la phase d'analyse du contenu, qui sera explicité dans la section suivante.

3.4.3. Stratégies d'analyse de contenu

Si le traitement et la constitution de la base des données d'entrevue décrits dans la section précédente peuvent être considérés comme la première phase de notre démarche d'analyse, la suite de la démarche a consisté à analyser ces données en vue de compléter ou de préciser les résultats obtenus avec l'enquête par questionnaire sur l'appropriation de la réforme par les étudiants et les enseignants. Le livre des codes qui est la liste des codes et des catégories disponibles regroupées, a une structure arborescente et hiérarchique. Cette hiérarchisation des catégories du livre de codes est toutefois modifiée lors de l'analyse puisque nous privilégions une analyse du contenu des entrevues par catégorie d'acteurs, en commençant en première partie par la rubrique « appropriation ».

La deuxième rubrique analysée est celle du « système d'action concret » dans laquelle nous intégrons les rubriques « acteurs », « contexte » et la catégorie « processus de mise en œuvre de la réforme » qui est initialement une sous-catégorie de l'interprétation dans la rubrique « appropriation » du livre des codes. Dans la troisième partie, la rubrique « changement » est analysée pour rendre compte des types de changements perçus par les différentes catégories d'acteurs. La quatrième partie de l'analyse prend en compte le code « propositions » de la rubrique « acteurs », pour faire l'inventaire des propositions que les participants font pour la mise en œuvre de la réforme, au regard des changements perçus par eux.

L'exécution de la commande « recherche de codage » avec l'ajout de la variable TYP (catégorie d'acteurs) a permis de générer 27 textes contenant les extraits de codage pour chaque code et triés par catégorie d'acteurs. Pour chaque texte, un codage manuel supplémentaire a été de nouveau réalisé en s'inspirant des différentes facettes ou modalités du concept lié au code. Par exemple, pour analyser les extraits relatifs aux « zones d'incertitude » définies comme des « situations caractérisées par un déficit d'expertise, d'informations, de règles précises et univoques ou une incertitude sur l'environnement relationnel des acteurs », nous avons utilisé quatre codes : « technique », « informationnel », « règlementaire » et « environnemental ».

Pour chaque code, la présentation des résultats de l'analyse donne des indications statistiques sur la fréquence des cas contenant le code. Elle est faite ordinairement par catégorie d'acteurs (étudiants, enseignants, administrateurs et personnel ATOS), mais peut aussi prendre en compte une autre typologie si celle-ci est plus pertinente pour le code considéré (par exemple, la présentation de la perception de la mise en œuvre de la réforme est faite par université d'affiliation). La synthèse des propos des participants est illustrée autant que possible par des extraits fidèles de leur discours.

3.5. Recherche documentaire

Le volet documentaire de la démarche méthodologique consiste à collecter les données écrites relatives à la réforme LMD et à sa mise en œuvre, produites ou reçues par les acteurs. Le Tableau 11 présente les types de documents pertinents, produits ou reçus par les acteurs entre janvier 2009 (année précédant le début de l'implantation de la réforme) et avril 2014.

Tableau 11

Types de documents produits ou reçus par les acteurs

Rapports administratifs
Mémos
Déclarations de presse ou plateformes revendicatives
Textes législatifs et règlementaires
Statistiques nationales et institutionnelles
Plans et programmes nationaux et institutionnels
Études et évaluations de la réforme LMD
Textes et curricula des universités

Deux stratégies ont été utilisées pour la collecte de ces documents : la requête auprès des participants à la fin des entretiens et la recherche sur le web. La requête était ainsi formulée aux interviewés : « Avez-vous des documents (rapports, notes, déclarations, etc.) produits ou reçus par vous pour illustrer vos propos, ou relatifs à la réforme LMD que vous pouvez nous communiquer ? ». Pour la recherche sur le web, nous avons pris en compte seulement les organes nationaux de presse qui sont en ligne, en excluant les reportages de presse.

Le traitement préliminaire des documents a eu pour but de mettre en lumière leur environnement, d'après une grille contenant les éléments suivants : auteur, date, nature du document, destinataires, format. Une attention particulière a été portée sur les éléments attestant l'authenticité et la fiabilité de ces documents. Sur les 17 documents ou recueils de documents collectés, 16 ont été fournis par les participants aux entretiens, 1 repéré sur internet. Parmi ces données (voir Annexe J), seules celles qui ont des traces d'allusion à la réforme LMD ont été retenues. Au vu de leur contenu peu significatif, leur analyse ne donnera pas lieu à une présentation particulière dans le chapitre des résultats ; les renseignements tirés de ces documents ont été intégrés aux données des entretiens pour les préciser ou pallier leur absence¹, ou au chapitre qui traite de la problématique de la recherche. Les documents collectés peuvent être classés, selon leurs auteurs, en documents

¹ Parmi les associations étudiantes à caractère syndical, l'Association nationale des étudiants du Burkina (ANEB) est ordinairement reconnue parmi les plus actives et les plus influentes sur les campus universitaires. Malgré de nombreuses relances, ses représentants au plan national n'ont pas voulu participer aux entretiens. Pour pallier cette situation, une déclaration de presse faite par une section facultaire de cette association (ANEB-UFR/LAC) et repérée sur internet a été exploitée comme un reflet de sa position sur la réforme LMD. Étant donné le caractère public de cette déclaration, ses extraits ont été cités dans la présentation des résultats des entretiens sans en respecter l'anonymat.

institutionnels (émanant des universités, ministères ou organismes supranationaux) et associatifs (produits par des associations syndicales).

Neuf recueils de documents institutionnels nous ont été communiqués. Il s'agit de plans ou de rapports d'activités dont le contenu a permis de mieux cerner la problématique de notre recherche, mais aussi de documents normatifs ou promotionnels. On y trouve particulièrement les documents normatifs suivants : la résolution n° 4 du CAMES (2006) sur le passage au LMD, la directive n°03/2007 de l'UEMOA (2007) portant adoption du système LMD, et le décret n°2008/645 du Conseil des ministres du Burkina Faso (2008) portant organisation de l'enseignement supérieur. Parmi les documents promotionnels, il y a des textes organiques institutionnels sur la réforme LMD au niveau des deux universités (Ouaga 1 et Koudougou), des documents de formation, de sensibilisation et d'information sur le système LMD publiés au niveau supranational, national ou universitaire.

Les huit autres documents sont des documents associatifs donnés par trois associations syndicales étudiantes et une association syndicale enseignante ; ce sont des déclarations de presse ou des plateformes revendicatives qui pour la plupart apportent peu d'éléments nouveaux par rapport au contenu des propos de leurs auteurs recueillis lors des entrevues.

3.6. Synthèse du chapitre

Nous avons fait appel à trois méthodes d'investigation qui ont permis d'accéder aux perceptions des principaux acteurs engagés dans la réforme LMD, à leurs discours et aux documents écrits reçus ou produits par eux dans le cadre de la mise en œuvre de cette politique universitaire. Cette triangulation qui recourt à l'enquête par questionnaire, à l'entrevue semi-dirigée et à l'analyse documentaire permet combiner leurs forces respectives et de réduire les biais possibles de chacune de ces méthodes de collecte de données, mais aussi d'atténuer quelque peu les insuffisances souvent relevées dans l'un ou l'autre type de données collectées. Un devis séquentiel prévoyait commencer avec l'enquête par questionnaire dont les résultats seraient expliqués à travers l'entrevue, mais les contraintes de calendrier nous ont imposé une temporalité concomitante. Compte tenu du nombre réduit et du contenu peu significatif des documents collectés, l'analyse documentaire est envisagée en appoint aux deux autres stratégies. Le chapitre suivant

présente les résultats des analyses des données recueillies selon les démarches que nous venons de décrire.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les démarches d'analyses des données tirées des questionnaires, des entrevues et des documents ont généré plusieurs résultats. Nous présentons dans ce chapitre les résultats les plus pertinents, sélectionnés au regard de nos questions de recherche. La première partie présente les résultats de l'enquête par questionnaire. La deuxième partie rapporte l'essentiel des résultats de l'analyse des données d'entrevues. Une synthèse des résultats quantitatifs et qualitatifs fait l'objet de la troisième partie en suivant la trame des six questions spécifiques de la recherche.

4.1. Présentation des résultats de l'enquête par questionnaire

La présentation des résultats de l'enquête par questionnaire comporte cinq grandes sections. Dans les trois premières sections, nous dressons le portrait de l'appropriation de la réforme selon les trois indices de l'appropriation (interprétation, attitude, comportement) tels que perçus chez les étudiants et les enseignants¹, en relevant les éventuelles particularités liées à leurs caractéristiques sociodémographiques. La quatrième section fait une synthèse des parties précédentes, et la dernière section examine la dynamique du processus d'appropriation à l'aide d'analyses de régression simple et multiple.

4.1.1. Interprétation de la réforme

En réponse à la première question de notre recherche, cette section a pour objet de rendre compte de l'interprétation de la réforme LMD, ou encore de la connaissance et de la compréhension de la réforme chez les deux groupes d'acteurs que sont les étudiants et les enseignants.

4.1.1.1 Interprétation de la réforme selon les étudiants

Le Tableau 12 rapporte, item par item, dans quelle mesure les étudiants déclarent connaître ou comprendre les principales données sur l'origine, le contenu ou les objectifs de la réforme LMD, ces données étant le reflet des éléments formellement définis dans les textes officiels.

¹ Dans ce chapitre, les termes « étudiants » et « enseignants » réfèrent indistinctement aux participants des deux sexes. Quand le contexte exige une précision du sexe des participants, nous utilisons les termes « étudiants garçons », « étudiantes », « enseignants hommes » et « enseignantes ».

Tableau 12

Répartition des étudiants selon leur degré d'accord relativement à l'interprétation de la réforme LMD (n = 522)

Num.	Items	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
E2	Je suis au courant de l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens.	79 %	6 %	5 %	10 %
E3	Je suis au courant de l'influence de la réforme européenne de Bologne sur la réforme LMD.	73 %	10 %	7 %	10 %
E8	Je connais l'utilité du « supplément au diplôme » prévu dans la réforme LMD.	54 %	10 %	12 %	24 %
E1	Je sais pourquoi le Burkina a adopté la réforme LMD.	47 %	9 %	20 %	24 %
E7	Je comprends l'organisation des formations en unités d'enseignement.	42 %	13 %	16 %	29 %
E10	Je comprends les implications de cette réforme sur la manière d'étudier.	42 %	13 %	16 %	29 %
E9	Je comprends la nouvelle organisation pour l'obtention des diplômes dans la réforme LMD.	38 %	12 %	19 %	31 %
E5	Je comprends comment fonctionne le système de crédits LMD.	40 %	9 %	13 %	38 %
E4	Je comprends les objectifs académiques et politiques de la réforme LMD.	40 %	8 %	16 %	36 %
E6	Je comprends la semestrialisation dans la réforme LMD.	28 %	7 %	16 %	49 %

Le tableau indique que les étudiants connaissent peu le Processus de Bologne puisque seulement 15 à 17 % d'entre eux déclarent être « au courant de l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens » (E2) ou « de l'influence de [cette] réforme européenne sur la réforme LMD » (E3). De même, ils connaissent peu l'utilité du « supplément au diplôme » (E8) (36 %). Par contre, ils déclarent bien comprendre la semestrialisation (E6) (65 %).

La raison de l'adoption de la réforme LMD par le Burkina Faso (E1) est plus ou moins connue comme le sont l'organisation des formations en unités d'enseignement (E7), le fonctionnement du système de crédits LMD (E5), les objectifs académiques et politiques de la réforme (E4) et ses implications sur la manière d'étudier (E10) (44 à 52 %).

La comparaison des scores moyens à l'indice *Interprétation* de la réforme en fonction des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants est réalisée

par quatre analyses de variance univariée (ANOVA) dont les résultats sont présentés dans le Tableau 13.

Tableau 13
Comparaison de scores moyens des étudiants à l'indice Interprétation en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et académiques (n = 513)

Variable	M (ÉT)	Statistique	p
Échantillon	12,3 (6,6)		
Genre		$F(1,510) = 1,78$	0,183
• Filles (n = 175)	11,7 (7,3)		
• Garçons (n = 337)	12,5 (6,3)		
Université		$F(1,511) = 1,96$	0,162
• Ouaga 1 (n = 329)	12,0 (6,5)		
• Koudougou (n = 184)	12,8 (6,8)		
Programme d'études		$F(3,505) = 5,83$	0,001
• Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre (n = 67)	11,1 (6,1) ^b		
• Lettres, arts, culture/Sc. humaines/Sc. juridiques et politiques (n = 224)	11,9 (6,3) ^b		
• Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques (n = 140)	14,2 (6,9) ^a		
• Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation (n = 78)	11,1 (7,0) ^b		
Cohorte		$F(2,492) = 15,59$	0,001
• 2001-2008 (n = 39)	12,1 (6,5) ^b		
• 2009-2011 (n = 357)	11,5 (6,4) ^b		
• 2012-2013 (n = 99)	15,6 (6,5) ^a		

Note : Pour la variable considérée, les moyennes a et b sont significativement différentes entre elles au test de Tukey ($p < 0,05$)

Les résultats à ces tests montrent que les scores moyens des étudiants à l'indice *Interprétation* de la réforme ne varient pas en fonction du genre et de l'université d'appartenance ($p = 0,183$ et $0,162$ respectivement). Par contre, on observe une différence statistiquement significative ($p = 0,001$) entre les moyennes des étudiants à cet indice selon le programme d'études et la cohorte d'admission.

Lorsque les différences entre les moyennes sont significatives pour une variable sociodémographique ou académique ayant plus de deux niveaux de modalités, les tests *post hoc* sont réalisés pour connaître les niveaux ou groupes qui sont significativement différents des autres. Ainsi, les résultats du test *post hoc* de Tukey permettent de dire que les étudiants en sciences techniques et technologiques et en sciences de la santé

(disciplines « dures » et appliquées) manifestent une meilleure compréhension de la réforme LMD que ceux qui étudient dans les autres disciplines. De même, la réforme est plus connue par les étudiants de la dernière cohorte (2012 -2013).

Finalement, un modèle de régression linéaire multiple est testé pour estimer la contribution spécifique de chaque variable sociodémographique ou académique par rapport à la variation des scores à l'indice *Interprétation* de la réforme. Le Tableau 14 en donne les résultats.

Tableau 14

Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants sur l'interprétation de la réforme LMD (n = 492)

Paramètres	Coefficients non standardisés		Coefficient standardisé	T	p
	B	ET B	β		
Constante	13,12	0,79		16,56	0,000
Genre (groupe de référence : Garçons)					
Filles	-1,31	0,62	-0,09	-2,11	0,035
Université (groupe de référence : Ouaga 1)					
Koudougou	-1,41	0,83	-0,10	-1,70	0,091
Programme d'études (groupe de réf. : LAC/SH/SJP)					
Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre	-0,84	0,95	-0,04	-0,88	0,379
Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques	1,29	0,87	0,09	1,48	0,139
Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation	-1,75	1,05	-0,10	-1,67	0,095
Cohorte (groupe de réf. : 2009-2011)					
2001-2008	1,04	1,12	0,04	0,93	0,354
2012-2013	2,82	0,93	0,17	3,04	0,002
$R^2_{\text{ajusté}} = 0,07$					

Le modèle explique 7 % de la variation des scores à l'indice *Interprétation* (R^2 ajusté) ce qui correspond à une taille d'effet petite à moyenne. Toutes choses étant égales par ailleurs, les résultats montrent que l'interprétation de la réforme est associée de manière significative au genre et à la cohorte, mais non à l'université d'appartenance ni au programme d'études. Le fait d'être une étudiante est associé négativement ($\beta = -0,09$; $p = 0,035$) à l'interprétation de la réforme, c'est-à-dire que lorsqu'on contrôle l'effet des autres variables, comparativement aux étudiants garçons, les étudiantes rapportent avoir

une connaissance moindre des éléments de la réforme, mais la taille de cet effet est petite. Par ailleurs, comparativement aux étudiants des anciennes cohortes (2009-2011), ceux de la dernière cohorte (2012-2013) affichent une meilleure compréhension de la réforme ($\beta = 0,17$; $p = 0,002$). Bien que plus important que l'effet du genre, l'effet de la cohorte est tout de même petit.

Les résultats des analyses du modèle de régression ne correspondent pas totalement à ceux des ANOVA. En effet, quand on contrôle les autres variables, un effet de la variable genre apparaît, par contre l'effet de la variable programme d'études observé lors des tests d'ANOVA n'est plus perceptible. Cette situation pourrait être liée à la colinéarité des variables. En l'absence d'une multicollinéarité forte entre les variables sociodémographiques, confirmée par l'examen des indices de tolérance qui sont supérieurs à 0,2 (Field, 2009, p. 158), nous avons vérifié par le test du khi-deux ($\chi^2(3) = 15,58$; $p = 0,001$) que le genre et le type de programme d'études sont associés.

4.1.1.2 Interprétation de la réforme selon les enseignants

Comme l'indique le Tableau 15, les enseignants connaissent peu l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens (P2) (37 %) et plus ou moins l'influence du Processus de Bologne sur la réforme LMD (P3) (45 %) ou l'utilité du « supplément au diplôme » (P8) (53 %). Par contre, ils déclarent avoir une bonne connaissance ou une bonne compréhension (73 à 89 %) des autres aspects du contenu de la réforme ou de ses objectifs comme la semestrialisation (P6), l'organisation des formations en unités d'enseignement (P7), ou en vue l'obtention des diplômes (P9), les implications de la réforme sur la manière d'étudier (P10) et ses objectifs académiques et politiques (P4).

Tableau 15

Répartition des enseignants selon leur degré d'accord relativement à l'interprétation de la réforme LMD (n = 35)

Num.	Items	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
P2	Je suis au courant de l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens.	49 %	14 %	-	37 %
P3	Je suis au courant de l'influence de la réforme européenne de Bologne sur la réforme LMD.	46 %	9 %	9 %	36 %
P8	Je connais l'utilité du « supplément au diplôme » prévu dans la réforme LMD.	41 %	6 %	22 %	31 %
P1	Je sais pourquoi le Burkina a adopté la réforme LMD.	18 %	9 %	17 %	56 %
P4	Je comprends les objectifs académiques et politiques de la réforme LMD.	9 %	8 %	23 %	60 %
P5	Je comprends comment fonctionne le système de crédits LMD.	8 %	9 %	33 %	50 %
P9	Je comprends la nouvelle organisation pour l'obtention des diplômes dans la réforme LMD.	11 %	6 %	19 %	64 %
P10	Je comprends les implications de cette réforme sur la manière d'étudier.	11 %	3 %	33 %	53 %
P6	Je comprends la semestrialisation dans la réforme LMD.	3 %	8 %	19 %	70 %
P7	Je comprends l'organisation des formations en unités d'enseignement.	6 %	5 %	31 %	58 %

À titre indicatif¹, des analyses de variance univariée (ANOVA) sont réalisées pour comparer les moyennes à l'évaluation de l'interprétation de la réforme chez les enseignants, selon leurs caractéristiques sociodémographiques et professionnelles (Tableau 16).

¹ Étant donné la taille réduite de l'effectif des enseignants qui ont répondu au questionnaire, pour les analyses inférentielles, nous nous limiterons seulement aux analyses de variance et cela, à titre exploratoire.

Tableau 16

Comparaison de scores moyens des enseignants à l'indice Interprétation en fonction des variables sociodémographiques et professionnelles (n = 35)

Variable	M (ÉT)	Statistique	p
Échantillon	20,4 (7,9)		
Genre		$F(1,33) = 8,64$	0,006
• Femmes (n = 4)	10,5 (6,0)		
• Hommes (n = 31)	21,7 (7,3)		
Âge		$F(2,25) = 4,67$	0,019
• 30 à 39 ans (n = 9)	14,9 (6,4) ^b		
• 40 à 49 ans (n = 10)	22,5 (6,8)		
• 50 ans et plus (n = 9)	23,7 (6,8) ^a		
Domaine de spécialisation		$F(3,31) = 2,36$	0,091
• Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre (n = 5)	24,8 (7,8)		
• Lettres, arts, culture/Sc. humaines/Sc. juridiques et politiques (n = 19)	21,8 (7,5)		
• Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques (n = 2)	20,5 (0,7)		
• Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation (n = 9)	15,0 (7,9)		
Expérience professionnelle		$F(2,31) = 2,38$	0,109
• 0 à 10 ans (n = 13)	17,8 (6,2)		
• 11 à 20 ans (n = 13)	25,4 (4,7)		
• 21 ans et plus (n = 8)	19,9 (10,2)		
Type de diplôme		$F(1,33) = 9,89$	0,004
• 2 ^e cycle (n = 13)	15,5 (8,9)		
• 3 ^e cycle (n = 22)	23,3 (5,8)		
Grade professionnel		$F(2,32) = 6,87$	0,003
• Enseignants temps plein (n = 14)	15,4 (8,6) ^b		
• Enseignants de rang B (n = 16)	23,0 (5,4) ^a		
• Enseignants de rang A (n = 5)	26,4 (5,4) ^a		
Université		$F(1,32) = 12,11$	0,001
• Ouaga 1 (n = 23)	23,0 (5,9)		
• Koudougou (n = 11)	14,3 (8,6)		
Statut professionnel		$F(1,33) < 1$	0,983
• Permanents (n = 32)	20,4 (8,1)		
• Vacataires (n = 3)	20,3 (7,5)		

Note : Pour la variable considérée, les moyennes a et b sont significativement différentes entre elles au test de Tukey ($p < 0,05$).

Des différences statistiques significatives sont observées quand on compare les moyennes selon le genre, l'âge, le plus haut diplôme obtenu, le grade professionnel et l'université d'appartenance ($p = 0,006$ à $0,001$). Par contre, on n'observe pas de différences significatives entre les moyennes selon le domaine de spécialisation ($p = 0,091$), l'expérience professionnelle ($p = 0,109$) et le statut professionnel ($p = 0,983$).

Pour les caractéristiques où il y a plus de deux modalités (âge, grade professionnel), les tests post hoc de Tukey permettent de comparer les groupes aux moyennes significativement différentes. Ainsi, les hommes semblent avoir une meilleure connaissance de la réforme que les femmes ($p = 0,006$). Les enseignants de 50 ans et plus auraient une meilleure compréhension de la réforme que ceux qui ont entre 30 et 39 ans ($p = 0,019$). Les enseignants qui ont un diplôme de second cycle connaîtraient moins bien la réforme que ceux qui ont un diplôme de troisième cycle ($p = 0,004$). Les enseignants à temps plein ne connaîtraient pas aussi bien la réforme que leurs collègues de rangs A et B ($p = 0,003$). Les enseignants de l'Université de Ouaga 1 auraient aussi une meilleure connaissance de la réforme que leurs collègues de l'Université de Koudougou ($p = 0,001$).

4.1.2. Attitude envers la réforme

Cette deuxième partie vise à répondre à la question de recherche relative aux attitudes des étudiants et des enseignants envers la réforme LMD en évaluant le degré d'adhésion de ces acteurs au contenu et aux objectifs de la réforme.

4.1.2.1 Attitude des étudiants envers la réforme

L'examen de la répartition des étudiants selon le degré d'accord relativement à leur attitude envers la réforme LMD (Tableau 17) montre qu'ils adhèrent peu (38 %) à l'idée que le système LMD soit plus flexible et plus acceptable que l'ancien système (E12). Ils adhèrent plus ou moins (43 à 55 %) à l'idée que les choses n'iraient pas mieux sans la réforme (E18), qu'elle « représente une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur » du pays (E15), que son adoption est nécessaire (E19) et « facilite les échanges entre les étudiants et enseignants burkinabè et ceux des pays européens » (E11). Par contre, un fort pourcentage d'étudiants croient que « le système de transfert de crédits dans l'espace UEMOA va faciliter l'interprétation des diplômes burkinabè à l'extérieur du pays » (E13) (75 %) et que « les buts visés par la réforme LMD sont importants » (E17) (70 %).

Tableau 17

Répartition des étudiants selon leur degré d'accord relativement à l'attitude envers la réforme LMD (n = 525)

Num.	Items	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
E12	Le système LMD me semble plus flexible et plus acceptable que l'ancien système.	53 %	9 %	15 %	23 %
E18 ^a	<i>Les choses iraient mieux sans la réforme.</i>	28 %	15 %	13 %	44 %
E15	La réforme représente une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur de notre pays.	48 %	8 %	16 %	28 %
E14	Je crois au bien-fondé de la réforme	41 %	10 %	18 %	31 %
E11	En adoptant le système LMD qui est proche de la réforme de Bologne, cela facilite les échanges entre les étudiants et enseignants burkinabè et ceux des pays européens.	40 %	8 %	18 %	34 %
E16 ^a	<i>Les autorités commettent une erreur en implantant la réforme</i>	38 %	16 %	9 %	37 %
E19 ^a	<i>La réforme n'est pas nécessaire.</i>	40 %	15 %	8 %	37 %
E17	Les buts visés par la réforme LMD sont importants.	23 %	7 %	16 %	54 %
E13	Le système de transfert de crédits dans l'espace UEMOA va faciliter l'interprétation des diplômes burkinabè à l'extérieur du pays.	18 %	7 %	22 %	53 %

Note : ^a Le codage des réponses pour ces items de portée négative a été inversé, de 4 (en désaccord) à 1 (en accord).

La synthèse de la comparaison des scores moyens des étudiants à l'évaluation de l'attitude des étudiants envers la réforme, selon les analyses univariées (ANOVA) est présentée au Tableau 18.

Les résultats de ces analyses sont similaires à ceux relatifs à l'évaluation de l'interprétation de la réforme. Des différences statistiquement significatives sont relevées par rapport au type de programme d'études et à la cohorte. Les résultats des analyses supplémentaires, avec le test de Tukey, montrent que les étudiants en sciences techniques et technologiques et en sciences de la santé manifestent une attitude plus positive à l'égard de la réforme LMD comparativement aux étudiants des autres programmes ($p = 0,001$). En outre, l'adhésion à la réforme est plus forte chez les étudiants de la dernière cohorte (2012-2013) ($p = 0,001$).

Tableau 18

Comparaison des scores moyens des étudiants à l'indice Attitude en fonction des variables sociodémographiques et académiques (n = 525)

Variable	M (ÉT)	Statistique	p
Échantillon	13,6 (7,0)		
Genre		$F(1,522) = 1,75$	0,187
• Filles (n = 179)	13,0 (7,8)		
• Garçons (n = 345)	13,9 (6,6)		
Université		$F(1,523) < 1$	0,329
• Ouagadougou (n = 332)	13,4 (7,0)		
• Koudougou (n = 193)	14,0 (7,2)		
Programme d'études		$F(3,517) = 9,08$	0,001
• Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre (n = 67)	12,8 (6,8) ^b		
• Lettres, arts, culture/Sc. humaines/Sc. juridiques et politiques (n = 228)	12,6 (6,7) ^b		
• Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques (n = 145)	16,1 (7,2) ^a		
• Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation (n = 81)	12,6 (6,8) ^b		
Cohorte		$F(2,504) = 18,54$	0,001
• 2001-2008 (n = 39)	13,0 (7,5) ^b		
• 2009-2011 (n = 366)	12,6 (6,8) ^b		
• 2012-2013 (n = 102)	17,3 (6,8) ^a		

Note : Pour la variable considérée, les moyennes a et b sont significativement différentes entre elles au test de Tukey ($p < 0,05$)

L'application d'un modèle de régression multiple permet d'approfondir cette analyse et de préciser la contribution de chaque caractéristique sociodémographique ou académique des étudiants à la variation de l'attitude envers la réforme, toutes choses étant égales par ailleurs. Les résultats sont présentés dans le Tableau 19.

Tableau 19

Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants sur l'attitude envers la réforme LMD (n = 504)

Paramètres	Coefficients non standardisés		Coefficient standardisé	T	p
	B	ET B	β		
Constante	13,19	0,81		16,23	0,000
Genre (groupe de référence : Garçons)					
Filles	-1,22	0,65	-0,08	-1,88	0,061
Université d'appartenance (groupe de réf. : Ouaga 1)					
Koudougou	-0,56	0,86	-0,04	-0,65	0,514
Programme d'études (groupe de réf. : LAC/SH/SJP)					
Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre	-0,11	1,00	-0,01	-0,11	0,913
Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques	2,05	0,91	0,13	2,26	0,024
Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation	-0,58	1,08	-0,03	-0,53	0,593
Cohorte (groupe de réf. : 2009-2011)					
2001-2008	0,92	1,18	0,04	0,78	0,436
2012-2013	3,30	0,97	0,19	3,40	0,001
$R^2_{\text{ajusté}} = 0,07$					

Le modèle explique 7 % de la variation des scores à l'indice *Attitude* de la réforme (R^2 ajusté), ce qui correspond à une taille d'effet petite à moyenne. Le programme d'études et la cohorte sont associés de manière significative à la variation de l'attitude envers la réforme. Comparativement aux étudiants en lettres, arts, culture, sciences humaines, sciences juridiques et politiques (disciplines « molles » et pures), ceux qui étudient les sciences de la santé, les sciences techniques et technologiques (disciplines « dures » et appliquées) manifestent une attitude plus positive envers la réforme ($\beta = 0,13$; $p = 0,024$). De même, si un étudiant a été admis à l'université en 2012 ou 2013, par rapport à celui de la cohorte 2009-2011 (groupe de référence), son score à l'adhésion à la réforme augmente de 3,30 (valeur du coefficient de régression non standardisé). Comme dans le cas de l'évaluation de l'interprétation de la réforme, le genre reste associé à la variation de l'attitude des répondants, mais de manière marginale ($p = 0,061$), les filles démontrant une adhésion moins grande ($\beta = -0,08$) que les garçons à la réforme. Cet effet marginal du genre sur l'adhésion à la réforme apparaît seulement quand on contrôle les autres caractéristiques sociodémographiques et académiques.

4.1.2.2 Attitude des enseignants envers la réforme LMD

L'évaluation de l'attitude des enseignants par rapport à la réforme, dont les résultats sont rapportés dans le Tableau 20, indique une tendance positive (68 à 94 % en accord ou plutôt en accord) et une forte adhésion des enseignants à tous les aspects du contenu de la réforme. Les répondants expriment leur plus grande adhésion (94 %) à l'idée que « les buts visés par la réforme LMD sont importants » (P17).

Tableau 20

Répartition des enseignants selon leur degré d'accord relativement à l'attitude envers la réforme LMD (n = 35)

Num.	Items	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord
P15	La réforme représente une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur de notre pays.	16 %	16 %	19 %	49 %
P12	Le système LMD me semble plus flexible et plus acceptable que l'ancien système.	17 %	14 %	25 %	44 %
P11	En adoptant le système LMD qui est proche de la réforme de Bologne, cela facilite les échanges entre les étudiants et enseignants burkinabè et ceux des pays européens.	9 %	18 %	24 %	49 %
P19 ^a	<i>La réforme n'est pas nécessaire.</i>	63 %	14 %	12 %	11 %
P14	Je crois au bien-fondé de la réforme	14 %	8 %	20 %	58 %
P13	Le système de transfert de crédits dans l'espace UEMOA va faciliter l'interprétation des diplômes burkinabè à l'extérieur du pays.	5 %	14 %	25 %	56 %
P16 ^a	<i>Les autorités commettent une erreur en implantant la réforme</i>	67 %	15 %	6 %	12 %
P18 ^a	<i>Les choses iraient mieux sans la réforme.</i>	62 %	20 %	9 %	9 %
P17	Les buts visés par la réforme LMD sont importants.	3 %	3 %	26 %	68 %

Note : ^a Le codage des réponses pour ces items de portée négative a été inversé, de 4 (en désaccord) à 1 (en accord).

Quand on compare, à titre indicatif, les moyennes des enseignants à l'évaluation de leur attitude envers la réforme par des analyses univariées (ANOVA), on relève seulement des différences statistiquement significatives liées au genre et à l'université d'appartenance. Le Tableau 21 présente seulement les résultats liés à ces deux caractéristiques, extraits d'un tableau plus complet présenté à l'Annexe K.

Tableau 21

Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice Attitude en fonction du genre et de l'université d'appartenance (n = 35)

Variable	M (ÉT)	Statistique	p
Échantillon	20,4 (6,6)		
Genre		$F(1,33) = 5,53$	0,025
• Femmes (n = 4)	13,5 (9,3)		
• Hommes (n = 31)	21,3 (5,8)		
Université		$F(1,32) = 4,75$	0,037
• Ouaga 1 (n = 24)	21,8 (5,5)		
• Koudougou (n = 10)	16,6 (8,2)		

L'attitude envers la réforme semble plus positive chez les hommes que chez les femmes ($p = 0,025$). De même, à l'Université de Ouaga 1 les enseignants manifesteraient plus d'adhésion à la réforme que leurs collègues de l'Université de Koudougou ($p = 0,037$). Par contre, on n'observe pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes relatives à l'âge, au domaine de spécialisation, à l'expérience professionnelle, au type du plus haut diplôme obtenu, au grade professionnel et au statut professionnel.

4.1.3. Comportement à l'égard de la réforme LMD

Cette section vise à mesurer l'engagement des étudiants et des enseignants à l'égard de la réforme en qualifiant leurs comportements à partir de la fréquence d'actions de soutien ou d'engagement déclarées par les acteurs.

4.1.3.1 Comportement des étudiants à l'égard de la réforme

À l'examen des réponses à chaque item relatif au comportement à l'égard de la réforme LMD (Tableau 22), il ressort que les étudiants ont manifesté peu de soutien à la réforme puisque seulement (30 %) d'entre eux ont évité de la critiquer ouvertement (E26). En effet, leur engagement en faveur de la réforme LMD est mitigé quand on considère la proportion (44 à 54 %) de ceux qui déclarent avoir encouragé les autres à soutenir la réforme (E20), essayé d'aider des camarades à vaincre leurs résistances au changement (E28), de leur expliquer les avantages de la réforme (E27), de parler en faveur de la réforme (E21), ou de ceux qui disent avoir évité de se prononcer ouvertement contre la réforme (E30). Par contre, la tendance est positive en ce qui concerne la proportion de ceux

qui se sont tenus au courant de la réforme (E29) (74 %) ou qui ont évité de s'opposer à la réforme devant les autorités (E23) (66 %).

Tableau 22

Répartition des étudiants selon la fréquence relativement au comportement à l'égard de la réforme LMD (n = 522)

Num.	Items	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
E26 ^a	<i>J'ai critiqué ouvertement la réforme.</i>	30 %	32 %	16 %	22 %
E20	J'ai encouragé les autres à soutenir la réforme.	56 %	35 %	6 %	3 %
E28	J'ai essayé d'aider des camarades à vaincre leurs résistances au changement.	52 %	28 %	11 %	9 %
E21	Après des autres, j'ai parlé en faveur de la réforme.	51 %	37 %	10 %	2 %
E27	J'ai essayé d'expliquer les avantages de la réforme aux autres.	47 %	35 %	13 %	5 %
E30 ^a	<i>Je me suis prononcé(e) ouvertement contre la réforme.</i>	54 %	25 %	6 %	15 %
E23 ^a	<i>Je me suis opposé(e) à la réforme devant les autorités.</i>	66 %	20 %	6 %	8 %
E29	Je me suis tenu(e) au courant sur la réforme.	26 %	44 %	20 %	10 %

Note : ^a Le codage des réponses pour ces items de portée négative a été inversé, de 4 (pas du tout) à 1 (beaucoup).

Les comparaisons des scores moyens par des analyses univariées (ANOVA) selon le genre, l'université d'appartenance, le programme d'études et la cohorte présentées au Tableau 23 montrent que le comportement des étudiants à l'égard de la réforme varie en fonction de toutes ces caractéristiques, sauf le genre, de manière significative au plan statistique.

Tableau 23

Comparaison des scores moyens des étudiants à l'indice Comportement en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et académiques (n = 522)

Variable	M (ÉT)	Statistique	p
Échantillon	10,2 (4,3)		
Genre		F(1,519) = 1,06	0,305
• Filles (n = 178)	9,9 (4,4)		
• Garçons (n = 343)	10,3 (4,3)		
Université		F(1,520) = 4,38	0,037
• Ouaga 1 (n = 328)	9,9 (4,2)		
• Koudougou (n = 194)	10,7 (4,6)		
Programme d'études		F(3,514) = 4,72	0,003
• Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre (n = 66)	9,1 (4,1) ^b		
• Lettres, arts, culture/Sc. humaines/Sc. juridiques et politiques (n = 226)	9,7 (4,3) ^b		
• Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques (n = 144)	11,2 (4,2) ^a		
• Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation (n = 82)	10,4 (4,6)		
Cohorte		F(2,501) = 11,61	0,001
• 2001-2008 (n = 39)	9,8 (3,5) ^b		
• 2009-2011 (n = 364)	9,7 (4,4) ^b		
• 2012-2013 (n = 101)	12,0 (4,1) ^a		

Note : Pour la variable considérée, les moyennes a et b sont significativement différentes entre elles au test de Tukey ($p < 0,05$)

En réalisant les tests *post hoc* de Tukey, on constate que relativement à l'université d'appartenance, les étudiants de Koudougou manifestent un engagement plus grand pour la promotion de la réforme que leurs collègues de Ouaga 1 ($p = 0,037$). De même, les étudiants en sciences de la santé et en sciences techniques et technologiques auraient un engagement plus grand en faveur de la réforme ($p = 0,003$) que ceux qui sont inscrits dans les disciplines pures (sciences exactes ; sciences de la vie et de la terre ; lettres, arts, culture ; sciences humaines ; sciences juridiques et politiques). Quand on compare les moyennes selon la cohorte, on constate chez étudiants de la cohorte 2012-2013 un comportement significativement plus positif ($p = 0,001$).

Pour estimer la contribution de chaque variable sociodémographique dans la variation du comportement, toutes choses égales par ailleurs, nous nous référons au Tableau 24 qui présente les résultats des analyses de régression.

Tableau 24

Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants sur le comportement à l'égard de la réforme LMD (n = 501)

Paramètres	Coefficients non standardisés		Coefficient standardisé	T	p
	B	ETB	β		
Constante	9,89	0,51		19,21	0,000
Genre (groupe de référence : Garçons)					
Filles	-0,62	0,41	-0,07	-1,51	0,131
Université d'appartenance (groupe de réf. : Ouaga 1)					
Koudougou	-0,09	0,55	-0,01	-0,17	0,868
Programme d'études (groupe de réf. : LAC/SH/SJP)					
Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre	-0,87	0,63	-0,07	-1,36	0,173
Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques	0,34	0,58	0,03	0,59	0,556
Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation	0,49	0,68	0,04	0,72	0,472
Cohorte (groupe de réf. : 2009-2011)					
2001-2008	0,44	0,75	0,03	0,59	0,557
2012-2013	2,19	0,62	0,20	3,53	0,000
$R^2_{\text{ajusté}} = 0,05$					

La prise en compte des caractéristiques sociodémographiques et académiques permet d'expliquer 5 % de la variation du comportement chez les étudiants, ce qui représente un effet de taille petite à moyenne. L'application du modèle de régression multiple révèle que la cohorte est la seule caractéristique académique qui est significativement associée à la variation du comportement des étudiants à l'égard de la réforme ($p < 0,05$). Comparativement aux étudiants de la cohorte 2009-2011, ceux qui ont été admis à l'université en 2012 et 2013 manifestent un engagement plus grand ($\beta = 0,20$) en faveur de la mise en œuvre de la réforme. L'effet de la cohorte sur le comportement des étudiants est toutefois de petite taille. Quand on contrôle les autres caractéristiques, l'effet de l'université d'appartenance ou du programme d'études des étudiants n'est plus significatif sur leur comportement à l'égard de la réforme ($p \geq 0,05$).

4.1.3.2 Comportement des enseignants à l'égard de la réforme

Pour apprécier le comportement des enseignants à l'égard de la réforme, nous distinguons d'abord les réponses aux items présents à la fois dans le questionnaire aux

enseignants et dans celui aux étudiants, puis les réponses aux questions posées exclusivement aux enseignants.

4.1.3.2.1. Comportement général à l'égard de la réforme

Le Tableau 25 présente la répartition des enseignants selon la fréquence par rapport aux mêmes questions adressées aux étudiants. Si on considère le pourcentage des enseignants ont évité de critiquer ouvertement la réforme (P30) (47 %), la tendance est neutre, mais ils ont fait preuve d'un grand engagement (68 à 97 %) en faveur de la réforme LMD quand on tient compte des autres actions de soutien, par exemple : se tenir au courant de la réforme (P38) (94 %), encourager les collègues à la soutenir (P20) (83 %).

Tableau 25

Répartition des enseignants selon la fréquence relativement au comportement général à l'égard de la réforme LMD (n = 37)

Num.	Items	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
P30 ^a	<i>J'ai critiqué ouvertement la réforme.</i>	47 %	39 %	14 %	-
P37	J'ai essayé d'aider des camarades à vaincre leurs résistances au changement.	32 %	24 %	29 %	15 %
P35	J'ai essayé d'expliquer les avantages de la réforme aux autres.	19 %	22 %	35 %	24 %
P20	J'ai encouragé les autres à soutenir la réforme.	17 %	39 %	22 %	22 %
P21	Auprès des autres, j'ai parlé en faveur de la réforme.	13 %	35 %	22 %	30 %
P39 ^a	<i>Je me suis prononcé(e) ouvertement contre la réforme.</i>	91 %	3 %	6 %	-
P38	Je me suis tenu(e) au courant sur la réforme.	6 %	19 %	44 %	31 %
P24 ^a	<i>Je me suis opposé(e) à la réforme devant les autorités.</i>	97 %	3 %	-	-

Note : ^a Le codage des réponses pour ces items de portée négative a été inversé, de 4 (pas du tout) à 1 (beaucoup).

Le Tableau 26 présente un extrait des résultats significatifs ($p < 0,05$) des tests univariés (ANOVA) réalisés à titre indicatif pour comparer les moyennes de l'évaluation du comportement général des enseignants en relation avec leurs caractéristiques sociodémographiques (voir les résultats complets dans l'Annexe L).

Tableau 26

Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice Comportement général en fonction du type de diplôme, du grade professionnel et de l'université d'appartenance (n = 37)

Variable	M (ÉT)	Statistique	p
Échantillon	16,4 (4,9)		
Type de diplôme		F(1,35) = 5,48	0,025
• 2 ^e cycle (n = 13)	13,9 (4,8)		
• 3 ^e cycle (n = 24)	17,7 (4,6)		
Grade professionnel		F(2,34) = 4,76	0,015
• Enseignants plein temps (n = 14)	13,6 (4,7) ^b		
• Enseignants de rang B (n = 18)	17,4 (4,4)		
• Enseignants de rang A (n = 5)	20,0 (3,9) ^a		
Université		F(1,34) = 5,48	0,025
• Ouaga 1 (n = 25)	17,5 (4,4)		
• Koudougou (n = 11)	13,5 (5,3)		

Note : Pour la variable considérée, les moyennes a et b sont significativement différentes entre elles au test de Tukey ($p < 0,05$)

Les scores moyens à l'évaluation du comportement des enseignants envers la réforme varient en fonction du type de diplôme obtenu, du grade professionnel et de l'université d'appartenance. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives pour les autres caractéristiques. Les analyses subséquentes (comme le test *post hoc* de Tukey pour le grade professionnel) mettent en évidence que les titulaires d'un diplôme de troisième cycle ($p = 0,025$), les enseignants de rangs A ($p = 0,015$) et les enseignants de l'Université de Ouaga 1 ($p = 0,025$) semblent plus engagés que les autres en faveur de la promotion de la réforme LMD.

4.1.3.2.2. Comportement spécifique des enseignants à l'égard de la réforme

L'analyse descriptive de l'évaluation du comportement des enseignants à l'égard de la réforme met en évidence des actions plus spécifiques à leur profession (Tableau 27). L'engagement des enseignants en faveur de la réforme est mitigé (54 %) quand il s'agit de faire le nécessaire pour son implantation (P26), et faible (37 %) s'il faut faire bien plus que le nécessaire (P28). Par contre, plusieurs actions déclarées par les enseignants traduisent un grand soutien à la réforme (62 à 94 %), par exemple, l'aide apportée aux collègues en difficulté (P25) ou le consentement à faire des heures supplémentaires (P32) (62 %), la participation à plusieurs rencontres sur la réforme (P31) (89 %) ou la propension à ne pas garder pour soi différentes informations ou ressources utiles pour soutenir la réforme (P33)

(94 %). Cette tendance positive constatée pour huit actions déclarées sur dix est en cohérence avec les résultats du Tableau 25 où dans sept cas sur huit, les actions relatives au comportement général des enseignants sont positives.

Tableau 27

Répartition des enseignants selon la fréquence relativement au comportement spécifique à l'égard de la réforme LMD (n = 34)

Num.	Items	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
P28 ^a	<i>Je n'ai fait que le nécessaire pour implanter la réforme, sans plus.</i>	37 %	19 %	41 %	3 %
P26 ^a	<i>Je n'ai pas réussi à faire ce qui était nécessaire pour implanter la réforme.</i>	54 %	21 %	25 %	-
P25	J'ai aidé mes collègues qui avaient de la difficulté à implanter la réforme	38 %	37 %	13 %	12 %
P32	J'ai mis des heures supplémentaires pour implanter la réforme.	38 %	26 %	21 %	15 %
P36 ^a	<i>J'ai participé le moins possible aux tâches liées à la concrétisation de la réforme.</i>	64 %	26 %	10 %	-
P34	Je me suis porté volontaire pour aider à l'implantation de la réforme.	32 %	26 %	21 %	21 %
P40 ^a	<i>Je n'ai rien fait pour réaliser la réforme.</i>	68 %	26 %	6 %	-
P23	J'ai travaillé avec acharnement à faire de la réforme un succès	30 %	21 %	22 %	27 %
P31	J'ai participé activement à plusieurs rencontres au sujet de la réforme.	11 %	24 %	33 %	32 %
P33 ^a	<i>J'ai gardé pour moi différentes informations ou ressources qui auraient pu soutenir la réforme.</i>	94 %	6 %	-	-

Note : ^a Le codage des réponses pour ces items de portée négative a été inversé, de 4 (pas du tout) à 1 (beaucoup).

Quand on compare, à titre indicatif, les moyennes à l'évaluation du comportement spécifique, on relève des moyennes significativement différentes ($p = 0,022$) en lien avec le type de diplôme et le grade professionnel, comme le montre le Tableau 28 qui présente en extrait les résultats significatifs des tests univariés (ANOVA) (voir l'Annexe M pour les résultats complets).

Tableau 28

Comparaison des scores moyens à l'indice Comportement spécifique chez les enseignants en fonction du type de diplôme et du grade professionnel (n = 34)

Variable	M (ÉT)	Statistique	p
Échantillon	18,6 (5,5)		
Type de diplôme		$F(1,32) = 5,77$	0,022
• 2e cycle (n = 13)	15,8 (4,4)		
• 3e cycle (n = 21)	20,2 (5,6)		
Grade professionnel		$F(2,31) = 4,30$	0,022
• Enseignants plein temps (n = 14)	15,6 (4,3) ^b		
• Enseignants de rang B (n = 16)	20,1 (5,8)		
• Enseignants de rang A (n = 4)	22,5 (4,0) ^a		

Note : Pour la variable considérée, les moyennes a et b sont significativement différentes entre elles au test de Tukey ($p < 0,05$)

Pour toutes les autres variables sociodémographiques ou professionnelles, on ne relève pas de différences significatives quand on compare les scores moyens. Les analyses complémentaires mettent en évidence que les enseignants ayant un diplôme de troisième cycle auraient un engagement spécifique plus grand en faveur de la réforme ($p = 0,022$). De même, les résultats du test *post hoc* de Tukey pour le grade professionnel permettent d'affirmer que les enseignants plein temps seraient significativement moins engagés que leurs collègues de rang A en faveur de la réforme ($p = 0,022$).

4.1.4. Synthèse sur les indices de l'appropriation

Pour conclure les trois parties précédentes qui avaient pour objet de qualifier l'appropriation de la réforme LMD, nous faisons une synthèse des résultats présentés en faisant ressortir les éléments comparatifs entre les deux groupes d'acteurs.

D'une manière générale, le score moyen des étudiants à l'évaluation des éléments de compréhension ou de connaissance de la réforme LMD est plus faible ($M = 12,3$; $ET = 6,6$) que celui des enseignants ($M = 20,4$; $ET = 7,9$). Les scores varient entre 0 et 29 chez les étudiants et entre 1 et 30 chez les enseignants. La compréhension de la semestrialisation est communément partagée par la majorité des acteurs des deux groupes (65 à 89 %). Chez les enseignants et les étudiants, le Processus de Bologne et son influence sur la réforme LMD sont les aspects les plus méconnus. Par contre, si une très grande majorité des enseignants déclarent comprendre l'organisation des formations en unités

d'enseignement et les implications de la réforme sur la manière d'étudier, la majorité des étudiants affirment le contraire.

Comme pour l'interprétation de la réforme, le score moyen des étudiants à l'évaluation de l'adhésion à la réforme est plus faible ($M = 13,6$; $ET = 7,0$) que le score moyen des enseignants ($M = 20,4$; $ET = 6,6$). Les scores varient de 0 à 27 pour les étudiants, et de 2 à 27 pour les enseignants. De manière générale, ceux-ci adhèrent donc à la réforme plus que les étudiants. L'idée que « les buts visés par la réforme LMD sont importants » est fortement partagée par les deux groupes d'acteurs (étudiants : 70 % ; enseignants : 94 %). Toutefois, à l'opposé des enseignants, ils sont plus nombreux les étudiants qui ne croient pas au bien-fondé de la réforme (étudiants : 51 % ; enseignants : 22 %) ou qu'elle soit une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur (étudiants : 56 % ; enseignants : 36 %), et ils pensent que les choses iraient mieux sans ce système LMD (étudiants : 57 % ; enseignants : 18 %), moins flexible que l'ancien système, de leur point de vue (étudiants : 62 % ; enseignants : 31 %).

Pour l'évaluation du comportement des acteurs à l'égard de la réforme, on peut dire que les enseignants manifestent un soutien plus grand ($M = 16,4$; $ET = 4,9$) à la réforme que les étudiants ($M = 10,2$; $ET = 4,4$). Les scores varient de 0 à 24 pour les étudiants, et de 6 à 24 pour les enseignants. À la différence de ces derniers, la plupart des étudiants sont, par exemple, moins enclins à encourager les autres à soutenir la réforme (étudiants : 44 % ; enseignants : 83 %), à les aider à vaincre leurs résistances au changement (étudiants : 48 % ; enseignants : 68 %), ou à parler en faveur de la réforme (étudiants : 49 % ; enseignants : 87 %).

Les résultats du test T de comparaison des moyennes pour chaque indice de l'appropriation, présentés dans le Tableau 29, permettent de confirmer que les différences relevées entre les scores des enseignants et des étudiants sont statistiquement significatives ($p = 0,001$).

Tableau 29
Récapitulatif et comparaison des moyennes (écarts-types) aux indices de l'appropriation de la réforme pour les étudiants et les enseignants

Composante	Étudiants	Enseignants	Comparaison des moyennes
Interprétation	12,3 (6,6)	20,4 (7,9)	$t(546) = 6,95 ; p = 0,001$
Attitude	13,6 (7,0)	20,4 (6,6)	$t(558) = 5,52 ; p = 0,001$
Comportement			
- général	10,2 (4,4)	16,4 (4,9)	$t(557) = 8,25 ; p = 0,001$
- spécifique	-	18,6 (5,5)	-

Par ailleurs, la variation des scores aux trois indices de l'appropriation de la réforme semble reliée à certaines caractéristiques sociodémographiques, scolaires ou professionnelles aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants. Le Tableau 30 récapitule les résultats des analyses de comparaisons de moyennes (ANOVA) aux indices de l'appropriation pour les étudiants, catégorie d'acteurs pour laquelle ces résultats sont plus solides au plan statistique.

Tableau 30
Synthèse des résultats des analyses de comparaison des moyennes (ANOVA) et de régression multiple aux trois indices de l'appropriation de la réforme par les étudiants

Facteurs	Interprétation	Attitude	Comportement
Genre	●	*	
Université d'appartenance			+
Programme d'études	+	++	+
Cohorte	++	++	++

Note : ● indique un effet significatif selon les analyses de régression multiple
 * indique un effet marginal selon les analyses de régression multiple
 + indique des différences de moyennes statistiquement significatives en lien avec le facteur (ANOVA)
 ++ indique des effets significatifs selon les résultats des ANOVA et des analyses de régression multiple

La scores aux trois indices de l'appropriation de la réforme par les étudiants varient en fonction du programme d'études et de la cohorte. Toutefois, le modèle de régression multiple met en évidence que la variation des trois indices est seulement associée à la cohorte, que la variation de l'attitude est aussi associée au programme d'études et que le genre détermine l'interprétation et marginalement l'attitude quand les autres

caractéristiques sociodémographiques sont contrôlées. L'effet du programme d'études sur l'interprétation et le comportement et celui de l'université d'appartenance sur le comportement des étudiants à l'égard de la réforme n'apparaissent plus quand on contrôle l'effet des autres caractéristiques sociodémographiques.

Chez les enseignants, les analyses exploratoires mettent en évidence que le domaine de spécialisation, l'expérience et le statut professionnels sont reliés à la variation des scores à aucune des trois indices de l'appropriation de la réforme. Par contre, l'université d'appartenance est associée à la variation des trois indices. Le type de diplôme et le grade professionnel sont reliés à la variation de l'interprétation et du comportement, et l'âge des enseignants est associé à la compréhension (interprétation) qu'ils ont de la réforme LMD. Ces observations doivent toutefois être relativisées à cause de la faible représentativité de l'échantillon.

Pour mieux rendre compte de l'appropriation de la réforme par les acteurs, la partie suivante examine les relations entre les trois indices que sont l'interprétation, l'attitude et le comportement à l'égard de la réforme.

4.1.5. Relations entre les indices de l'appropriation selon les acteurs

En réponse à la quatrième question de notre recherche, cette partie veut vérifier l'existence d'une relation entre l'évaluation des trois composantes principales identifiées dans l'appropriation de la réforme LMD, en examinant les résultats des analyses de régression.

4.1.5.1. Relations entre les indices de l'appropriation chez les étudiants

Pour estimer le degré de relation entre les indices de l'appropriation par les étudiants, des tests de corrélation bivariée de Pearson sont effectués pour chaque paire d'indices. Les résultats de ces analyses sont présentés au Tableau 31.

Tableau 31
Corrélations de Pearson entre les indices de l'appropriation de la réforme LMD selon les étudiants (n = 522)

Indice	1	2	3
1. Interprétation	-	0,52**	0,46**
2. Attitude		-	0,55**
3. Comportement			-

Note : ** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Les scores individuels aux trois indices sont tous corrélés positivement, de manière significative au plan statistique. Ainsi, l'évaluation de l'interprétation de la réforme est fortement corrélée à celle de l'attitude des étudiants envers la réforme ($r = 0,52, p < 0,01$) et moyennement au comportement ($r = 0,46, p < 0,01$), tandis que l'attitude et le comportement sont aussi fortement corrélés ($r = 0,55, p < 0,01$). Ces résultats montrent que plus les étudiants jugent bien connaître la réforme (interprétation), plus leur degré d'adhésion à la réforme et d'engagement par rapport à sa mise en œuvre est élevé.

Pour mieux préciser dans quelle mesure l'interprétation détermine l'attitude des étudiants envers la réforme et aussi l'influence de ces deux dimensions sur le comportement des étudiants, indépendamment de leurs caractéristiques sociodémographiques ou scolaires, nous poursuivons l'examen à l'aide des modèles de régression multiple.

4.1.5.1.1. Influence de l'interprétation sur l'attitude envers la réforme

Les analyses de régression multiple réalisées dans les sections précédentes ont montré que l'appropriation de la réforme par les étudiants était déterminée à chaque indice par des variables sociodémographiques et académiques. Pour déterminer l'influence de l'interprétation de la réforme sur l'attitude des étudiants à son égard, nous avons introduit dans le modèle de régression de la section 4.1.2.1 (voir Tableau 19) l'indice *Interprétation* en contrôlant l'effet des caractéristiques sociodémographiques et académiques. Le Tableau 32 permet d'estimer la contribution de chaque paramètre à la variation de l'attitude.

Les résultats indiquent que la prise en compte de l'indice *Interprétation* dans le modèle du Tableau 19 permet de mieux prédire l'attitude puisque le pourcentage de la

variance expliquée par le modèle augmente de 21 %. La cohorte et l'interprétation sont les seuls paramètres qui sont associés de manière significative à la variation de l'attitude, quand on contrôle les autres caractéristiques. En comparant les valeurs des coefficients de détermination standardisés (β) en lien avec le seuil de significativité des résultats du test ($p < 0,05$), on peut dire que l'effet de l'interprétation ($\beta = 0,48$) est de taille moyenne à forte, quatre fois plus important que celui de la cohorte ($\beta = 0,11$).

Tableau 32

Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants et de l'interprétation sur l'attitude à l'égard de la réforme LMD (n = 488)

Paramètres	Coefficients non standardisés		Coefficient standardisé	T	p
	B	ETB	β		
Constante	6,85	0,92		7,45	0,000
Genre (groupe de référence : Garçons)					
Filles	-0,55	0,58	-0,04	-0,95	0,344
Université d'appartenance (groupe de réf. : Ouaga 1)					
Koudougou	-0,13	0,77	-0,01	-0,16	0,872
Programme d'études (groupe de réf. : LAC/SH/SJP)					
Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre	0,29	0,88	0,01	0,33	0,743
Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques	1,32	0,80	0,08	1,64	0,101
Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation	-0,01	0,98	0,00	-0,01	0,996
Cohorte (groupe de réf. : 2009-2011)					
2001-2008	0,38	1,04	0,01	0,37	0,714
2012-2013	1,92	0,87	0,11	2,21	0,028
Interprétation	0,51	0,04	0,48	11,97	0,000
$\Delta R^2 = 0,21, R^2_{\text{ajusté}} = 0,29$					

4.1.5.1.2. Influence de l'interprétation et de l'attitude envers la réforme sur le comportement

Pour estimer l'influence de l'interprétation de la réforme et de l'attitude des étudiants sur leur comportement dans sa mise en œuvre, nous reprenons le modèle de régression utilisé dans la section 4.1.3.2 (voir Tableau 24) pour y introduire ces deux indices. Les résultats sont présentés dans le Tableau 33.

On note que l'introduction de l'interprétation et de l'attitude dans le modèle du Tableau 24 permet de mieux prédire le comportement en augmentant de 11 % le

pourcentage de variance expliquée. Les effets des deux indices sur le comportement sont de taille petite à moyenne, mais l'influence de l'attitude ($\beta = 0,40$) est beaucoup plus importante (une fois et demie) que celle de l'interprétation ($\beta = 0,26$). La prise en compte de l'interprétation et de l'attitude tend à annuler l'impact des caractéristiques sociodémographiques et scolaires sur le comportement des étudiants.

Tableau 33

Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants, de l'interprétation et de l'attitude sur le comportement à l'égard de la réforme LMD (n = 483)

Paramètres	Coefficients non standardisés		Coefficient standardisé	T	p
	B	ETB	β		
Constante	4,33	0,58		7,41	0,000
Genre (groupe de référence : Garçons)					
Filles	0,04	0,35	0,00	0,12	0,903
Université d'appartenance (groupe de réf. : Ouaga 1)					
Koudougou	0,19	0,47	0,02	0,42	0,677
Programme d'études (groupe de réf. : LAC/SH/SJP)					
Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre	-0,59	0,53	-0,05	-1,12	0,261
Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques	-0,40	0,49	-0,04	-0,82	0,415
Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation	1,03	0,58	0,08	1,75	0,080
Cohorte (groupe de réf. : 2009-2011)					
2001-2008	0,09	0,62	0,01	0,14	0,885
2012-2013	0,84	0,53	0,08	1,59	0,112
Interprétation	0,17	0,03	0,26	5,96	0,000
Attitude	0,25	0,03	0,40	8,99	0,000
$\Delta R^2 = 0,11, R^2_{\text{ajusté}} = 0,34$					

4.1.5.2. Relations entre les indices de l'appropriation chez les enseignants

Les résultats des analyses corrélationnelles sur les scores des indices de l'appropriation de la réforme LMD par les enseignants sont présentés au Tableau 34. En raison de la taille limitée de l'échantillon des enseignants, seules ces analyses sont examinées ici, à titre indicatif.

De manière générale, tous les scores des indices de l'appropriation par les enseignants sont corrélés positivement, à l'exception de ceux liés à l'attitude et au comportement spécifique. En outre, toutes les corrélations ont des valeurs élevées

($r \geq 0,50$). Il y aurait donc une relation forte entre les différentes composantes, le comportement général et le comportement spécifique étant même très fortement corrélés ($r = 0,80, p < 0,01$).

Tableau 34

*Corrélations de Pearson entre les indices de l'appropriation selon les enseignants
(n = 37)*

Indice	1	2	3	4
1. Interprétation	-	0,56**	0,77**	0,62**
2. Attitude		-	0,63**	0,27
3. Comportement général			-	0,80**
4. Comportement spécifique				-

Note : **. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

4.2. Présentation des résultats des entrevues

Les résultats de l'enquête par questionnaire ont permis de répondre aux quatre premières questions spécifiques de notre recherche, mais de façon partielle. En effet, des acteurs importants de l'enseignement supérieur n'y ont pas participé. C'est le cas du personnel ATOS et des administrations des établissements universitaires, du ministère de l'enseignement supérieur ou des organismes supranationaux. Pour compléter le portrait de l'appropriation de la réforme et mieux comprendre le processus de sa mise en œuvre, nous avons donc recours à des entrevues réalisées non seulement auprès des étudiants et des enseignants mais également auprès d'autres catégories d'acteurs qui occupent une place importante dans l'environnement de l'implantation des politiques de l'enseignement supérieur.

La première partie de la présentation des résultats des entrevues répond aux quatre premières questions de notre recherche et porte sur les dimensions de l'appropriation de la réforme LMD, complétant et élargissant ainsi à deux nouvelles catégories d'acteurs (les administrateurs et le personnel ATOS), le portrait déjà peint à travers l'enquête par questionnaires administrés aux étudiants et aux enseignants. La deuxième partie qui présente le système d'action concret déployé par les acteurs dans la mise en œuvre de la réforme répond à la cinquième question spécifique de notre recherche que les données quantitatives n'ont pas permis de documenter. La troisième partie décrit les changements

déjà perçus par les acteurs au moment des entrevues en réponse à la sixième question, et dans la dernière partie nous recensons les propositions que ces acteurs ont formulées pour la poursuite de la mise en œuvre de la réforme.

4.2.1. Appropriation de la réforme

L'état de l'appropriation de la réforme LMD par les acteurs de l'enseignement supérieur est apprécié à travers l'interprétation qu'ils font de la réforme, l'attitude et le comportement qu'ils manifestent à son égard. Les trois premières questions de notre recherche visent à décrire comment les acteurs de l'enseignement supérieur au Burkina Faso interprètent la réforme LMD, comment on peut caractériser leurs attitudes à son égard et quels types de comportements ils ont adoptés vis-à-vis de la réforme. En réponse à ces questions, nous allons dresser un portrait de la situation à travers ces trois dimensions de l'appropriation (interprétation, attitude, comportement) pour chacune des quatre catégories d'acteurs que sont les étudiants ($n = 7$), les enseignants ($n = 4$), les administrateurs ($n = 11$) et le personnel ATOS ($n = 5$).

4.2.1.1. Interprétation de la réforme

En rappel, l'interprétation de la réforme s'exprime à travers ce que les acteurs savent et comprennent des origines de la réforme, de son contenu et de ses objectifs.

4.2.1.1.1. Origines de la réforme

Décrire les origines de la réforme selon les acteurs répond aux questions suivantes : d'où vient la réforme et quelles en sont les raisons ? Les propos de l'immense majorité des participants (26/27 ; 93 %) permettent de préciser ce qu'ils savent et comprennent des promoteurs de la réforme et de ses justifications.

Chez les étudiants

Si l'un des participants reconnaît que les origines de la réforme LMD « sont très complexes à détecter » (ET02), plusieurs y voient une importation, une copie ou même une imposition de l'extérieur, de l'Occident ou des institutions sous-régionales.

Parmi les pays d'où serait parti le système LMD, on cite le Canada, la France, les États-Unis, le Brésil « pour dire qu'on a copié pour venir coller, sinon que l'université [de

Ouagadougou] n'a pas développé en elle-même le LMD » (ET05). Mais l'impression d'une imposition est clairement exprimée par trois participants même si l'un d'eux hésite à utiliser le terme : « C'est une initiative qui est venue d'ailleurs [...] Autrement dit, je pense que c'est l'Occident qui ... — je n'allais pas dire imposer, mais c'est le mot — en réalité, c'est l'Occident qui a imposé le système LMD » (ET03).

Les institutions sous-régionales citées sont l'UEMOA, le CAMES et le REESAO, perçues par certains participants comme des relais de l'Occident : « Nous savons que ce système doit venir d'une imposition un peu de l'Occident, en passant par le CAMES qui a voulu imposer ce système aux pays membres » (ET02), ou encore : « c'est l'Occident qui nous impose le système, même si c'est le REESAO qui regroupe tout ce truc » (ET07). Certains participants disent avoir été informés que la réforme est réclamée et financée par l'UEMOA.

Si pour certains étudiants, les promoteurs ont présenté la réforme comme « un système un peu avantageux » (ET03), pour d'autres, dans le contexte de la mondialisation, « qu'on le veuille ou pas on doit aller dedans, sinon on sera à un moment donné exclu [...] puisque nous sommes dépendants aussi de l'Occident » (ET07).

Chez les enseignants

Si tous les quatre participants enseignants reconnaissent que la réforme est venue d'ailleurs et s'est imposée à tous, un seul affirme « que c'est une injonction » (ES04). Le système serait d'abord anglo-saxon, puis européen depuis le « processus de Bologne » (ES03, ES04). Selon un participant « au Burkina, on a commencé à en parler depuis les années 2000 [...] et] il y a certains établissements privés d'enseignement supérieur qui ont commencé à appliquer un système même si on ne l'appelait pas LMD, [en était] proche » (ES01). Les promoteurs de premier plan de la réforme LMD cités sont toutefois le REESAO, le CAMES et l'UEMOA.

Parmi les argumentaires retenus pour l'adoption du système LMD, les enseignants citent sa performance (ES01), la mondialisation marquée par l'hégémonie nord-américaine, particulièrement celle des États-Unis dans les relations internationales (ES03) et la nécessité de « s'adapter au niveau international » (ES04). « Dans tous les cas, on n'a

pas aussi le choix, c'est ce que je dis souvent aux étudiants et autres», reconnaît le participant ES01 dont les propos font écho à ceux de l'étudiant ET07 cités plus haut.

Chez les administrateurs

Pour les administrateurs, si le système LMD a commencé ailleurs, aux États-Unis ou en France, on ne peut le considérer comme une imposition. En effet,

Si on dit que c'est venu d'ailleurs c'est comme si on nous l'a imposé, ce n'est pas ça non plus. En réalité, c'est parce que les analyses internes montrent que nous avons intérêt à aller vers ça c'est pourquoi on y est allé. Sinon, on ne peut pas nous imposer le LMD. (AU02)

La décision aurait donc été prise au niveau local par les universités regroupées au sein du REESAO et au niveau régional, selon un processus ascendant (*bottom-up*) puisque « l'entrée dans la réforme elle-même n'est pas seulement une décision qui est venue des [présidences des] universités, mais de l'administration [ministérielle] centrale » (AM01) et que les implications du CAMES et de l'UEMOA se sont faites dans les circonstances suivantes :

Le CAMES travaille avec pratiquement tous les continents et également beaucoup de pays. Et quand le processus de Bologne a été enclenché, étant donné que nous travaillons beaucoup avec l'Europe, le CAMES a été obligé de s'intéresser au LMD pour tout simplement faciliter la mobilité des étudiants, la reconnaissance de leurs diplômes, et puis également, faire en sorte que les sortants des différents programmes de formation puissent s'insérer dans la vie active. (AO01)

Dans le cas du LMD, [l'UEMOA a] suivi le mouvement spontané d'adhésion des universitaires à la réforme. Le mouvement a commencé dans les universités, [l'UEMOA a] commencé à recevoir des invitations par des universités qui organisaient des réflexions sur ce mouvement [...] Donc, c'est lors de ces rencontres que beaucoup d'interpellations ont été lancées à l'UEMOA, parce que c'est un mouvement spontané [...] : qu'est-ce que l'UEMOA peut faire pour encadrer le basculement à la réforme ? (AO02)

Les raisons de l'adoption du système LMD sont liées pour les administrateurs au contexte de la mondialisation marquée par la compétition et la performance du système. La réforme offrirait même « une opportunité [...] de revisiter vraiment [le] système d'éducation notamment au niveau universitaire » selon certains administrateurs comme AU02.

Chez le personnel ATOS

Tout en reconnaissant que le système LMD est une « mouvance mondiale » (AT02) qui vient d'ailleurs, le personnel ATOS hésite à en désigner les promoteurs : « peut-être des instances africaines qui s'occupent de l'enseignement supérieur, notamment le CAMES, le REESAO » (AT01), selon les propos de AT03 et AT04 également.

La principale raison de la réforme serait qu'on « ne peut pas vivre en autarcie, [et] qu'on le veuille ou non, viendra un moment où nous serons obligés d'appliquer cette nouvelle façon d'enseigner » (AT05). La réforme apparaît donc à ces participants comme un impératif dont la section suivante va décrire le contenu selon les différentes catégories d'acteurs.

4.2.1.1.2. Contenu de la réforme

Le contenu de la réforme LMD désigne ce que les acteurs savent et comprennent du fonctionnement ou des programmes d'études dans le cadre du nouveau système. La majorité des acteurs (24/27 ; 89 %), de toutes les catégories, expriment leurs compréhensions à ce sujet.

Chez les étudiants

L'analyse des propos de 6/7 participants permet d'affirmer que pour les étudiants, le contenu de la réforme LMD pourrait se « résumer en trois phrases : enseigner autrement, évaluer autrement, apprendre autrement » (ET05). Enseigner autrement et apprendre autrement sont illustrés par la part désormais accordée à la recherche personnelle de l'étudiant dans le volume horaire (40 % cours, 60 % recherche), et la nécessité pour les enseignants de « réadapter le contenu de leurs cours au système LMD qui n'est plus à 100 % du volume horaire, mais 2/3 du volume horaire du système classique » (ET05). Évaluer autrement consisterait en l'introduction des questions à choix multiple (QCM) : « Le système LMD, c'est dit, c'était question aux choix multiples. Tu comprends ton cours, on vous donne les questions aux choix multiples vous cochez, il y a des machines à corriger rapidement » (ET06).

La réforme LMD comprendrait aussi la semestrialisation et une nouvelle structure de diplômes (licence, master, doctorat), avec la suppression des anciens diplômes DEUG 1 et DEUG 2. Ce serait également la possibilité d'embrasser beaucoup de filières, d'aller d'une

UFR à une autre, « d'aller en classe supérieure sans valider donc tout ce qu'on devrait valider » (ET01), avec toutefois des compensations ou « des crédits à rembourser » (ET06). Dans tous les cas, « on ne peut pas exclure un étudiant définitivement » (ET02), selon les textes dont certains auraient connaissance. La réforme LMD signifierait enfin l'informatisation.

Chez les enseignants

Comme chez les étudiants, la nouvelle structure de diplômes (licence, master, doctorat) et la suppression des diplômes intermédiaires existant dans l'ancien système seraient les premiers éléments du contenu de la réforme, de même la valorisation de la recherche personnelle de l'étudiant avec la réduction du temps de présence en classe de l'enseignant. D'autres éléments plus spécifiquement perçus par des enseignants comme constitutifs du système LMD sont « la spécialisation professionnelle » (ES04) et le tutorat compris comme un palliatif à la réduction du volume horaire attribué à l'enseignant :

Quand j'ai lu le document en question, j'ai vu que dans ce système il y a ce qu'on appelle le tutorat. Ça veut dire qu'effectivement le fait de réduire était rattrapé quelque part dans le tutorat, c'est ce que j'avais compris. La différence telle que je l'ai comprise, c'est qu'il y a des personnes ressources à qui on peut avoir recours qui peuvent elles aussi donner des compléments.
(ES02)

L'utilisation des nouvelles technologies et l'apport de matériel didactique sont également perçus comme des dimensions de la nouvelle manière d'enseigner.

Chez les administrateurs

La semestrialisation, la professionnalisation de la formation, l'institution de crédits, la mobilité des étudiants, le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage centré sur l'étudiant coresponsable de sa formation, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication sont des éléments déjà évoqués, mais que l'on retrouve aussi dans le discours des administrateurs.

Mais le contenu de la réforme LMD a aussi une autre dimension administrative d'après ces acteurs. Selon certains, il « était prévu qu'au niveau de la direction adjointe [des UFR] on puisse séparer en deux pour avoir un adjoint qui s'occuperait des aspects académiques, un autre qui s'occuperait des aspects de recherche et de coopération » (AU03). De même, il était prévu la formation d'équipes pédagogiques, la nomination de

responsables de parcours, la mise en place d'un mécanisme d'assurance qualité. La mobilité concernerait aussi les enseignants, dans le cadre d'une mutualisation de leurs compétences au sein du REESAO. La réforme LMD « n'est [donc] pas une réforme superficielle, c'est une réforme en profondeur, [...] pas un simple basculement mécanique [mais] toute la remise en cause de la philosophie même de l'éducation dans nos pays », selon le point de vue de AO02.

Chez le personnel ATOS

Définir le contenu de la réforme LMD ne paraît pas aisé pour tous les acteurs, comme le reconnaît un participant : « Il faut dire le LMD si on en parle, nous on ne comprend toujours pas (rires), parce qu'on dirait que c'est tellement confus » (AT02). On note toutefois que pour la grande majorité des répondants membres du personnel ATOS (4/5), l'informatisation de l'enseignement, de l'apprentissage, mais surtout de la gestion administrative serait un élément constitutif de la réforme LMD. La semestrialisation, la mobilité des étudiants, la valorisation de la recherche personnelle de l'apprenant et la nouvelle structure des diplômes (licence, master et doctorat) sont également les éléments du contenu de la réforme souvent cités par le personnel ATOS. La réforme impliquerait, enfin, un nouveau ratio étudiants/enseignant puisque « pour le LMD, il faut un enseignant minimum pour 20 étudiants » (AT05), selon les explications qu'un participant aurait reçues. Mais quels seraient les objectifs de cette réforme selon le personnel ATOS et les autres catégories d'acteurs ?

4.2.1.1.3. Objectifs de la réforme

Les propos de 67 % (18/27) des acteurs qui ont participé à l'entrevue permettent de décrire ce qu'ils savent et comprennent des finalités poursuivies par les promoteurs de la réforme LMD.

Chez les étudiants

Trois étudiants expliquent ce qu'ils croient constituer les objectifs de la réforme. Selon eux, l'adoption du système LMD viserait à augmenter le taux d'accès (ET05) et de réussite (ET06) des étudiants. La réforme permettrait aux étudiants d'éviter les exclusions et « d'aller loin » (ET02). « Donc c'est pour permettre aux étudiants d'avancer rapidement, d'avoir leur diplôme et libérer le campus », résume l'étudiant ET06.

Chez les enseignants

Les participants ES01 et ES04 s'accordent pour dire que la réforme LMD vise le meilleur : de meilleurs résultats, de meilleurs apprentissages en simplifiant et en rendant plus lisible l'offre de formation, et aussi une plus grande mobilité des étudiants. L'objectif de la réforme « donc, c'est poursuivre l'efficacité et l'efficience dans le système » (ES01). La réforme LMD, « c'est comme une adaptation de l'université au marché de l'entreprise, une correspondance entre l'emploi et la formation », pense plutôt le participant ES02.

Chez les administrateurs

Les objectifs de la réforme le plus souvent cités par les administrateurs sont l'efficience et l'efficacité du système à travers la recherche de meilleurs taux de réussite, de meilleurs apprentissages et la lisibilité des programmes de formation pour permettre la mobilité des étudiants et leur employabilité dans le contexte de la mondialisation. L'amélioration de la qualité de l'enseignement et la reconnaissance des diplômes sont également soulignées par certains participants, ainsi que la volonté d'avoir « des étudiants qui soient le plus compétents possible et le plus en phase avec nos réalités, [...] un peu plus maîtres de leur parcours » (AU02). L'harmonisation de l'enseignement supérieur à l'échelle régionale et même mondiale est aussi citée comme objectif.

Chez le personnel ATOS

Trois finalités sont attribuées à l'adoption du système LMD selon le personnel ATOS : la réussite, l'harmonisation des diplômes à l'échelle régionale et internationale et l'adaptation à un nouveau contexte.

En conclusion, l'observation suivante d'un participant sur la définition de la réforme LMD dans les UFR pourrait s'étendre à son interprétation selon les différentes catégories d'acteurs :

Donner une définition [du système LMD], je pense que ça va être difficile [...] Aujourd'hui si vous allez en Sciences humaines, vous demandez la définition, vous allez être étonné. Quand vous allez repartir après en Lettres modernes, vous n'aurez pas le même résultat. Si vous allez en Sciences juridiques et politiques, ce n'est pas sûr que vous aurez le même résultat. Les acteurs sur le terrain-même ne maîtrisent pas en un mot ce que signifie le système LMD. (ET04)

On constate en effet que des différences ou des divergences d'interprétation existent d'une catégorie d'acteurs à l'autre ou entre les discours des acteurs et les documents officiels.

4.2.1.2. Attitude envers la réforme

L'attitude des acteurs envers la réforme LMD est relative à leur disposition affective ou évaluative. Le discours des acteurs révèle en effet ce qu'ils pensent de la réforme ou ce qu'ils ressentent à son sujet. Cette attitude s'exprime sur un continuum dont les extrêmes sont l'adhésion et le rejet. La plupart des participants (20/27 ; 74 %) disent adhérer à la réforme, tandis que 22 % (6/27 participants) rapportent être en désaccord avec la réforme. Mais ces dispositions ne sont pas toujours exclusives puisque 4 participants expriment à la fois une adhésion et un rejet à l'égard de la réforme LMD.

Parmi les 20 participants dont les propos expriment une adhésion à la réforme LMD, on distingue 6 étudiants, 3 enseignants, 6 administrateurs et 5 du personnel ATOS, et parmi les 6 participants dont les propos traduisent un désaccord, on compte 4 étudiants, 1 enseignant et 1 du personnel ATOS.

Chez les étudiants

Plusieurs étudiants déclarent que « tous les étudiants étaient contents au début » (ET01), « [qu'ils ont] toujours été pour le LMD » (ET05), ou encore que pour « [eux] le LMD c'est une réforme qui est bienvenue » (ET07). Les raisons de cette adhésion tiennent à la qualité de la réforme présentée initialement. En effet, « le LMD franchement, si on devait l'appliquer comme on nous l'a dit, je dis bien comme ce qu'on nous a dit, ça allait vraiment arranger l'étudiant », selon ET03. Pour d'autres, il s'agirait d'une adhésion par défaut pour ne pas rejeter la réforme et compromettre la situation des étudiants qui sont déjà engagés dans la réforme : « Si on est contre, ça veut dire qu'on remet ça en cause, on remet à plat et on revient dans le système classique. À ce moment-là, ceux qui ont déjà obtenu la licence LMD qu'est-ce qu'ils deviendront ? » (ET05).

L'adhésion des étudiants à la réforme s'exprime toutefois avec des réserves liées aux conditions de sa mise en œuvre : « Les étudiants voulaient adopter le système LMD, mais c'est l'application qui posait problème » (ET07). Ce sont « notamment les infrastructures, les ressources humaines en termes d'enseignants » (ET05) qui sont évoquées comme

conditions pour la mise en œuvre de la réforme. Pour le participant ET01, « le système LMD décrit [...] en 2009-2010, c'était vraiment un bon système [...], mais aujourd'hui, cinq ans après, [...] le système LMD est considéré comme un mauvais système » ; ainsi il passe finalement de l'adhésion à un rejet de la réforme.

De l'avis de ceux qui sont en désaccord avec la réforme, ils « n'ont plus la même vision sur le LMD qu'en 2010 » (ET01). Certains reconnaissent même avoir « à l'époque de l'adoption de la réforme dit que le système LMD n'avait pas sa raison d'être pour le moment. Ils ont été catégoriques et continuent d'être catégoriques sur cette question » (ET04). Les raisons invoquées pour ce rejet sont le faible niveau de développement de l'enseignement qui ne permet pas de telles réformes ou le fait « que le système LMD jusqu'aujourd'hui [ne soit] pas considéré [c'est-à-dire valorisé] » (ET01).

Si quatre étudiants ont manifesté initialement des dispositions défavorables à l'égard de la réforme LMD, deux d'entre eux ont ensuite changé d'attitude : « Moi au départ j'étais vraiment contre le LMD, mais il a fallu que je fasse trois ans là-dedans, pour voir qu'en réalité c'est aller très rapidement. On n'a pas vraiment traîné comme nos aînés » (ET03) ; ainsi ils ont évolué vers une attitude plus favorable.

Chez les enseignants

De l'avis de plusieurs participants enseignants (3/4), ils adhèrent à la réforme LMD parce que « [...] pour la plupart des enseignants, [elle] est une bonne chose puisque beaucoup d'entre eux ont étudié dans le système LMD » (ES01), ou encore ils l'acceptent par défaut « parce que [ils] sont conscients que c'est un passage obligé » (ES03).

Comme chez les étudiants, l'on observe une adhésion mesurée chez les enseignants. En effet, l'enseignant ES01 déclare que les enseignants adhèrent à la réforme, « mais il faut qu'ils comprennent mieux ». En outre pour ES03, « il y a beaucoup de gens qui sont à la traîne qui n'arrivent pas à cerner les articulations du système ».

Parmi les quatre enseignants participants, un seul déclare être en désaccord avec la réforme LMD, du moins telle qu'elle est appliquée : « Moi je suis contre la réforme LMD telle qu'elle est appliquée. Notre structure [syndicale] est contre » (ES04). La principale raison tient au fait que « c'est un système qui est exigeant en termes d'infrastructures à la

fois pédagogiques, matérielles, et surtout les ressources humaines [qui ne sont pas disponibles] », argumente le participant.

Chez les administrateurs

Quant aux administrateurs, plusieurs d'entre eux déclarent « que c'est une réforme qui en vaut la peine » (AU04), qu'« on devait y entrer » (AU02) ou qu'il « [fallait] quand même s'y lancer puis s'adapter » (AU06). La raison est qu'ils y voient des avantages, que « le LMD est incontournable, [...] nécessaire [...] et que] revenir à l'ancien système [...] va créer plus de difficultés aux générations à venir » (AU04).

Malgré l'adhésion, des réserves sont exprimées par certains administrateurs sur les conditions de mise en œuvre de la réforme. Pour eux, « il y a des difficultés vraiment énormes » (AU04) relatives aux mesures d'accompagnement de la réforme et « il faut travailler à réunir les conditions pour que sa gestion se passe au mieux » (AU02). Toutefois, aucun d'entre eux ne rejette de manière explicite le système LMD. Certains ne se sont pas prononcés sur la question parce qu'elle semblait sans objet pour eux, étant donné leur fonction délibérément inscrite dans la promotion de la réforme, comme les coordonnateurs LMD.

Chez le personnel ATOS

Tous les participants, membres du personnel ATOS, déclarent apprécier positivement la réforme et y adhérer. Selon un participant, « au cours de [leurs] réunions, personne n'a encore combattu le système parce qu'il est mauvais » (AT04). Il est dit de la réforme LMD que « c'est un changement positif » (AT01), du moins « si on se base sur les perspectives, ce qu'on [leur] a fait miroiter » (AT02).

Les dispositions du personnel ATOS à l'égard de la réforme sont globalement favorables, puisque de leur avis, « il faut [...] aller au LMD, mais avant d'aller au LMD il faut se conformer à un certain nombre de choses dont les mesures d'accompagnement » (AT05). L'absence des mesures d'accompagnement justifie finalement un rejet de la réforme chez AT05. En effet, s'il dit adhérer à la réforme, il refuse « de soutenir cette volonté aveugle qui veut que le LMD burkinabè puisse commencer ses premiers pas dans ces conditions » (AT05) difficiles en termes d'infrastructures ou de ressources humaines.

Pour conclure l'analyse de l'attitude des acteurs envers la réforme LMD, nous pouvons dire que jusqu'alors dans sa mise en œuvre, très peu de participants (3/27) déclarent rejeter de manière ferme le système LMD. La grande majorité des participants disent adhérer au changement en cours même si des réserves sont émises sur les conditions objectives de son implantation et que l'attitude de certains participants a évolué, passant de l'adhésion au rejet. Quel type de comportement adoptent-ils alors dans le cadre de la mise en œuvre de cette réforme ?

4.2.1.3. Comportement à l'égard de la réforme

Les actions observables des acteurs axées sur la réforme LMD constituent leur comportement. Selon que ces actions sont favorables ou non à la réforme, on qualifie le comportement de soutien ou de résistance, se référant ainsi aux deux pôles extrêmes qui délimitent un continuum de réactions possibles. Les discours de 11/27 participants (41 %) permettent d'identifier des comportements favorables (9/27) ou défavorables (2/27) à la réforme LMD ; les 16 autres participants ne font pas d'allusions explicites aux comportements à l'égard de la réforme.

Parmi les neuf participants dont les propos font allusion de manière explicite à des comportements, on compte trois étudiants, un enseignant, quatre administrateurs et un membre du personnel ATOS. Très peu de participants ont rapporté des actions visant délibérément à faire obstacle à la réforme LMD ou à l'une de ses composantes. En effet, seuls 1 étudiant et 1 enseignant font cas de telles actions.

Chez les étudiants

Les actions déclarées par les trois étudiants en soutien à la réforme sont principalement des formulations de propositions d'amélioration lors de leur participation aux rencontres, la promotion ou la défense de la réforme auprès de la population estudiantine et dans les organes de presse :

On a défendu le système LMD à un moment donné, parce que dans les universités il y a deux tendances : ceux-là qui acceptent le LMD et ceux-là qui ne l'acceptent pas. Nous qui avons accepté, on défend en donnant nos raisons donc, à travers la presse, nous avons communiqué, avec les étudiants on a discuté. On donnait nos raisons, on a aussi sorti des déclarations pour dire pourquoi nous sommes d'accord pour ça. Nous avons aussi donné des

plateformes revendicatives à nos autorités pour dire que nous voulons qu'on applique convenablement et de façon conséquente le système LMD. (ET07)

Les actions de soutien des étudiants qui sont essentiellement de type communicationnel sont orientées vers leurs pairs et les autorités administratives. Toutefois, un participant rapporte une résistance à la réforme :

On a vu des articles [des textes règlementaires] qui franchement étaient frustrants. Par exemple, l'article qui disait que si tu as validé l'année, il te faut valider forcément 2/3 des modules, [...] en fait, faire une double inscription en réalité. Il y a eu aussi des textes ... je ne me rappelle pas puisqu'en 2012 on avait [mémorisé] le texte par cœur ... parce que franchement ça nous poignardait, ça nous faisait vraiment mal ... Je ne me rappelle pas, mais ... à l'époque on a beaucoup lutté contre certains articles. (ET03)

La lutte s'est faite de manière plus précise dans certains cas, comme pour contester les modalités d'organisation des évaluations prévues par la réforme :

Par exemple en LMD, après la délibération de la première session, vous avez 10 jours pour préparer la deuxième session. [...] Pourtant dans le système classique, il [y avait] un mois pour préparer la session. Nous [avons] demandé, comme l'année est divisée en semestres maintenant [...] à prendre 15 jours au moins. On a d'abord demandé 3 semaines, ils ont refusé, 15 jours ils ont refusé, qu'il faut 10 jours. On ne pouvait qu'aller en grève. Il y a eu tellement de choses comme ça. Donc on a grevé, grevé, grevé ... jusqu'à ce qu'on a exclu nos camarades. (ET03)

La résistance est ainsi passée, après un dialogue infructueux, à une forme plus radicale.

Chez les enseignants

Selon les déclarations du participant ES03, les enseignants qui soutiennent la réforme LMD le manifestent par des actions à l'endroit des étudiants et des autorités gouvernementales :

Nous travaillons auprès des étudiants et nous leurs disons qu'ils ont intérêt à accepter [la réforme LMD], et à [s']approprier rapidement le système [...] Donc, nous essayons de faire comprendre aux étudiants de ne pas trop s'opposer : ils ont manifesté, on a compris ; la question des infrastructures, on a compris, mais nous aussi nous faisons la pression auprès du gouvernement pour qu'on améliore ces infrastructures et au-delà de l'amélioration des infrastructures nous disons de donner des bourses aux étudiants pour former du personnel qui va venir nous soutenir.

Les actions rapportées qui relèvent de la persuasion et du lobbying sont aussi de type communicationnel.

De l'avis d'un enseignant, certains de ses collègues ont eu un comportement hostile au changement, en soutien aux étudiants :

Par exemple quand les étudiants ont plus ou moins rejeté le LMD, il y a des syndicats d'enseignants qui les ont appuyés. En réalité pour être clair ce n'est pas le LMD en tant que système qui n'est pas accepté, mais c'est ce qui est appliqué au nom du LMD. Si bien qu'il y a eu des soutiens aux étudiants par des enseignants parce qu'effectivement les problèmes qu'ils ont évoqués sont sincères. (ES01)

Les formes de résistance des enseignants ne sont pas précisées, mais le rejet portait beaucoup moins sur le contenu de la réforme LMD que sur les conditions de sa mise en œuvre.

Chez les administrateurs

Parmi les initiatives de soutien à la réforme prises par les administrateurs, on note principalement les séances d'information et de sensibilisation qu'ils ont « essayé d'organiser à la fin de chaque semestre, aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants » (AU07), mais également à l'adresse du personnel ATOS. Un autre participant déclare avoir mené la réflexion pour développer « un dispositif qui [lui] permet d'être opérationnel » (AU06) dans ses activités professionnelles liées à la réforme LMD, comme la gestion des inscriptions et des transferts de crédits.

Chez le personnel ATOS

Un participant du personnel ATOS rapporte une action de soutien à la réforme LMD : « Je côtoie les organisations syndicales des étudiants où j'ai en tout cas tenté de convaincre les responsables, surtout l'Association nationale des étudiants du Burkina (ANEB) » (AT01). Il s'agit donc d'une action de persuasion auprès des leaders étudiants pour obtenir leur adhésion au processus de changement.

D'une manière générale, la plupart des actions rapportées par les acteurs des différentes catégories traduisent un soutien à la réforme, même si quelques résistances sont survenues en lien avec les conditions de sa mise en œuvre.

Pour conclure cette section sur l'appropriation de la réforme, on peut noter que les discours des acteurs ont permis d'identifier les interprétations qu'ils ont de la réforme LMD, c'est-à-dire leur connaissance ou compréhension au sujet des origines, du contenu, et des objectifs du système LMD, et également leurs attitudes et comportements à son égard. Cette appropriation de la nouvelle politique de l'enseignement supérieur varie selon les quatre catégories d'acteurs considérées, même si celles-ci s'accordent sur certains points d'interprétation de la réforme, et globalement adhèrent à son contenu ou s'engagent en faveur de sa mise en œuvre. La section suivante vise précisément à fournir des éléments de description de l'implantation de la réforme, du point de vue des acteurs, et plus généralement à décrire le système d'action concret construit autour de la réforme LMD.

4.2.2. Système d'action concret

La cinquième question de notre recherche vise à décrire la manière dont les acteurs de l'enseignement supérieur structurent et régulent leurs relations dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme, c'est-à-dire le système d'action concret entretenu par eux autour de la réforme LMD. Avant d'y répondre par la description des relations entre les acteurs, nous allons au préalable caractériser ces acteurs et décrire le contexte et le processus de mise en œuvre de la réforme tels qu'ils les perçoivent.

4.2.2.1. Caractérisation des acteurs

Pour présenter les acteurs, nous allons décrire pour chacune des quatre catégories d'appartenance, les ressources, le système de représentation, les intérêts et les stratégies qui la caractérisent principalement. En effet, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme, les acteurs se positionnent, élaborent des stratégies et interagissent avec les autres acteurs en référence à des ressources, à un système de représentations et à des intérêts spécifiques à leur catégorie d'appartenance.

4.2.2.1.1. Ressources

Les ressources correspondent à ce qui détermine la capacité d'intervention des acteurs et leurs interactions, au plan monétaire, humain, informationnel, temporel ou matériel.

Les étudiants

Parmi les sept participants étudiants, cinq affirment avoir occupé antérieurement des postes de responsabilités dans le milieu associatif, dont trois en Côte d'Ivoire, ce qui leur donne une expérience en gestion des mouvements associatifs. Plusieurs reconnaissent également avoir bénéficié de séances d'information sur la réforme LMD. Même si certains disent « que les seules et uniques ressources qu'[ils ont] c'est les ressources humaines » (ET04), aucune estimation du nombre d'adhérents aux associations étudiantes représentées n'a été fournie alors que cette information aurait permis de déterminer leur capacité de mobilisation.

La disponibilité de l'information n'est toutefois pas toujours acquise :

Les informations, comme je le dis, vous êtes obligé vous-même d'aller chaque fois "poignarder", taper, taper, taper jusqu'à ce qu'on vous donne sinon si vous vous asseyez ... En réalité, on doit être informé rapidement, mais vous êtes obligé d'aller demander, demander, vous dépensez en essence et en unités [de crédits de communication téléphonique]. (ET03)

L'insuffisance de ressources financières est précisément relevée par plusieurs participants, de même que l'indisponibilité des ressources technologiques, informatiques et documentaires. Ainsi, pour le participant ET02, « il n'y a pas de moyens à [notre] disposition, [...] on cherche les financements de gauche à droite dans la ville pour pouvoir mener certaines activités ». Et « si vous prenez notre bibliothèque, elle n'est pas à jour. Si vous prenez la connexion wifi, [...] il n'y a pas de connexion wifi sur ce campus », témoigne l'étudiant ET04.

Les enseignants

Les participants enseignants déclarent avoir eu accès à l'information relative à la réforme LMD dans le cadre de séances d'information ou de sensibilisation et à travers une documentation accessible, même si l'information n'a pas toujours été suffisante. L'expérience acquise comme étudiants dans le système LMD et le succès des luttes syndicales antérieures obtenues par leur groupe sont considérés comme des atouts par certains d'entre eux.

L'insuffisance ou l'absence de ressources financières, technologiques ou informatiques est évoquée, de même que le manque de formation à l'évaluation des apprentissages des grands groupes.

Les administrateurs

La plupart des administrateurs déclarent avoir été bien informés sur la réforme LMD dans le cadre de rencontres au niveau national et régional ou à partir des documents disponibles. Plusieurs peuvent également compter sur l'expérience acquise par l'administration dans des établissements où l'implantation de la réforme est en cours depuis au moins trois années. Deux des participants ont même étudié ou enseigné dans des universités étrangères où le système LMD est en vigueur.

Des insuffisances sont toutefois relevées au niveau de la formation par les participants. « Il y a eu des séances d'information [...], mais dire formation ... non, je n'ai pas bénéficié de formation. Donc j'ai acquis mes connaissances sur le LMD de moi-même », déclare le participant AU06, tout comme un autre : « Je n'ai pas suivi de formation. On a appris dans le tas parce que ce sont les conditions qui l'exigent. On essaie de lire, de comprendre » (AU07). Un logiciel de gestion informatique de la scolarité aurait été élaboré, mais son utilisation n'est pas encore effective. La définition des nouveaux postes comme celui de coordonnateur pédagogique n'est pas assez précise dans le contexte de la réforme. L'insuffisance des ressources financières et technologiques, du personnel enseignant et de locaux est également notée par certains participants.

Le personnel ATOS

Si certains participants déclarent avoir participé à des séances d'information sur la réforme LMD, les acteurs de cette catégorie ne semblent pas être suffisamment informés sur le sujet et « le personnel ATOS pense qu'il est un peu mis de côté par rapport au LMD. [...] Même ceux qui ont des informations sur le LMD, c'est [grâce à] leurs recherches personnelles parce qu'ils s'y intéressent » (AT04). Un participant évoque de manière générale un « problème de niveau [de scolarisation, si bien que] les gens ne comprennent pas, ils ne savent pas qu'ils ont des droits, qu'ils ont des intérêts à défendre, aussi bien matériels que moraux » (AT05).

4.2.2.1.2. *Système de représentations*

Le système de représentations réfère aux principes généraux, aux traditions, aux perceptions de soi, aux croyances et aux valeurs partagées par les acteurs.

Les étudiants

Les étudiants participants ont tous un mandat électif comme représentants d'unités de formation et de recherche ou d'associations à caractère syndical. Le premier principe général auquel tous se réfèrent, « c'est le respect des objectifs visés par [leur] structure. Ça c'est un principe que n'importe quel délégué ne peut transcender » (ET05). Il consiste plus explicitement à « lutter pour les intérêts des étudiants » (ET07) qui seront précisés plus loin à la section relative aux intérêts des acteurs. Les valeurs auxquelles plusieurs déclarent être attachés personnellement sont : l'honnêteté envers l'administration, les enseignants et les étudiants, le dialogue, la démocratie, l'humanisme, la sincérité, le courage et la légalité. La référence à l'éthique du régime révolutionnaire du Capitaine Thomas Sankara (1983-1987) est courante, particulièrement chez les immigrants¹ de la Côte d'Ivoire :

On se rappelle un 4 août 1983, quand les militaires avec les armes à la main prenaient le pouvoir au Burkina Faso, ce sont des valeurs comme l'intégrité qu'ils ont tenu à promouvoir. Nous pensons aussi que le Burkina Faso notre pays est un pays d'intégrité ; parce que nous qui avons grandi ailleurs, quand nos parents s'asseyaient pour nous éduquer ou pour nous donner cette leçon de moralité dont venait le Burkina Faso, ils se basaient sur le fait qu'un burkinabè doit être un homme intègre, un homme loyal, un homme direct. Donc en ce sens-là, nous sommes une génération montante et chaque pays, chaque culture a ses principes et ses valeurs et c'est ainsi que nous disons en milieu syndical qu'un syndicaliste doit être intègre. (ET04).

Si le dialogue et la lutte pacifique sont des principes d'action privilégiés, la violence n'est pas totalement exclue. En effet, « ce n'est pas à tout moment qu'il faut casser, qu'il faut gâter. On a vu que la violence est importante pour trouver des solutions, mais il faut toujours montrer que la manière pacifique aussi est capitale » (ET06).

Les enseignants

Pour les enseignants participants parmi lesquels trois sont des représentants syndicaux, le principe de base est la défense des intérêts de leurs collègues. La solidarité

¹ Il s'agit de burkinabè nés en Côte d'Ivoire qui, pour diverses raisons, décident ou sont contraints d'entreprendre leurs études universitaires au Burkina Faso.

du corps enseignant est une valeur de référence. Certains enseignants adhèrent au principe de « l'éducation pour tous » ou au rejet des politiques néolibérales imposées par les institutions financières internationales.

Les administrateurs

D'une manière générale, à l'échelle nationale les administrateurs des institutions publiques d'enseignement supérieur sous étude reconnaissent avoir pour principes ceux de l'administration publique « parce que quoiqu'on dise, [ils] représentent quand même l'État en miniature et la politique terrain est dite par l'État, donc ce sont ses principes qu'il faut défendre » (AU07) et leur « vision est celle de l'administration centrale, [c'est-à-dire] les principes et les visions du Ministère » (AM01). À l'échelle régionale, le principe de subsidiarité serait « la philosophie principale » (AO02). Les valeurs de référence citées sont celles du respect de l'éthique professionnelle, de la responsabilité, de la transparence, de la rigueur, de l'écoute, de la disponibilité, de la souplesse et du refus du sentimentalisme.

Le personnel ATOS

Les membres du personnel ATOS croient que pour l'administration ils ne sont « que des exécutants, qui n'ont pas de mot à dire. [...] Il y a un manque de reconnaissance, une sorte d'ingratitude à leur endroit » (AT05). Les valeurs de référence citées par les participants sont l'honnêteté, la franchise à l'égard de l'administration et des autres collègues, la rigueur, le respect de la légalité et l'excellence.

4.2.2.1.3. Intérêts

Les intérêts désignent les objectifs ou enjeux de l'action ou ce qui fait l'objet de préoccupation pour les acteurs dans leur action.

Les étudiants

De manière générale, ce qui préoccupe les participants, c'est « améliorer les conditions d'études et de formation, les conditions d'hébergement, de restauration » (ET07), au regard des effectifs pléthoriques, du nombre réduit ou de l'absentéisme des enseignants, de l'absence de salles de cours ou d'équipements technologiques et informatiques.

En rapport avec la mise en œuvre de la réforme LMD, plusieurs étudiants sont préoccupés par l'accès réduit aux programmes de master et au marché de l'emploi par l'admissibilité aux concours de la fonction publique, les conditions de passage en classe supérieure, le retard accumulé dans l'exécution des programmes d'études et plus largement la détérioration des conditions d'études :

La préoccupation est que, avant que le LMD n'arrive, c'est vrai que l'université connaissait certaines difficultés. Mais avec le LMD, nous nous enfonçons toujours dans les difficultés ; la situation devient [...] pire. Donc on se pose la question : c'est le LMD qui provoque cela ou bien ? Parce que, au temps classique, c'est vrai qu'il y avait des difficultés, mais ce n'était pas comme ça. Aujourd'hui, le système LMD est arrivé, qui vise la réussite des étudiants, est en train d'enfoncer les étudiants. On se demande si c'est mal appliqué ou ce n'est pas respecté. (ET06)

Beaucoup plus que la réforme LMD elle-même, ce sont les conditions de sa mise en œuvre qui semblent menacer les intérêts des étudiants.

Les enseignants

Les préoccupations des enseignants sont relatives « aux effectifs pléthoriques [des étudiants], aux conditions difficiles, [à savoir] le manque de bureaux, le manque de documents, les moyens de recherche » (ES01). Pour ce qui relève spécifiquement de la réforme LMD, des enseignants se disent préoccupés par la diversité d'interprétations de la réforme d'une université à l'autre, la réduction du nombre d'heures de cours en présentiel et le manque de formation pour s'adapter au nouveau système.

Les administrateurs

Pour l'un des participants de cette catégorie d'acteurs, le premier enjeu qui leur « tient à cœur, c'est que le système [éducatif] fonctionne et c'est une raison supérieure qui s'impose même au LMD » (AU06). La qualité de l'enseignement supérieur est l'objectif partagé. Les préoccupations des acteurs sont « des préoccupations qui existaient [bien avant], mais avec le LMD ces préoccupations sont devenues encore plus cruciales » (AU02). Il s'agit de l'insuffisance du personnel enseignant, des ressources financières et informatiques, des fonds documentaires et des salles, mais aussi du retard accusé dans le déroulement de l'année académique.

Par ailleurs, des administrateurs se disent préoccupés par « le [faible] niveau de formation et d'information même sur le fonctionnement du système [LMD] » (AM01) chez les étudiants et les enseignants qui se caractérise par leur difficulté à « comprendre les changements d'attitudes nécessaires au système LMD » (AU05). La gestion manuelle des parcours des étudiants et la difficulté à intégrer dans le marché de l'emploi les deux types de diplômes (ancien système et système LMD) sont d'autres sources de préoccupations pour les administrateurs.

Le personnel ATOS

D'une manière générale, les participants ATOS ont pour objectifs de travailler à la prise de conscience de leurs collègues et d'obtenir pour eux le bien-être et l'amélioration des conditions de vie et de travail, comme l'informatisation de la gestion. La description des postes et l'absence du plan de carrière permettant une évolution pour le personnel font l'objet de préoccupations, particulièrement dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD. En effet, en lien avec cette réforme, les avis du personnel ATOS sont partagés. Certains ont des inquiétudes :

Personnellement quand on parle de LMD — et c'est le sentiment que beaucoup ont comme moi —, parce qu'on nous avait fait comprendre qu'il fallait un certain niveau au personnel ATOS ... L'inquiétude que nous avons émise, c'est qu'on veut déclasser nous autres qui étions déjà là et qui n'avions pas le niveau. Parce qu'on dit même que pour être agent de bureau, il faut avoir la licence, ça c'est vraiment l'inquiétude qui nous habite et on se demande est-ce qu'ils pourront nous former pour nous mettre à la hauteur d'accomplir les tâches ? Parce que des fois ce n'est pas le diplôme qui est important, mais quand le blanc dit qu'il faut tel diplôme c'est ça qui compte. [...] Quand ils parlent de diplôme, nous on se sent froissés, on a l'impression qu'on restera en marge. (AT02)

Mais d'autres comme AT01, AT03 et AT04 ont un avis contraire. Ils pensent que la réforme ne menace pas leurs intérêts et que son application effective pourrait même être une opportunité de revalorisation pour ceux qui ont obtenu des diplômes du nouveau système LMD en cours de carrière.

Selon leurs intérêts et leur système de représentations, les acteurs élaborent diverses stratégies susceptibles d'influencer la mise en œuvre de la réforme LMD à leur avantage.

4.2.2.1.4. *Stratégies*

Les stratégies sont des séries d'actions sélectionnées par un acteur à l'endroit d'autres acteurs, en lien avec la mise en œuvre de la réforme, mais dont la portée est plus générale puisqu'elles peuvent se déployer dans un autre cadre.

Les étudiants

Les stratégies citées par les participants sont la négociation, le dépôt de plateformes revendicatives auprès des autorités institutionnelles ou ministérielles, la coalition entre associations étudiantes à caractère syndical, les conférences ou déclarations de presse. Des délégués d'unité de formation et de recherche ou de cours ont volontiers recours aux associations à caractère syndical, en l'occurrence l'Association nationale des étudiants burkinabè (ANEBA) comme relai de leur action :

Moi personnellement je me suis joint à l'Association nationale des étudiants burkinabè, puisque leur objectif aussi c'est de défendre l'intérêt des étudiants ; donc comme moi aussi j'étais engagé à défendre les intérêts des étudiants de ma promotion, je me suis dit que je ne pouvais pas lutter seul. (ET03)

La participation aux assemblées du CFVU donne l'opportunité aux délégués d'étudiants d'y faire valoir leurs préoccupations. Si « la procédure normale c'est de commencer à expliquer, d'utiliser des voies de négociation et des voies administratives [...], à un certain moment donné on est obligé d'aller sur le terrain » (ET04), autrement dit, « on ne peut qu'aller en grève » (ET03). La grève est parfois décidée en soutien à celle déclenchée par les enseignants : « Il y a eu aussi les différentes grèves des enseignants à qui nous avons prêté main forte, nous sommes allés à la mobilisation, nous avons appelé nos camarades étudiants à se joindre à eux » (ET04). Les déclarations de presse sont également une « occasion pour prendre l'opinion publique à témoin [...] et mettre l'administration devant ses responsabilités », comme l'atteste celle de la corporation ANEB-UFR/LAC.

Les enseignants

De l'avis d'un enseignant, la participation des enseignants aux rencontres est une stratégie courante pour exprimer leur position : « On l'a dit à plusieurs reprises, quand il y a eu des problèmes ici à l'université et on nous a appelés » (ES04). De manière générale, il s'agit pour les organisations syndicales de tirer avantage de la nouvelle situation issue de la

mise en œuvre de la réforme : « Nous aussi on voit un peu ce qu'on pourrait tirer comme avantages » (ES02). À titre individuel, certains enseignants prennent des initiatives d'auto-formation pour s'informer et essayer de comprendre la réforme LMD, à partir de la documentation disponible.

Les administrateurs

La négociation et la collaboration sont pour les administrateurs institutionnels des stratégies privilégiées. Ces acteurs citent également la sensibilisation et la formation à l'intention des étudiants, des enseignants et du personnel ATOS et des initiatives pour répondre aux préoccupations matérielles : « On essaie d'améliorer nos conditions matérielles, on fait de la sensibilisation, et puis de la formation pour accompagner le système LMD. Il y a aussi un travail de relecture des anciens textes » (AU02) pour tenir compte des exigences de la réforme LMD.

Les administrateurs à l'échelle nationale ou régionale déclarent adopter une approche participative à l'endroit des institutions d'enseignement supérieur qui sont accompagnées par diverses initiatives. En effet,

L'essentiel des ressources a été consacré à l'accompagnement des pays dans la réforme LMD. Si la réforme LMD est une réforme en profondeur de tout le système, il ne s'agit pas seulement de faire des campagnes de sensibilisation. Il s'agit même de former pédagogiquement les enseignants, il s'agit de revoir les curricula, il s'agit de revoir la gestion de la scolarité qui est rudimentaire. (AO02)

Les actions de ces administrateurs en rapport avec la réforme LMD s'inscrivent dans le cadre de l'exécution de plans stratégiques, en collaboration avec des partenaires et financiers. De plus, un mécanisme de suivi de la mise en œuvre de la réforme LMD a été élaboré par certains acteurs.

Le personnel ATOS

Pour pallier l'insuffisance d'information sur la réforme LMD, certains membres du personnel ATOS ont opté pour l'auto-formation :

On est obligé de s'auto-former pour faire face aux étudiants ; parce qu'un étudiant qui vient avec son problème, il faut que tu le résolves. Et il attend que tu résolves parce qu'il ne comprend pas que tu ne puisses pas comprendre. (AT02)

Des interpellations sur les préoccupations du personnel ATOS sont souvent adressées à l'administration à l'occasion des rencontres institutionnelles comme le CFVU. Une alliance avec les autres acteurs a été tentée, « que ce soit au niveau de l'administration, des enseignants, des étudiants, il était [alors] question pour le personnel ATOS à un moment donné de pouvoir agir en bloc quel que soit le problème » (AT05), mais cette initiative n'a pas prospéré.

L'analyse des caractéristiques des acteurs permet de noter que chacune des quatre catégories a une physionomie spécifique, avec toutefois certains traits communs liés notamment à l'absence ou l'insuffisance des ressources humaines, matérielles, financières et technologiques, à la culture du dialogue et à la recherche de meilleures conditions de vie et de travail. Mais les étudiants, les enseignants, les administrateurs et le personnel ATOS sont aussi placés dans un même contexte exposé dans la section suivante.

4.2.2.2. Contexte

L'environnement sociodémographique, scientifique et technique, étatique, économique, politique ou international offre des éléments qui s'imposent à tous les acteurs dans leur action. Le contexte est alors fait d'opportunités ou de contraintes selon que ces éléments sont perçus par les acteurs de manière positive ou négative respectivement. Seulement le quart des participants (7/23 ; 26 %) ont relevé des opportunités, alors que la grande majorité (23/27 ; 85 %) déclare déceler dans leur environnement des contraintes à la mise en œuvre de la réforme LMD ; ils sont 6/23 à relever à la fois des opportunités et des contraintes.

4.2.2.2.1. *Opportunités*

Parmi les sept participants qui trouvent dans l'environnement des déterminants positifs à la mise en œuvre de la réforme LMD, on compte deux étudiants, trois administrateurs et deux membres du personnel ATOS. Nous présentons les opportunités perçues au plan organisationnel, national et international.

Au plan organisationnel

Dans les institutions d'enseignement supérieur, un enseignant rapporte que progressivement « il y a beaucoup de choses que les gens ont commencé à comprendre » (ET02) : c'est une évolution positive qui pourrait favoriser à terme la mise en œuvre de la

réforme. Le participant AT04 apprécie positivement le fait que dans son université il « n'y a pas encore eu de mouvements, de marches ou de grèves contre l'application du système LMD [contrairement] à la toute dernière réforme, avant le système LMD, où il y a eu des plaintes prolongées et l'université a même été fermée ». Cela représente un atout pour cette institution puisque l'implantation de la réforme a été émaillée de grèves dans l'autre université à l'étude.

Au plan national

Au plan national, « un soutien moral de l'opinion » (ET04) et une plus grande réussite de la mise en œuvre de la réforme dans les établissements privés ou à effectifs réduits constituent des signes encourageants. Par ailleurs, grâce à la vente à bas prix d'ordinateurs usagés, les étudiants « sont nombreux à avoir des ordinateurs, ce qui est bien » et « aujourd'hui beaucoup [...] ont accès à l'internet même s'ils n'ont pas un ordinateur personnel [...] » (AU05).

Au plan international

Au niveau international, « la tendance même des universités françaises à aller vers ce système » (AT01) serait une incitation pour les universités francophones à mettre en œuvre la réforme puisqu'elles ont aussi tendance à copier le modèle français. Le sentiment d'être en retard par rapport aux évolutions internationales dans le secteur de l'enseignement supérieur jouerait également en faveur de l'adhésion à la réforme.

4.2.2.2.2. Contraintes

On compte parmi les participants, cinq étudiants, quatre enseignants, neuf administrateurs et cinq membres du personnel ATOS qui trouvent dans leur environnement des éléments défavorables à la mise en œuvre de la réforme LMD. Ces contraintes sont essentiellement d'ordre organisationnel, mais ils en citent aussi d'ordre national ou international.

Au plan organisationnel

La contrainte à la mise en œuvre de la réforme LMD la plus souvent citée est l'insuffisance des infrastructures d'accueil au regard des effectifs pléthoriques des étudiants, une situation que partagent la plupart des universités publiques francophones d'Afrique de l'Ouest : « Il n'y a même plus de place dans la cour à plus forte raison dans

les amphithéâtres » (AO02). Les établissements sont confrontés à un important déficit d'infrastructures et de ressources matérielles (ordinateurs, connexion internet, etc.) et pédagogiques (salles de cours, bibliothèques fournies, laboratoires équipés, bureaux des enseignants, etc.), mais aussi de ressources financières et de personnel enseignant.

La gouvernance universitaire serait caractérisée par une absence d'autorité, un climat de suspicion, un manque d'exemplarité et une « logique d'affrontement » (ES03). Pour certains participants, le milieu universitaire connaît un climat de démotivation chez les étudiants, les enseignants et le personnel ATOS.

Au plan national

La situation sociopolitique et économique au plan national constitue pour certains acteurs un frein à l'implantation de la réforme. Il y aurait « un contexte un peu compliqué au Burkina Faso où il y a une sorte d'édulcoration de la notion de responsabilité et où l'État est presque par terre » (AU04) et « l'autorité est mise à mal » (AU03). D'où « la remise en cause de l'autorité de l'État, la contestation des décisions de l'État » (AU04) comme la réforme LMD.

Le faible niveau de développement économique du pays et les injonctions des politiques des institutions financières internationales ont conduit à donner la priorité des financements de l'enseignement à l'ordre primaire et secondaire au détriment du supérieur. Finalement, « il y a comme une sorte de déception, de révolte même, et tout cela pousse à mal percevoir la réforme LMD chez certains, parce que cela arrive à un moment où les conditions ne sont pas réunies pour étudier sereinement » (AU05) : telle apparaît la situation pour certains acteurs.

Au plan international

La crise politique et les conflits armés survenus en Côte d'Ivoire entre 2002 et 2011 sont des éléments qui, de l'avis de certains acteurs, ont eu un impact négatif sur le contexte d'implantation de la réforme LMD en entraînant un accroissement important des effectifs, puisque « pratiquement les 2/3 des étudiants sont venus de la Côte d'Ivoire, et ça continue de rentrer, c'est eux qui dominent le campus actuellement. Ça veut dire que l'accroissement des effectifs en réalité a surpris aussi le pouvoir » (AM01). En outre le retard accusé par les pays francophones d'Afrique de l'Ouest qui sont « en marge des

systèmes d'enseignement supérieur normaux depuis 50 ans » (AO02), et le « contexte sous régional où le Burkina ne peut pas s'autoriser à prendre certaines décisions » (AU04) limitent la capacité d'adaptation de la mise en œuvre de la réforme aux conditions locales.

En résumé, l'évolution du contexte présente quelques opportunités pour la mise en œuvre de la réforme LMD à travers une meilleure compréhension de la réforme, la capitalisation des expériences d'implantation réussies et un climat relativement plus apaisé en comparaison à celui de la précédente réforme universitaire qui avait connu des troubles plus importants. Si six participants ont relevé à la fois des opportunités et des contraintes à la mise en œuvre de la réforme LMD, un seul a fait ce constat au plan institutionnel. Ainsi, d'une manière générale et au plan institutionnel, les acteurs perçoivent que la situation présente plusieurs éléments défavorables, liés notamment à l'insuffisance de ressources matérielles, financières et humaines et à une faible gouvernance institutionnelle. C'est dans ce contexte que les acteurs structurent leurs relations qui sont décrites dans la section suivante.

4.2.2.3. Relations entre les acteurs

Les relations entre les acteurs sont constitutives de la nature de l'organisation dont le fonctionnement en est le produit. L'analyse stratégique et systémique qui est une dimension de l'approche de la sociologie de l'action publique que nous avons adoptée, considère les interactions des acteurs sous l'angle du pouvoir. Avant de décrire quelques relations de pouvoir rapportées par les acteurs, nous présenterons trois éléments qui les suscitent ou les influencent : les règles du jeu, les perceptions d'autrui et les zones d'incertitude. En outre, les conflits seront présentés comme une expression des relations de pouvoir.

4.2.2.3.1. Règles du jeu

Les règles du jeu réfèrent aux procédures générales formelles ou aux coutumes établies qui régulent les relations des acteurs en fixant des limites à leurs actions. Plus de la moitié des participants (16/27 ; 59 %) rapportent des règles explicites qui semblent découler de procédures bureaucratiques et institutionnelles et d'autres plus implicites établies par les usages.

Règles formelles

Un étudiant participant reconnaît l'importance des textes pour les administrateurs quand il déclare que ceux-ci « ne travaillent que sur la base des textes » (ET02). En outre, selon les étudiants, « lorsque les administrateurs vous envoient un professeur, ils estiment qu'il a les capacités requises pour vous donner le cours » (ET03). Eux-mêmes étudiants reconnaissent des limites institutionnelles à leurs prérogatives puisque « un délégué de promotion n'a pas compétence pour aller [discuter avec l'administration universitaire sur] un certain nombre de choses » (ET01).

L'enseignant ES03 rappelle un principe de gouvernance universitaire auquel il est attaché :

Quand dans une communauté universitaire, ce sont les étudiants qui gouvernent, ça veut dire que l'institution ne peut pas être solide. On veut la participation des étudiants à la gouvernance, qu'ils donnent leur point de vue, mais qu'ils ne soient pas ceux qui décident de tout.

Le même avis est relayé par un administrateur : « Il y a des choses sur lesquelles on ne discute pas avec les étudiants ; les textes on ne les discute pas. Ce n'est pas très démocratique », reconnaît-il en affirmant toutefois « que l'université, contrairement à ce que l'on croit, ce n'est pas un espace démocratique ; c'est presque comme un camp militaire (rires) » (AU04). Par exemple, « l'organisation des examens n'est pas du ressort des étudiants », selon l'administrateur AU02. Cette absence de démocratie dans la gouvernance universitaire, selon les enseignants et les administrateurs, peut être opposée à la perception que les étudiants ont du fonctionnement de leurs structures étudiantes où « c'est comme un centralisme démocratique » (ET03). Toutefois, une forme de participation démocratique s'exprime dans le cadre du Conseil pour la formation et la vie universitaire (CFVU), comme le souligne un membre du personnel ATOS :

Le CFVU rassemble toutes les structures, tous les représentants de la communauté universitaire, c'est-à-dire les étudiants, les enseignants, le personnel administratif, tous les représentants sont là et c'est à cette instance qu'on prend généralement toutes les décisions, et comme la réforme du LMD c'est quelque chose qui impliquait tout le monde, toutes les décisions, tous les textes, tout ce qui devait être fait dans le sens du système LMD, les textes sont emmenés au CFVU pour adoption. (AT05)

Les administrateurs des institutions nationales ou supranationales rapportent plusieurs principes qui régissent leurs rapports avec les établissements d'enseignement

supérieur ou les États. Par exemple, l'autonomie est reconnue à chaque « université [qui] a bien le droit de prendre des textes concernant son propre fonctionnement » (AM01), quitte à en informer la hiérarchie au niveau national ou supranational. Selon l'administrateur d'une des structures régionales, l'objectif du « processus décisionnel [...], c'est d'offrir le cadre aux États pour venir légiférer et décider de faire ensemble des actions » (AO02). L'élaboration de standards est une compétence régionale qui s'exerce dans les limites de la souveraineté nationale :

Nous, c'est les standards, les mécanismes pour les contrôler, les mécanismes pour les renforcer. Mais tout ce qui relève du domaine des États, quand vous lisez n'importe quel document de réflexion sur l'intégration c'est ça. Il y a la subsidiarité et il y a la limite de la souveraineté [des organisations régionales] et de la souveraineté nationale. (AO02)

Le personnel ATOS reconnaît les limites de ses compétences puisque sa mission administrative n'autorise pas ses membres « à empiéter sur les activités purement académiques, dont la responsabilité repose sur les enseignants, mais également sur l'autorité. [En outre,] parce qu'au-delà du LMD il y a le contrat de travail » (AT05), les membres du personnel ATOS doivent accomplir leurs tâches professionnelles sans égard à leur positionnement affectif sur la réforme LMD.

Coutumes

Des règles tacites se sont établies sous forme de coutumes dans les relations entre acteurs de l'enseignement supérieur. Au niveau des étudiants, un délégué de promotion reconnaît une distribution de responsabilités avec les associations à caractère syndical : « nous les étudiants, on dit nos problèmes au syndicat pour que eux à leur niveau ils les transmettent. Et s'il y a des actions [...], c'est eux qui les engagent et si nous on est partisans, on les accompagne » (ET01). Si par exemple, « l'autorité refuse de coopérer, par moments il arrive [qu'ils fassent] des revendications en masse » (ET03). En outre, si l'administration n'admet pas a priori qu'un enseignant recruté soit incompetent, quand « on [leur] envoie quelqu'un, les étudiants vont chercher à savoir qui ils ont en face d'eux » (ET03) en diligentant des enquêtes sur l'enseignant concerné auprès de leurs aînés étudiants.

En matière de communication, « c'est celui qui peut expliquer, qui peut lutter ou qui a l'avantage de donner plus d'information qui l'emporte », reconnaît l'étudiant ET07. La

règle observée par certains étudiants participants est alors d'exploiter en leur faveur les lacunes ou les erreurs de l'administration : « Quand on sait que c'est A, et on vient dire aux acteurs qui sont sur le terrain que c'est B, nous allons aussi dire à la masse estudiantine qui nous écoute que c'est C » (ET04). Ce risque de manipulation de l'information peut justifier en partie le fait que certains acteurs, selon un membre du personnel ATOS, s'imposent une forme de censure : « À l'université ici vous ne pouvez pas parler ! Tu t'amuses tu parles, demain on va dire "un tel a dit comme ça, un tel a dit comme ça", c'est comme si tu es contre le système en place » (AT03).

Le soutien entre acteurs se fait sur la base des intérêts, comme le reconnaît un enseignant : « Quand les intérêts se recoupent, les gens se soutiennent » (ES01). En ce qui concerne la gouvernance universitaire, un autre enseignant regrette que « quand [les étudiants] se plaignent, tout le monde recule et finalement c'est leur volonté qui s'applique » (ES03).

Certains administrateurs font cas de mesures de souplesse à l'égard des étudiants. Par exemple, avant la mise en œuvre de la réforme LMD, « de manière tacite, on acceptait de prendre en compte les propositions des étudiants sur la période de composition [des épreuves d'évaluation] » (AU02), ou encore « quand un étudiant est en retard par rapport à un délai précis, on se sent un peu mal à l'aise de lui appliquer la rigueur alors que l'université même n'arrive pas à gérer son calendrier dans la rigueur » (AU05).

En résumé, on peut dire que le jeu des acteurs obéit à un certain nombre de règles formelles ou tacites, mais celles-ci ne sont pas toutes figées. Par exemple, la coutume établie qui associait les étudiants à la planification des évaluations est remise en cause par les enseignants et les administrateurs à cause des contraintes de gestion du temps imposées par la semestrialisation. Des relations de pouvoir sont engagées donc par certains acteurs pour contrôler non seulement ces règles du jeu, mais également les actions des autres acteurs.

4.2.2.3.2. *Perceptions d'autrui*

Les relations entre acteurs sont tributaires dans une certaine mesure de la manière dont chaque acteur perçoit les autres ou est perçu par eux. Nous présentons chacune des quatre catégories d'acteurs en relevant ce que les autres acteurs perçoivent à son sujet.

Les perceptions envers les étudiants

Les étudiants participants eux-mêmes ne sont pas unanimes sur la perception qu'ils ont de l'attitude de leurs collègues à l'égard de la réforme LMD. Si pour le participant ET02 on « [peut] dire que la majorité des étudiants adhèrent au système », le participant ET04 soutient que « les étudiants dans leur majorité ne veulent même pas de ce système [LMD] ». Selon ET03 « tous les délégués sont généralement unis » et ET06 pense qu'« avec les autres structures d'étudiants son association a la même vision, des points communs », mais le participant ET04 soutient le contraire :

Toutes les structures syndicales qui sont sur le campus ont été créées par le Congrès pour la démocratie et le progrès (CDP), par le parti au pouvoir pour accompagner les décisions qu'ils prennent depuis là-haut. Donc, [avec] ces structures syndicales [liées au pouvoir politique] nous, nous pensons qu'on ne peut pas avoir des alliances, [car] on n'a pas la même vision des choses.

De l'avis du participant ET07, il y a « un certain nombre d'étudiants qui voient tout en mal partout où ils passent ». Par ailleurs, certains étudiants considèrent leurs rapports avec l'administration sous un angle conflictuel :

Une structure syndicale et l'administration, les deux ne cèdent que sous la pression [...]. Quand l'administration n'a qu'une seule ambition, discréditer les structures syndicales qui sont sur le terrain, quand les structures syndicales aussi qui sont sur le terrain n'ont qu'une seule ambition c'est-à-dire ternir l'image de l'administration, c'est difficile. (ET04)

Selon les enseignants, les étudiants « ont un rapport difficile au LMD » (ES01), « ils s'opposent [à la réforme LMD] parce qu'ils disent que l'avenir est sombre » (ES03) et sont « laissés dans une misère totale » (ES04).

De l'avis des administrateurs, les étudiants sont pour la plupart réticents à la mise en œuvre de la réforme LMD. Certains administrateurs trouvent que « les inquiétudes qu'ils posent sont fondées » (AU03) ou « que leur revendication [de meilleures conditions d'accompagnement] est fondée » (AU01). Si pour AU04 « c'est une opposition de principe », un autre participant justifie cette situation par la précarité des conditions de vie sociale des étudiants :

Les étudiants, par exemple, ont évoqué les contraintes qu'ils ont en termes d'investissement. C'est plus exigeant donc souvent il y a des problèmes sociaux qui viennent parasiter. Comme ils sont très sollicités, il y a un travail

intense qu'on leur demande et [...] certains problèmes sociaux ne sont pas réglés, [alors] ça rejaillit. (AU02)

Certains participants notent une évolution dans l'attitude des étudiants. En effet selon eux, comparativement aux premières années de la mise en œuvre de la réforme, « on a moins de préjugés » (AU07) chez les étudiants, « les visions ont changé aujourd'hui [et] ils ne sont plus opposés ; ils demandent maintenant comment on va faire pour améliorer les manières de faire » (AU08).

Du point de vue des membres du personnel ATOS, les étudiants « ne comprennent pas bien le système LMD » (AT02) et certains « ont une haine du LMD, parce qu'ils n'ont pas eu suffisamment d'information » (AT05). Mais pour AT01, « ce sont des gens qui sont d'office contre » et quand on est « avec les étudiants, ils ne veulent pas qu'on change les habitudes », selon AT04.

Les perceptions envers les enseignants

L'opinion que certains étudiants se font des enseignants est que ces derniers n'ont pas la même compréhension de la réforme LMD puisque « quand on les appelle pour venir expliquer le système, s'il y a un premier qui vient donner sa version, [...] le second qui va venir n'aura pas la même version que le précédent » (ET02). En outre, « généralement les professeurs sont unis comme d'ailleurs les étudiants » (ET03), mais certains d'entre eux ont un double langage dans la mesure où « à huis clos, il y a ce qu'ils disent, mais quand ils sont devant des voix officielles, il y a ce qu'ils disent aussi » (ET04). Des participants pensent « que les enseignants, le matin avant de leur donner des cours, ils passent quelque part [prendre des instructions] avant de venir » (ET06) ou encore que sur certaines questions « ils n'ont pas le choix, ils sont enseignants » (ET05). Mais de manière générale, les étudiants disent que les enseignants sont partagés sur la réforme LMD et qu'il s'en trouve qui, « de par leur position, ont toujours été réfractaires au LMD » (ET05). Parmi ces réfractaires, il y a « les enseignants dont la manière de dispenser les cours aussi ne tient pas compte du système LMD » (ET07) et ceux « qui n'étaient pas d'accord avec la contraction de leurs cours » (ET01).

Un enseignant, représentant une structure syndicale, estime que pendant longtemps « le paysage syndical corporatiste de l'université était un paysage bipolaire et conflictuel [...] parce qu'il y avait deux syndicats qui ne s'entendaient pas et qui se mettaient les

bâtons dans les roues » (ES02). Un autre regrette « l'affairisme des enseignants, parce qu'il y a beaucoup d'impunité [...], il y a un certain nombre d'enseignants qui sont des intouchables, qui font ce qu'ils veulent, personne ne peut leur dire quoi que ce soit » (ES04). Relativement à la réforme LMD, le participant ES01 estime que « ce sont les enseignants qui sont un peu au centre de ce système [...], mais tant qu'il n'y a pas de formations claires et efficaces les enseignants sont un peu réticents, ils sont un peu dubitatifs ». Le participant ES04 reconnaît « qu'au niveau du monde enseignant le point de vue n'est pas homogène [...], mais [sait] qu'avec une organisation estudiantine comme l'ANEBS, [sa structure syndicale] a pratiquement les mêmes points de vue sur ces questions [de la réforme LMD] ».

Du point de vue des administrateurs, les participants AU03 et AU07 reconnaissent que le niveau d'information et de sensibilisation des enseignants sur la réforme LMD est insuffisant. Selon le constat de ces acteurs, deux catégories d'enseignants se distinguent par leur positionnement à l'égard de la réforme LMD. D'une part, il y a ceux qui comprennent mieux le système LMD ou souhaitent son maintien. Parmi eux, il y a ceux « qui ont fait leurs études au Canada, aux États-Unis ou dans les pays anglo-saxons, eux ils comprennent beaucoup plus facilement le système LMD que la majorité des enseignants qui sont directement issus du système francophone et français » (AU01). En effet, « les plus jeunes, la plupart du temps [...] ont étudié dans le système LMD à l'étranger, ce qui fait qu'ils accompagnent, mais ils ne s'impliquent pas vraiment. Mais ils ne sont pas contre » (AU07). L'autre catégorie regroupe les enseignants « qui ne comprennent pas et qui ne veulent pas comprendre parce qu'ils estiment que ce n'est pas pour eux » (AU05). La situation de certains d'entre eux est ainsi décrite :

Les enseignants se sont dressés contre le LMD parce qu'il y a la vieille garde qui est rétrograde parce que le LMD nécessite de nouvelles habitudes. C'est-à-dire que vous ne pouvez plus arrêter votre cours et aller vous balader comme vous voulez et puis revenir, parce qu'à partir du moment où c'est semestriel, vous êtes obligés d'assurer votre cours. [...] Donc il y a des contraintes, or les enseignants n'aiment pas les contraintes, c'est ça le problème. Ensuite, il y a une nouvelle manière d'enseigner, donc tu ne peux pas aller avec tes papiers pour lire, tu es obligé d'utiliser les supports [...]. Les PowerPoint, les numériques, ce sont de nouveaux éléments qui viennent ..., or les enseignants n'aiment pas ça ; beaucoup sont réfractaires au changement. (AO01)

Parmi les membres du personnel ATOS, on constate comme les administrateurs que « ceux qui ont par exemple étudié dans le système LMD ailleurs, ceux qui ont fait leur thèse ailleurs, ils sont beaucoup plus favorables que ceux qui ont évolué dans le système ancien » (AT01). Comme le note AT03, parmi les enseignants, « il y en a qui sont favorables, il y en a qui sont réfractaires [et] les jeunes sont beaucoup plus ouverts au changement que les anciens ». Le point de vue de AT02 est que la réforme LMD est à l'avantage des enseignants « puisque dans le système LMD, l'étudiant est invité à faire beaucoup plus de recherches personnelles et le professeur donne moins de cours théoriques ». Un autre croit même « que les enseignants [...] ont su tirer leur épingle du jeu parce qu'ils ont su se battre comme il faut, ils ont su faire entendre leurs voix pour pouvoir acquérir un certain nombre d'acquis » (AT05). Mais il est toujours « vrai qu'il y a quelques éléments du LMD que les enseignants aimeraient qu'on revoie », selon AT04.

Les perceptions envers les administrateurs

Les étudiants reconnaissent de manière générale ne pas avoir toujours le même point de vue que les administrateurs : « L'administration et nous on ne peut pas avoir les mêmes positions sur certaines questions » (ET03). Mais pour certains étudiants, « quand [ils parlent] de l'administration, [ils parlent] aussi du gouvernement, la politique » (ET07). De l'avis d'un participant, « on sent qu'il n'y a pas d'autorité au niveau de l'université » (ET01). Et pour ET04, « l'administration c'est l'administration, toujours prête à berner l'interlocuteur qui est en face et ne peut céder que sous la pression ». Plus spécifiquement et relativement à la réforme LMD, des étudiants pensent que « même au niveau de l'administration il y a ceux-là qui épousent le LMD et ceux-là qui ne l'épousent pas » (ET07) et que dans « l'administration il y a ce qu'ils disent quand c'est officiel, et [...], à huis clos, il y a ce qu'ils disent aussi [...]. Eux-mêmes, ils reconnaissent qu'il y a un problème » (ET04). De l'avis du participant ET03, « en réalité c'est comme si les administrateurs ne maîtrisent pas le système et on a l'impression qu'ils tiennent absolument à exécuter le programme ». Le participant ET04 avance une raison à cette situation :

Les autorités universitaires du Burkina Faso ont déjà pris les subventions du système LMD, ont peut-être déjà profité de ça à leur guise. Donc du coup, dire à ces bailleurs de fonds, à ces opérateurs économiques, à ceux qui ont accompagné le système que nous sommes arrivés à un moment où on ne peut plus appliquer le LMD, c'est ternir l'image de notre pays.

Certains enseignants partagent les mêmes observations que les étudiants sur la gouvernance universitaire :

L'autorité universitaire n'est pas forte, l'université n'est pas une institution forte. Il y a beaucoup de problèmes de gouvernance qui minent la mise en œuvre du processus. Et il y a beaucoup de lâcheté au niveau de la gestion administrative de l'université ; l'autorité universitaire n'est pas cette autorité qui applique de façon rigoureuse les textes. (ES03)

Pour expliquer ces problèmes de gouvernance rencontrés par certains administrateurs, leurs rapports avec les autorités politiques sont mis en cause : ils sont vus comme des amis politiques, et ces « amis-là, ils n'arrivent pas à gouverner puisque [ils sont nommés] pour qu'ils viennent calmer la situation [sociopolitique à l'université] » (ES03). Et pour le participant ES04, ces « types-là récitent des leçons mal apprises ».

De l'avis aussi d'un administrateur qui « [prend] le cas spécifique du Burkina Faso, les gens n'ont rien compris » (AO01), par exemple, dans la mise en œuvre de la semestrialisation : avec les gros effectifs d'étudiants, faire deux évaluations par semestre et organiser une évaluation de rattrapage avant de commencer le semestre suivant, « c'est utopique » (AO01). Un autre administrateur reconnaît « que l'administration à un niveau plus élevé a péché de n'avoir pas amené les enseignants à mieux maîtriser même le système LMD avant sa mise en application » (AU01).

Du point de vue du personnel ATOS, certains membres pensent que les administrateurs partagent la même vision que les enseignants sur la réforme LMD : « Je pense au niveau des étudiants, ils ne perçoivent pas le LMD comme l'administration et les enseignants, mais je pense que les points de vue des autorités universitaires et des enseignants c'est le même point de vue » (AT04). De l'avis du participant AT01, « au niveau de l'administration de l'université, ils n'ont pas le choix, la position est pour » la mise en œuvre de la réforme LMD.

Les perceptions envers le personnel ATOS

Dans le discours des étudiants sur la réforme LMD, le personnel ATOS est peu présent. En effet, le seul participant étudiant qui évoque les membres du personnel ATOS affirme : « je ne pense pas qu'ils aient une appréciation comme ça du LMD, c'est vrai qu'ils ont leurs intérêts pécuniaires, mais je ne pense pas qu'ils soient touchés directement par le LMD » (ET05).

L'enseignant ES01 croit aussi que « le personnel ATOS a un rapport particulier au LMD ». Pour d'autres enseignants, « justement [...] c'est un personnel qui subit » (ES04), mais « pour [les membres de ce personnel ATOS] aussi, ça demande une période pour qu'ils puissent s'adapter » (ES02).

De l'avis de certains administrateurs, les membres du personnel ATOS sont considérés comme des observateurs peu informés sur la question de la réforme LMD : « ils n'ont pas beaucoup d'information sur le système. Disons qu'ils sont plus observateurs, ils ne maîtrisent pas le système » (AU03). Mais pour le participant AU05, ces acteurs sont tout de même concernés et préoccupés par la réforme :

Les difficultés auxquelles ce personnel est confronté, c'est que d'une manière générale ils voient à travers la mise en œuvre du système LMD, des problèmes et on sent que l'esprit n'est pas favorable à ce système qui amène plus de travail que d'amélioration des conditions de travail.

Un membre du personnel ATOS pense que ses collègues partagent sur la réforme LMD le même point de vue que les enseignants et l'administration et jouent un rôle d'accompagnement : « Le personnel ATOS accompagne l'administration » (AT03).

En résumé, d'une catégorie d'acteurs à l'autre, le regard porté sur les autres acteurs ou reçu de ces acteurs est variable. Toutefois, une constante semble se dégager sur la perception que toutes les catégories d'acteurs sont peu ou mal informées sur la réforme LMD.

4.2.2.3.3. Zones d'incertitude

Une zone d'incertitude est une situation caractérisée par un déficit d'expertise, d'information, de règles précises et univoques ou une incertitude sur l'environnement relationnel des acteurs. On parle alors respectivement d'une zone d'incertitude de type technique, informationnel, réglementaire ou environnemental, les quatre types étant parfois mêlés. Parmi les participants, 12/27 (4 étudiants, 1 enseignant, 6 administrateurs et 1 membre du personnel ATOS) relèvent des zones d'incertitude.

Type technique

Le niveau de formation sur le fonctionnement du système LMD est jugé insuffisant si bien que les acteurs ne se sentent pas suffisamment outillés pour répondre aux sollicitations des étudiants :

Un problème commun c'est le niveau de formation [...] même sur le fonctionnement du système. Là aussi il y a un flottement à ce niveau parce que parfois les étudiants posent des questions relatives aux implications du LMD, mais les réponses ne sont pas toujours aussi évidentes que cela (AM01).

Il y a des situations où la prise de décision et l'action sont difficiles à mettre en œuvre sans un recours à la hiérarchie, comme le reconnaît l'administrateur AU01 :

Certains aspects quand ça survient on ne sait pas sur quoi se référer pour prendre une décision donnée, pour entreprendre une action donnée. [...] Donc quand un problème se pose, on se réfère à la hiérarchie notamment la présidence [de l'université] pour savoir la conduite à tenir.

Les zones d'incertitude caractérisées par un manque d'expertise existent parfois là où un déficit d'informations est perceptible.

Type informationnel

Des étudiants avouent être dans l'incertitude sur la date de fin de leur parcours de licence : « Nous sommes en train de finir 2014, et ne savons toujours pas quand nous allons finir la licence » (ET01). Un autre participant étudiant exprime une incertitude pour la poursuite même de son parcours académique après la licence puisque le programme qui conduit à l'obtention du master prévu dans la réforme LMD n'est pas encore offert :

Dans trois à quatre mois on va quitter et on ne sait même pas sur quel pas danser, puisque dans LMD il n'y a pas 4^e année. Donc il faut un master et jusqu'ici on n'a pas vent d'un master ni à Koudougou ni à Ouaga. (ET03)

Dans certaines situations, ce n'est pas tant le déficit d'informations que la présence d'informations contradictoires qui est source d'incertitude : « Les informations sont parfois contradictoires, les gens ont une conception différente du LMD. [...] Les étudiants] ont des informations différentes, ce qui n'aide pas à faire avancer les choses. Il n'y a pas une harmonisation », reconnaît l'administrateur AU03.

Type réglementaire

Les modalités réglementaires de mise en œuvre du système LMD manquent de précision et diffèrent d'une université à l'autre, selon le témoignage de plusieurs participants : « Dans une ville, le système diffère d'une université à une autre, quand vous prenez une université, le système diffère d'une UFR à une autre. Donc ça fait que du coup nous-mêmes on ne sait même plus où on va » (ET07). Ainsi, « l'expérience a montré que, par exemple, pour les calculs de moyennes et autres, il y a tout un flou » (ES01) ; il en est de même pour la gestion des « étudiants de l'ancien système qui ont été rattrapés par le nouveau système » (AM01). La déclaration de presse de la corporation ANEB-UFR/LAC est illustrative à cet égard :

Le flou demeure quant au sort des étudiants du système classique rattrapés par le LMD. Lorsqu'un chef de département n'affirme pas que les étudiants concernés doivent reprendre toutes les matières non validées dans le système classique, peu importe si le module est validé ou non, c'est un directeur qui rassure qu'ils doivent tout simplement conserver la note du module si celui-ci est validé. Une telle situation est de nature à induire les étudiants en erreur.

Les conditions de passage de la licence au master restent également imprécises, et les acteurs se demandent « quels critères faut-il adopter entre le L [Licence] et le M [Master]. On aurait aimé avoir des directives claires, des directives précises qui disent : “voilà les critères du L au M” » (AU04). De manière générale, « ce qui manque c'est qu'il y a encore du travail réglementaire à faire autour du LMD ; il y a un cadre national, mais il reste à être plus précis », reconnaît l'administrateur AU02.

Type environnemental

Les relations que le système d'enseignement supérieur entretient avec son environnement recèlent également des incertitudes. La principale inquiétude soulignée par les participants est relative à la valorisation des diplômes ou des compétences obtenus dans le cadre de la réforme LMD sur le marché de l'emploi :

Au-delà des universités, c'est le problème de la prise en compte des diplômes au niveau de l'emploi. Que deviennent les diplômes de l'ancien système, mais surtout comment les diplômes qui vont être délivrés dans le cadre du LMD pourront être pris en compte dans les offres d'emploi ? (AM01)

En effet, « comme il n'y a plus de DEUG ni de maîtrise, alors que la Fonction publique n'a pas encore changé ses textes pour faire des recrutements niveau licence,

niveau master » (AU08), des interrogations demeurent. En outre, des programmes d'études sont donnés dans des universités publiques concurrentes dont certaines n'ont pas commencé la mise en œuvre du système LMD ; cette situation est faite d'incertitudes sur les possibilités d'accès à l'emploi ou à la poursuite des études supérieures. C'est le cas, par exemple, pour le programme de sciences économiques et de gestion donné dans les universités de Ouaga 2 et de Koudougou. « Si Ouaga 2 était aussi rentrée dans le système LMD au même moment on pouvait espérer une meilleure coordination », regrette AU03, « c'est des préoccupations vraiment sérieuses, on y a réfléchi, mais on n'a pas de solution à tout ça pour l'instant ».

Certains membres du personnel ATOS sont également incertains sur les implications que la réforme LMD aura sur la sécurité de leur emploi : « On se demande s'ils arriveront à nous former, s'ils auront la volonté de nous former ou bien s'ils recruteront d'autres personnes » plus compétentes pour les remplacer, s'interroge AT02.

Les zones d'incertitude offrent l'opportunité aux acteurs qui savent les maîtriser ou les réduire de développer des relations de pouvoir.

4.2.2.3.4. Relations de pouvoir

Une relation de pouvoir s'exprime dans une situation où un acteur a la capacité d'influer sur un autre acteur. L'organisation de l'enseignement supérieur génère dans son fonctionnement ordinaire des contraintes structurelles et règlementaires qui délimitent et régulent officiellement des relations de pouvoir entre les acteurs. Mais le contrôle des zones d'incertitude qui existent dans le fonctionnement organisationnel est également source de pouvoir. En fonction de leurs sources, les relations de pouvoir sont dites de type technique, informationnel, règlementaire et environnemental, suivant la même typologie que les zones d'incertitude. Plusieurs participants (17/27 ; 63 %), dont six étudiants, deux enseignants, cinq administrateurs et quatre membres du personnel ATOS, rapportent des situations où des acteurs ont la capacité d'influencer l'action d'autres acteurs ou estiment agir sous la contrainte d'autrui.

Type technique

De l'avis d'un administrateur, il arrive que des enseignants, en accusant un retard dans la correction des évaluations, obligent l'administration à revoir la programmation rigoureuse du semestre :

Quand vous prenez quelqu'un qui a un effectif de 780 étudiants, on lui donne des copies et on lui demande de fournir les notes au bout de deux à trois semaines. Sans ces notes, on ne peut pas délibérer et on attend de délibérer avant de continuer avec l'autre semestre. S'il ne réagit pas, on va le talonner, mais c'est évident que ça va jouer sur le temps du semestre suivant. Donc on est obligé parfois de revenir sur certaines dates. (AU07)

Le participant semble comprendre que l'effectif élevé des étudiants qui contribue à la surcharge des enseignants puisse être invoqué par ceux incriminés pour ne pas respecter les délais imposés.

Type informationnel

Selon certains participants étudiants ou enseignants, les informations relatives à la réforme LMD ont été présentées aux acteurs de leur catégorie de manière à les mettre en position d'adhérer obligatoirement à la réforme. En effet, pour ET01 : « Nous, on a été informés. On a été informés qu'on doit subir ». C'est également l'avis de ET03 : « On nous a fait comprendre qu'on ne pouvait pas rejeter la réforme, on ne pouvait que faire avec [...]. Donc on a l'impression qu'il faut faire seulement, l'étudiant n'a pas une position à donner. ». Ainsi donc, « au début ç'a été seulement un forcing, sinon ça ne pouvait pas passer » (ET04). Ce sentiment ressenti par certains étudiants est aussi partagé par l'enseignant ES02 : « on nous a dit qu'il y a une réforme qui arrive, on a compris qu'on n'avait pas le choix, il fallait s'impliquer là-dedans ». On peut donc constater que les promoteurs institutionnels de la réforme l'ont présentée de telle sorte que les étudiants et les enseignants n'avaient pas le choix d'y adhérer.

Type règlementaire

Les règles institutionnelles donnent aux premiers responsables facultaires ou universitaires une certaine autorité sur les étudiants, les enseignants et le personnel ATOS. C'est ce que fait valoir l'administrateur AU04 lorsqu'il rapporte dire aux étudiants : « Il y a des choses sur lesquelles on ne discute pas ; les textes on ne les discute pas », ou l'administrateur AU07 à l'adresse des enseignants : « On vous donne un programme à

suivre, on vous dit que c'est le programme LMD ; vous êtes obligés de suivre». Un participant, membre du personnel ATOS, a été amené par son directeur à renoncer à poursuivre une formation continue diplômante sur l'argument suivant : « Il m'a dit clairement que lui, il n'a pas besoin de quelqu'un qui fait un master en finance » (AT03).

Mais il arrive aussi que les administrateurs soient engagés dans une relation de pouvoir à l'initiative et à l'avantage des acteurs des autres catégories. Ainsi, l'étudiant ET01 pense que parfois « les enseignants n'ont pas peur d'un directeur, d'un directeur adjoint ou d'un président d'université, [et que] chacun fait ce qu'il veut ». Deux étudiants rapportent deux raisons à cette situation : « Le directeur de l'UFR ou bien le directeur adjoint a été l'étudiant d'un enseignant qui est toujours dans le département ou dans l'UFR » (ET01), ou encore :

Le directeur adjoint, même s'il est docteur, c'est un administratif et c'est lui qui donne peut-être les ordres au niveau des enseignants. Du fait qu'il est inférieur en termes de catégorie [ou grade professionnel], il ne peut pas interpellé un professeur qui n'a pas honoré ses obligations académiques envers les étudiants. (ET05)

L'ancienneté dans la profession enseignante ou le grade professionnel apparaissent donc comme des atouts que certains enseignants exploitent à leur avantage pour engager une relation de pouvoir avec les administrateurs en matière administrative.

Les étudiants utilisent également les règles organisationnelles ou les incertitudes de type règlementaire pour établir des relations de pouvoir avec l'autorité administrative. Ainsi,

Il y a eu des moments où il fallait durcir le ton parce qu'il y avait un jury pédagogique [convoqué] pour statuer sur la question des passages dans les autres promotions et la question des réinscriptions. Les jurys pédagogiques tardaient, les étudiants étaient sur le campus et n'arrivaient pas à s'inscrire donc ne pouvaient bénéficier des œuvres universitaires et autres. Comme on avait la pression, on était obligé de serrer un peu le ton pour qu'on puisse gérer la situation. (ET02)

Ou encore, « dans l'application du LMD à Ouaga, Bobo, Koudougou, on a des nuances. Les étudiants utilisent cette nuance pour contester, même si on sait très bien que chaque université est spécifique et autonome », témoigne l'administrateur AU02.

Type environnemental

Au niveau des administrateurs, les relations que certains entretiennent avec le pouvoir politique leur permettent d'influer sur des décisions qui ont une dimension technique :

En réalité au niveau des universités d'enseignement supérieur public [leur érection] est beaucoup plus un fait politique qu'un fait administratif et technique. On n'a jamais été consulté. [...] C'est devenu une histoire en fait politique. (Rires). Il y a un mélange de technique et de politique dans ces affaires-là. (AM01)

Pour conclure, on peut dire que parallèlement aux structures de pouvoir codifiées légitimées par les règles organisationnelles, d'autres relations de pouvoir sont initiées par les acteurs en exploitant les zones d'incertitude. Mais la régulation de ces relations se fait parfois à travers les conflits qui sont aussi l'expression de relations de pouvoir.

4.2.2.3.5. Conflits

Une relation entre acteurs est perçue comme conflictuelle quand elle traduit une opposition qui se manifeste par des actions hostiles, mais le conflit exprime une relation de pouvoir où chacun des protagonistes cherche à s'imposer. Le conflit peut être lié à une ressource dont la rareté confère du pouvoir à l'acteur qui la détient, ou à une zone d'incertitude, source de pouvoir pour l'acteur qui réussit à la contrôler. Des conflits sont rapportés par 9/27 participants, parmi lesquels 2 étudiants, 1 enseignant, 4 administrateurs et 2 membres du personnel ATOS.

En lien avec les ressources

Selon les témoignages des acteurs rapportés plus haut, nous avons noté que plusieurs participants ont relevé un manque important de certaines ressources, particulièrement au plan matériel et financier. Des conflits relatifs à l'occupation des salles ont opposé des enseignants ou des étudiants, comme le rapporte l'enseignant ES04 : « Les problèmes de salles font qu'il y a des chevauchements, c'est-à-dire il y a des bagarres entre les enseignants autour des salles ». L'administrateur AU05, qui est également enseignant, relate des situations plus conflictuelles :

Il nous est arrivé à plusieurs reprises d'éviter et de chercher à éviter même des bagarres d'étudiants à cause des problèmes de salles. Je l'ai vécu avec mes étudiants qui étaient prêts à en découdre avec d'autres étudiants qui sont

venus occuper la salle dans laquelle mon cours était programmé, et eux aussi ils disent que leur cours est programmé là-bas. [Il y a deux ans,] il y a eu des cas de bagarre qu'on n'a pas pu éviter, les étudiants qui se sont vraiment frappés, il y a eu un blessé qui a été amené à l'hôpital.

Relativement aux ressources financières, un membre du personnel ATOS rapporte des tensions dues aux retards de paiement d'actes académiques dont

le montant s'élève à plus de cent millions [sic], que l'université doit aux enseignants et au personnel administratif. Ça c'est une situation conflictuelle où de temps en temps nous posons le problème en tant que délégué syndical au niveau de la présidence [de l'université], mais ça piétine. (AT01)

La connaissance du dénouement du conflit permet de préciser une nouvelle configuration du pouvoir entre les acteurs dans le domaine affecté par le conflit. Mais la précision n'est pas disponible pour les différents conflits rapportés, sauf pour le dernier, dans le cas de l'Université de Koudougou¹.

En lien avec les zones d'incertitude

Des conflits sont survenus autour des zones d'incertitude imbriquées de type informationnel et règlementaire principalement. Par exemple, lors de l'engagement de certains enseignants pour assurer des cours, les étudiants concernés ont fait des enquêtes sur le profil de l'enseignant afin de contester ses compétences devant l'administration :

Les étudiants disent non, qu'il faut que le professeur [qui dispense habituellement le cours] de politique vienne. [...] Il y en a même qui vont chercher des informations erronées pour venir dire par exemple que c'est parce qu'il n'a pas été payé, voilà pourquoi il n'est pas venu cette année. Quand les rumeurs courent comme ça, vous voyez que souvent il y a une part de vérité [...]. Sur ces points, par exemple, si vous partez, l'administration va vous dire : "Ce n'est pas possible, eux ils vous ont trouvé quelqu'un qu'il faut. Si vous ne voulez pas, tant pis, par conséquent si vous dites que vous ne pouvez pas, c'est un zéro qui vous attend". On a vu les étudiants [...] en 2011, ils ont fait ça. Ils ont dit que leur professeur est incompetent et il est reparti. (ET03)

Face à l'intransigeance de l'administration et à la solidarité des enseignants, l'issue du conflit rapporté a été en défaveur des étudiants qui ont refusé que le cours soit donné

¹ À l'Université de Koudougou, le conflit sur le paiement des actes académiques a dégénéré en une grève des enseignants étalée sur trois mois durant l'automne 2015. La grève a pris fin en début février 2016, à l'avantage du personnel enseignant.

dans les conditions fixées par l'administration ; ils ont écopé d'un zéro comme note finale à ce cours.

Entre les associations étudiantes, le conflit sur l'opportunité de la réforme LMD s'est parfois déporté dans l'arène médiatique :

On était obligé maintenant de s'attaquer dans la presse [...]. Chacun dit oui, moi je veux, l'autre dit non, moi je ne veux pas, si on adopte le LMD voilà ce qui va se passer. D'autres aussi disent non, nous on veut qu'on supprime le LMD, donc c'était devenu un conflit ouvert. (ET07)

L'application ou l'interprétation des textes réglementaires pris dans le cadre de la réforme LMD a suscité des conflits entre administrateurs et étudiants, comme en témoigne l'administrateur AU02 : « On a connu des situations de conflits ouverts [...] parce qu'il fallait refaire de nouveaux textes ». Il arrive que le conflit se dénoue à l'avantage de l'administration sur un maintien des règles incriminées :

« Quand on donne des délais pour faire des demandes, [...] au-delà des délais, moi je ne prends plus de demande. Et ça, à un moment donné, il y a des étudiants qui voulaient passer par des collègues pour pouvoir avoir gain de cause, j'ai dit : "une fois qu'on a bouclé les listes, on a bouclé les listes. Je ne suis plus en mesure de signer"... Moi ça m'arrange d'adopter cette ligne, ça n'arrange pas les autres parce qu'ils auraient aimé qu'il y ait des facilités », rapporte l'administrateur AU06.

Un membre du personnel ATOS relate également un bras de fer vécu avec les étudiants au sujet des conditions de passage en deuxième année, ceux-ci refusant de s'inscrire de nouveau en première année après avoir validé seulement un des deux semestres :

L'UFR nous a dit finalement : "Il faut les inscrire en 1^{re} année, arrivés là-bas nous on gère le reste". C'est comme ça qu'on a pu résoudre le problème. Sinon il y en a qui étaient vraiment opposés, qui ne voulaient pas qu'on les inscrive en 1^{re} année. Mais quand on s'est compris, ça s'est bien passé parce que c'était le niveau de compréhension qui n'était pas pareil. (AT02)

Le conflit le plus emblématique reste toutefois celui qui a opposé en 2012 les étudiants aux enseignants et à l'administration sur les nouvelles modalités d'évaluation dans le cadre de la réforme LMD à l'Université de Koudougou, et qui a abouti à l'exclusion définitive ou à la suspension de 14 étudiants :

Il y a eu des boycotts d'examens, qui ont conduit à prendre des mesures, puisque les textes disaient que si on boycottait les examens c'est zéro. Donc il y a eu des notes comme ça, après il y a eu des revendications pour qu'on annule les zéros, il y a eu des débordements même physiques, il y a même eu une agression d'un enseignant, donc ça a été une période chaude qui a conduit même à un conseil de discipline et des étudiants ont été exclus pour ça. Il y a eu même un procès en justice parce qu'ils ont contesté les exclusions, mais la justice a donné raison à l'institution. (AU02)

D'autres fois, les étudiants réussissent à obtenir un assouplissement dans l'application des règles. Un premier témoignage donné par un étudiant est relatif à la programmation des travaux d'évaluation :

Je me rappelle quand on était en 1^{re} année on avait un devoir qui coïncidait avec une grève et on a refusé de reprogrammer le devoir. Nous on a dit : "non, on n'a pas boycotté le devoir ; le devoir a coïncidé avec une grève, donc il n'est pas question qu'on ne reprogramme pas le devoir". Il y a eu quelques entêtements et ensemble nous avons décidé de nous réunir au niveau de l'administration pour plaider. On est venus en groupe, toute la promotion était là ce jour-là, donc vous pouvez comprendre qu'on a dû bloquer toutes les activités de l'administration ce jour-là ; mais par la suite, on a reprogrammé le devoir donc on a pu [faire l'évaluation]. (ET03)

L'administrateur AU07 donne un autre exemple d'un dénouement de conflit en faveur des étudiants :

Dans l'application, comme je l'ai dit, il y a le LMD tel qu'il devait être et le LMD tel qu'on va l'appliquer ici. [...] On avait prévu de [réunir le jury de] délibérations [des évaluations] de la session ordinaire, juste après, continuer le 2^e semestre et faire la session de rattrapage à la fin de l'année. Les textes avaient prévu ça, mais les étudiants ont été vraiment réfractaires, si fait qu'on était obligé de revenir.

Pour conclure, nous disons que les relations entre les acteurs sont aussi marquées par des conflits suscités en raison de la rareté des ressources ou des incertitudes liées à l'information et aux règles organisationnelles. Mais dans toutes les relations entre les acteurs que nous avons analysées, l'enjeu ultime pour chaque catégorie d'acteurs est d'obtenir des autres acteurs un alignement de la mise en œuvre de la réforme LMD en fonction de ses propres intérêts ; ces relations sont donc aussi marquées par la perception que les acteurs ont de l'implantation de la réforme LMD, objet de la section suivante.

4.2.2.4. Perception de la mise en œuvre de la réforme LMD

La mise en œuvre de la réforme ne s'est pas faite de manière uniforme dans les établissements d'enseignement supérieur du Burkina Faso. Selon un dicton souvent rapporté par les acteurs, il y a « le LMD tel qu'il se veut être, et le LMD tel qu'il est dans chaque université » (ES01). La raison est que « si on veut appliquer le LMD tel que cela est requis, on ne pourra jamais le faire » (AI06). Alors, « il est question de LMD formule locale » (AT05). Le résultat est que « le LMD qui se passe à Ouaga n'est pas exactement la même chose que le LMD de Bobo-Dioulasso ou de Koudougou » (ET03). À partir du discours de 93 % des répondants (25/27, dont 6 étudiants, 4 enseignants, 11 administrateurs, 4 membres du personnel ATOS), nous allons donc dans cette section décrire quelques points saillants perçus par les acteurs, qui ont marqué la mise en œuvre de la réforme LMD dans chacune des deux universités, sans avoir toutefois la prétention de dresser l'historique — même sommaire — de l'implantation de la réforme LMD.

4.2.2.4.1. À l'Université Ouaga 1

L'implantation de la réforme LMD dans les universités publiques du Burkina Faso a commencé en 2010 à l'Université Ouaga 1. L'étudiant ET01 rapporte dans quelles circonstances les premiers étudiants concernés en ont été informés :

C'est au niveau du dépôt des dossiers qu'on a commencé à sentir qu'il y avait une modification dans le système. Parce qu'avant, les étudiants savaient que celui qui voulait faire Sciences de la vie et de la terre (SVT) le faisait, celui qui voulait faire Sciences exactes et appliquées (SEA) aussi le faisait. Mais en 2009 quand on est venu déposer les dossiers, on nous a dit que tous les deux feraient une même filière en 1^{re} année, que c'était un nouveau système qui était en place, et qu'après un semestre les gens allaient commencer à faire les options. Donc effectivement quand on a commencé les cours le 9 février 2010 ... Le 8 février, la veille donc des cours, il y a eu une rencontre avec les étudiants et les autorités du LMD. Ils nous ont donné des informations sur le système et nous ont dit que les cours devaient commencer le lendemain.

Au début de l'implantation de la réforme, un travail de révision des programmes d'études a été parallèlement initié dans chacun des départements constitutifs d'une Unité de formation et de recherche (UFR) :

C'était aux chefs de département de regarder leurs programmes de près et de les adapter selon la nouvelle vision que les autorités de l'université avaient par rapport au LMD. [...] Donc nous avons eu à travailler pratiquement une

année durant, sur les programmes du département. À chaque fois que nous atteignons une certaine étape, on rencontrait les collègues du département et ensemble on débattait, on essayait de donner une bonne orientation aux programmes. Parce que, nous-mêmes, il y avait des aspects qu'on ne maîtrisait pas toujours, le programme dans un département est assez vaste et nous on est spécialistes dans un domaine donné, donc pour concevoir un programme qui prenne en compte tous les différents aspects du département, il fallait que tous les acteurs soient plus ou moins impliqués. (AU01)

Dans le département cité, la révision des programmes a été un travail collégial et participatif qui engageait les enseignants concernés, mais dans certains départements, l'exercice de révision des programmes a été réservé aux enseignants de rang A, comme le rapporte l'administrateur AU06 qui est également enseignant : « Ce sont des activités qu'on avait confiées à des professeurs de rang A, et en tant que maître-assistant je n'y participais pas pleinement ». On peut donc penser que dans certains départements la révision des programmes n'a pas été faite par un groupe représentatif de tout le corps enseignant.

De manière générale, l'implication des acteurs dans les activités de sensibilisation et de mobilisation est diversement perçue. Si l'organisation préalable de séances d'information ou de travail est reconnue par les participants, certains estiment que ces rencontres ont impliqué surtout quelques acteurs, en l'occurrence des délégués ou des responsables d'associations à caractère syndical. « Malheureusement le constat qu'on fait c'est que ceux-là qui vont aux formations, se concentrent plutôt sur les *per diem* [ou indemnités journalières], de sorte qu'à leur sortie, quand on leur demande quelque chose sur la formation, ils ne peuvent pas répondre », rapporte l'étudiant ET07 qui insiste sur la motivation financière de certains collègues. Un autre étudiant rapporte même des faits de corruption puisqu'il y « a eu des séances de travail où on a payé 2000 à 5000 FCFA aux étudiants pour dire qu'ils sont d'accord avec le système » (ET04). Un participant enseignant note également une faible implication des enseignants : « Pendant que le processus se mettait en route, nous, nous étions un peu mis à l'écart parce que les autorités universitaires faisaient beaucoup de réunions où les partenaires sociaux étaient peu impliqués » (ES03). Cette situation n'est pas spécifique à l'Université Ouaga 1, mais peut refléter l'état de la sensibilisation sur la réforme LMD dans plusieurs universités, comme le rapporte l'administrateur d'une institution de la sous-région ouest-africaine :

La plupart des enseignants nous disent que c'est entre eux les hauts responsables là-bas. Si c'est les hauts responsables, ils ont fini [d'être sensibilisés], parce qu'ils ont fait des séminaires répétitifs plusieurs fois, mais la base n'est pas sensibilisée. Les étudiants ne sont pas sensibilisés, les parents ne sont pas sensibilisés, tous ceux-ci sont des acteurs du système ; les syndicats encore moins. (AO02)

Au moment de l'enquête, le constat fait par les participants est que la planification de l'année académique accuse un important retard, comme le résume l'administrateur AU04 : « Les enseignements sont au niveau de l'année 2012-2013, alors que nous sommes en fin mars 2014 ». Et dans la cohorte des étudiants qui ont commencé leur parcours avec le système LMD, on en trouve « qui après cinq ans ne savent pas quand ils vont finir leur licence » (ET01) qui devait être terminée en trois ans.

Plusieurs raisons sont invoquées par les participants pour expliquer le retard dans la mise en œuvre de l'année académique, les enseignements prévus pour une année donnée n'étant toujours pas assurés une à deux années plus tard. Pour certains participants, le retard est imputable à la réforme LMD, « parce que, quand on fait le constat, ce sont toujours ceux qui sont dans le système LMD qui sont en retard » (ET01), ce qui fait que l'on « a bien envie de dire que c'est le système LMD qui retarde » (AT02) ou que « le retard est un peu lié au rejet du LMD » (AU01). Un administrateur explique la situation des UFR qui ont appliqué de manière rigoureuse les dispositions de la réforme LMD :

On ne peut pas par exemple finir les enseignements d'un semestre, délibérer [c'est-à-dire réunir le jury de délibérations des évaluations] dans un semestre, publier les résultats et ensuite attaquer le 2^e semestre. Ce n'est pas possible. Si en 1^{re} année vous prenez 1000 copies pour la session du 1^{er} semestre, vous allez finir de corriger, de délibérer quand, avant d'aller au 2^e semestre ? C'est ce que les premières UFR ont essayé de faire et elles se sont retrouvées sur trois années sans avoir délibéré. (AU06)

Pour d'autres participants, le retard des années académiques n'est « pas forcément dû à la réforme, mais à tout le monde, parce qu'il y eut un temps où les enseignants ont [fait la grève], et il fallait rattraper l'année » (AT03). Pour l'administrateur AU06 également,

le retard est imputable à des grèves successives. Les étudiants, je ne sais plus en quelle année, ont manifesté pendant une bonne partie de l'année, ce qui a conduit à la fermeture de l'université pendant un ou deux mois. À la reprise, les enseignants ont grévés deux mois.

La déclaration de presse de la corporation ANEB-UFR/LAC relaie la pensée de certains étudiants selon laquelle « les raisons profondes de ce retard [...] se résument au manque criard d'infrastructures, d'enseignants et à la volonté manifeste de l'administration de saper la formation des enfants du peuple ».

La solution trouvée pour réduire le retard a été le « blanchiment technique » que l'administrateur AU05 explique ainsi :

Le blanchiment technique qui a eu lieu, c'était pour essayer de corriger un peu l'écriture, c'est-à-dire au lieu de dire qu'en décembre 2012 les étudiants [qui à cause du retard venaient de finir l'année 2010-2011], allaient s'inscrire pour 2011-2012, on leur dit : « Non, en décembre 2012, inscrivez-vous pour 2012-2013 ». C'est plus logique. Donc pour ceux qui avaient fini 2010-2011, ils doivent aller s'inscrire en 2012-2013, ça veut dire que l'année 2011-2012 n'est plus dans leur parcours. Il n'y aura pas d'inscription cette année-là. On dit que c'est un blanchiment, c'est une année blanche, mais tout simplement parce que si on veut pousser les étudiants à s'inscrire en cette année 2011-2012, ils vont le faire en 2013. Donc on accepte qu'on a perdu une année du fait du retard. Cette année-là on la perd totalement, c'est une année blanche, et on passe à l'année suivante.

Dans sa déclaration de presse, la corporation ANEB-UFR/LAC « avait clairement fait savoir que ce blanchiment technique ne saurait être la solution au retard, car il s'attaquait à la conséquence et non à la cause ». Malgré le blanchiment technique, « le retard persiste [...] parce qu'il est causé par l'insuffisance des infrastructures et du personnel enseignant, essentiellement » (AU05). En effet, l'indisponibilité des salles aussi est une raison invoquée par plusieurs participants puisque, par exemple, dans une UFR « on s'est retrouvé dans la situation où chaque promotion ne pouvait faire cours que trois heures dans la journée » (ET01). Un cas extrême est rapporté par un administrateur AU05 :

Il est arrivé qu'un enseignant ne puisse pas donner son cours parce que tout simplement il ne pouvait pas accéder à l'amphi. Jusqu'aux marches d'escaliers à l'entrée de l'amphi, c'était déjà occupé par des étudiants. Et personne n'était prêt à céder le passage au professeur parce qu'en se levant, il n'est pas sûr de pouvoir se rasseoir là-bas (rires).

Le constat général qui se dégage des propos des participants est qu'en mars 2014, l'implantation de la réforme LMD commencée en 2010 est partiellement réalisée et a un impact mitigé sur la qualité de l'enseignement supérieur. Selon un administrateur, la mise en œuvre de la réforme s'est faite « en gardant les mêmes effectifs, les mêmes ressources, le même cadre et finalement, si on doit dire les choses concrètement on est dans le LMD

dans l'esprit, mais pas dans les faits » (AU06). Par ailleurs, la gestion académique est « hybride », à la fois annuelle et semestrielle puisque l'inscription administrative et le règlement des frais de scolarité sont faits annuellement alors que l'inscription pédagogique est semestrielle :

La semestrialisation n'est pas aussi intégrale que ça, puisque l'inscription de l'étudiant se fait dans l'année, pas dans le semestre. C'est-à-dire quand il va pour s'inscrire à la scolarité de l'administration centrale, il paie son inscription pour l'année ; alors que les résultats sont gérés par semestre. (AU05)

Pour la qualité de l'enseignement dont le taux de réussite serait un indicateur, des étudiants estiment que « ce sont les insuffisances qui l'emportent sur les aspects positifs » (ET07) et que « dans la mesure où le taux de réussite devient de plus en plus faible, les étudiants deviennent de plus en plus désintéressés de l'enseignement » (ET05). On peut dire alors que la mise en œuvre de la réforme LMD à l'Université Ouaga 1 a été émaillée de nombreuses difficultés.

4.2.2.4.2. *À l'Université de Koudougou*

De l'avis de l'administrateur AI02, « l'Université de Koudougou est entrée dans le système LMD en 2011, après quand même un travail d'analyse et de prise en compte des expériences des autres universités, d'un travail d'élaboration des curricula ». C'était en application de la décision du gouvernement de voir toutes les universités amorcer le système LMD à partir de l'année 2011. Cette entrée s'est faite « par lignée » (ES01), c'est-à-dire « progressivement, en gardant en même temps l'ancien système, de sorte que les étudiants ne soient pas déboussolés du jour au lendemain » (AU02). Ainsi, quand une cohorte entrait dans le système LMD, celle de l'année précédente continuait avec l'ancien système, de sorte que seuls les redoublants sont rattrapés par le système LMD. Au mois de mars 2014, tous les étudiants inscrits en licence sont dans le système LMD.

Même si l'expérience des universités qui ont précédé celle de Koudougou dans la mise en œuvre de la réforme a été prise en compte, la première cohorte du système LMD a tout de même le sentiment de servir de groupe expérimental : « On nous appelle généralement la génération cobaye. Tout passe par nous avant qu'on ne l'applique à ceux qui vont venir. Nous, particulièrement de la 1^{re} promotion à Koudougou, en tout cas on a presque tout subi » (ET03). Par ailleurs, quand les expériences antérieures amènent à ne

pas reproduire les mêmes dispositifs que les autres universités, pour certains étudiants, « ce sont ces divergences dans l'application du système qui posent problème, parce qu'à Bobo-Dioulasso, par exemple, les conditions de passage sont différentes des conditions de passage de Koudougou et aussi des conditions de passage à Ouaga » (ET02).

La répartition du temps de l'étudiant entre les cours et le travail de recherche personnel est un exemple où l'Université de Koudougou s'est distinguée des autres, pour tenir compte des réalités locales :

Ici nous sommes à 20 heures : 12 heures en présentiel, 8 heures en non-présentiel. À Ouaga c'est l'inverse, 8 heures en présentiel et 12 heures en non-présentiel. Parce qu'ici nos bibliothèques ne sont pas fournies. Ce n'est pas comme à Ouagadougou qui est l'université mère, ça fait que les étudiants peuvent pousser les recherches plus loin par rapport à ici, ce qui fait qu'on demande plus à l'enseignant ici par rapport à Ouaga. (AU07)

Pour les redoublants rattrapés par le système LMD, « l'université a choisi de conserver tous les acquis des étudiants, alors qu'il y a des modules qui ont changé » (AU03), et une commission d'équivalence est constituée à cet effet. Par ailleurs, la gestion parallèle des deux systèmes pose le problème des évaluations des mémoires de fin de cycle exigés pour la maîtrise dans l'ancien système et la licence dans le système LMD. « En maîtrise, ils sont environ 700, on leur a dit de faire un document par [groupe de] trois au maximum ; en licence ils vont faire un document par [groupe de] trois obligatoirement parce qu'ils sont près des 900 » (AU03). Toutefois, selon le même participant, cette solution ne suffit pas à vaincre les réticences des enseignants qui doivent assurer un très grand nombre de corrections dans de brefs délais, parallèlement à leurs charges de cours.

La mise en œuvre de la réforme LMD a connu des difficultés à l'Université de Koudougou, et la plus grave déjà rapportée plus haut dans la section sur les conflits a conduit à l'exclusion de certains étudiants et à un procès en justice. En mars 2014, l'impact positif de la réforme sur les résultats académiques n'est pas encore perceptible puisqu'un étudiant rapporte, se basant sur les résultats publiés du dernier examen subi par une promotion, que « sur 800 personnes, il y a 300 qui ont validé et tous les autres sont en session [de rattrapage] » (ET03). Le même participant reconnaît toutefois que « l'étudiant en LMD a reçu beaucoup plus de formations que [dans] le système classique ». Et d'une manière générale, l'administrateur AU02 « pense que si on regarde les universités

publiques du Burkina, l'Université de Koudougou est l'une de celles qui ont réussi vraiment leur réforme LMD ».

En conclusion, on peut souligner l'importance des réalités locales dans la mise en œuvre de la réforme LMD. Si le contexte national marqué par des normes communes et des expériences antérieures a pu offrir des balises pour l'action locale, chaque institution a implanté la réforme en tenant compte des contraintes et des besoins des acteurs locaux. De manière générale, cette section a permis de décrire les interactions entretenues par les quatre catégories d'acteurs autour de la mise en œuvre de la réforme, mais également les caractéristiques de ces acteurs, leurs perceptions d'autrui et de la mise en œuvre de la réforme et le contexte dont la prise en compte peut éclairer leurs relations mises en évidence comme rapports de pouvoir. Ce système d'action concret marqué par les réalités locales est aussi influencé par la perception que les acteurs ont des changements effectifs induits par l'implantation du système LMD.

4.2.3. Changements perçus

L'adoption du système LMD au Burkina Faso a pour objectif, comme toute réforme, d'apporter des changements dans les institutions d'enseignement supérieur. Cette section a pour objet de décrire les changements effectivement observés par les acteurs. Selon notre échelle d'observation méso-sociale (organisations et systèmes d'action) et micro-individuelle (individus) précisée dans le cadre méthodologique (chapitre 3), nous considérons deux types de changement : les changements organisationnels et les changements individuels.

4.2.3.1. Les changements organisationnels

Parmi les changements observés à l'échelle méso-sociale, on distingue, sur le plan organisationnel, les modifications effectives observées par rapport aux programmes, à la recherche, aux systèmes d'évaluation et aux méthodes d'enseignement, d'apprentissage et de gestion (niveau instrumental) ; celles ayant trait aux procédures ou aux règles administratives et aux positions institutionnelles (niveau institutionnel) ; celles touchant les orientations générales et les objectifs de l'enseignement supérieur (niveau cognitif) ; et les modifications liées aux rapports de pouvoir entre les acteurs (niveau politique).

4.2.3.1.1. *Au niveau instrumental*

Une grande majorité des participants (20/27 ; 74 %) ont observé des changements effectifs au niveau instrumental : 7/7 étudiants, 4/4 enseignants, 6/11 administrateurs et 3/5 du personnel ATOS. L'ampleur de ces changements englobe les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage comme le dit AT05 : « le LMD c'est d'abord à mon sens ... un enseignement nouveau, des méthodes d'enseignement nouvelles, mais également un changement dans toute la sphère de l'apprentissage ». Le domaine de la recherche a connu également des modifications.

Par rapport à l'enseignement, « l'aspect le plus visible c'est le côté semestrialisation » (AU03) que la quasi-totalité des participants soulignent. La semestrialisation, qui organise l'enseignement sur l'unité de temps d'un semestre et non plus sur l'année comme dans l'ancien système, a amené aussi des modifications au niveau des modalités d'évaluation (nombre, programmation, pondération, critères de réussite). On note particulièrement que le nombre d'évaluations dans l'année est passé de deux à quatre :

Même en adoptant le système LMD, on a gardé deux sessions d'évaluation ; c'est-à-dire une session normale en fin de semestre, et une session de rattrapage pour les étudiants qui n'ont pas réussi au semestre. Ça fait que du coup, dans un semestre, il y a deux sessions d'évaluation [...] Au niveau de la scolarité, au lieu de deux sessions maintenant, c'est quatre sessions. Au niveau des enseignants, au lieu d'avoir deux vagues de correction de copies, il y en a quatre. (AU05)

Pour l'offre des programmes d'enseignement, les acteurs relèvent des modifications dans le cursus universitaire (par exemple, introduction de nouvelles disciplines, réduction des volumes horaires pour les cours). Sur le plan de la pédagogie, un administrateur ajoute : « on [est passé] de la routine à une autre dynamique de l'enseignement, l'enseignement n'est plus ce qu'il était avant, je crois que ç'a beaucoup changé » (AU01). Par exemple, des « supports » (notes de cours à polycopier) sont apparus, en vue de compléter des cours que des étudiants trouvent moins bien développés que dans l'ancien système : « les étudiants reçoivent donc des cours dont la consistance en termes de détails ne vaut pas l'ancien système » (ET01), « or dans le système classique ça n'existe pas, le professeur dispense son cours de long en large » (ET03).

Concernant l'apprentissage, le recours à des travaux d'approfondissement, jusqu'alors peu fréquents, a pris une place plus importante : « Donc il faut des recherches

pour élargir le cours, pour pouvoir mieux comprendre. Si tu n'as pas pu le faire, ce n'est pas sûr que tu t'en sortes dans le devoir » (ET06).

Plus généralement, l'organisation du domaine de la recherche a connu des changements avec la création des écoles doctorales :

Au jour d'aujourd'hui avec le LMD, c'est la dynamique de mettre en place des équipes de recherche. Deux équipes au minimum qui vont composer un laboratoire [...] et deux laboratoires, au minimum, qui vont se retrouver dans un centre de recherche [...] Et il y a les écoles doctorales qui sont mises en place également. Et ce sont les écoles doctorales qui sont chargées de gérer tout ce qui est structures de recherche : les équipes, les laboratoires, les centres. (ES03)

On peut dire, en résumé, que les acteurs ont observé plusieurs modifications touchant les domaines de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche avec l'adoption de la réforme LMD. D'autres changements sont notés aussi au plan institutionnel.

4.2.3.1.2. Au niveau institutionnel

Quelques participants (10/27 ; 37 %), de toutes les catégories d'acteurs, mais plus particulièrement les administrateurs, ont noté des modifications institutionnelles avec l'adoption de la réforme LMD : un étudiant, deux enseignants, cinq administrateurs, deux du personnel ATOS.

La première observation récurrente des acteurs est relative aux changements que la semestrialisation induit dans la gestion des ressources matérielles et financières :

Quand vous prenez simplement le fait qu'il y a deux délibérations [de jury d'examens] de plus, [ce changement a des] conséquences en termes de ressources matérielles pour organiser les examens, ressources financières pour gérer les examens, ressources humaines pour les corrections, donc ça amène des contraintes. (AU02)

Les difficultés survenues sont telles que « lorsqu'on fait le point, par rapport au budget qui est alloué à l'université ou à cette ligne, par exemple "organisation des délibérations et autres" il y a un problème. On n'arrive pas à payer » (AT01).

En modifiant la liste des grades universitaires, la réforme LMD a également modifié les conditions d'accès au marché du travail. Une situation complexe qu'un acteur expose de manière détaillée :

À l'époque [de l'ancien système] au Burkina Faso il y avait des concours niveau DEUG, niveau licence, niveau maîtrise. Mais comme il n'y a plus de DEUG, il n'y a plus de maîtrise, alors que la Fonction publique qui recrute les gens n'a pas encore changé ses textes pour faire des recrutements niveau licence, niveau master, du coup, ceux qui sont là ne savent plus comment faire. Peut-on passer des concours niveau DEUG avec nos relevés de notes puisqu'il n'y a pas de diplôme ? Que peut-on faire avec les concours niveau maîtrise alors que vous n'avez que la licence ? (AU08)

Mais le relevé de notes des semestres 1 à 4 validés, correspondant à la durée de scolarité qui permettait l'obtention du diplôme d'études universitaires générales de deuxième année (DEUG2) dans l'ancien système, ne donne plus droit aux mêmes avantages que ce diplôme, comme l'atteste ce témoignage d'un étudiant :

Ceux qui avaient le DEUG2, on leur permettait d'enseigner au premier cycle [de l'enseignement secondaire]. Donc les étudiants qui ont fini le S4 sont allés déposer pour demander qu'on leur permette d'enseigner au 1^{er} cycle. Ça a été rejeté, et jusqu'aujourd'hui c'est rejeté par le Ministère. Jusqu'aujourd'hui, ils ne reçoivent pas les relevés de notes pour te permettre d'enseigner. Donc si tu n'as pas le DEUG2, on te rejette automatiquement. (ET01)

Relativement à l'organisation des universités, les répondants rapportent que la réforme LMD a introduit la création de nouvelles entités administratives (écoles doctorales), de nouveaux postes de travail comme celui de coordonnateur pédagogique ou coordonnateur LMD, une augmentation de la charge de travail dans certains services comme la direction adjointe d'unité de formation et de recherche (UFR) ou les services de la scolarité, et une complexification de la gestion. Selon certains, l'ancien système permettait également plus de souplesse dans l'application des règlements relatifs aux modalités de l'évaluation (par exemple, la programmation des évaluations pouvait être discutée avec les étudiants) alors que « maintenant avec le LMD on ne peut pas se permettre [cela, car] il y a un calendrier à respecter, sinon on sort de l'année » (AU02).

4.2.3.1.3. Au niveau cognitif et politique

Les changements de niveau cognitif sont relatifs aux orientations générales ou aux finalités du système éducatif et les changements de niveau politique sont les modifications relatives aux relations de pouvoir entre les acteurs de l'enseignement supérieur. Parmi les participants des quatre catégories d'acteurs aucun ne dit avoir observé des changements de type politique. Des changements de type cognitif ne sont pas rapportés de manière explicite

par les participants de notre étude, mais les propos de deux acteurs peuvent s'interpréter comme la perception par eux d'une remise en cause de l'égalité ou de la démocratisation de l'enseignement supérieur.

En effet, pour l'étudiant ET03, la réforme LMD amène les étudiants à investir des ressources financières dans les photocopies des supports pédagogiques, créant ainsi une discrimination entre les pauvres et les nantis : « Dans le système classique tout le monde était obligé de suivre les mêmes règles, donc on ne sentait pas de différences. Vous [étiez] tous tenus de recopier le cours, vous [aviez] les mêmes données ». Le poids de la condition socioéconomique comme facteur de réussite scolaire devient de ce fait plus important.

Selon l'administrateur AU08, une sélection a été instaurée parmi les titulaires de la licence pour admettre les meilleurs aux programmes de master puis de doctorat, ce qui traduit un recul dans l'accès à l'enseignement supérieur : « Dans l'ancien système, il y avait la maîtrise, maintenant ils n'ont plus [la possibilité de faire la] maîtrise, [se demandent s'ils] vont pouvoir faire leur master [et] comment ils vont continuer leurs études ».

Si les principaux changements constatés sur le plan méso-social sont d'ordre instrumental, institutionnel et cognitif, on peut à partir des observations des participants noter également des modifications sur le plan individuel.

4.2.3.2. Les changements individuels

L'observation micro-individuelle prend en compte les changements perçus par les participants au niveau des attitudes et des comportements individuels de l'acteur de manière générale, de ses pratiques professionnelles, pédagogiques ou d'apprentissage. Toutes les catégories de participants font cas de changements individuels : 4/7 étudiants, 3/4 enseignants, 5/11 administrateurs et 4/5 du personnel ATOS, représentant 59 % des participants.

De façon récurrente, les étudiants, les administrateurs et le personnel ATOS soulignent une surcharge de travail et de pression depuis l'adoption de la réforme LMD. « Dans le LMD, il faut bosser plus dur que dans le système classique [...], c'est vraiment la pression », affirme un étudiant (ET03) dont les propos sont relayés par un administrateur :

Il faut dire qu'il y a beaucoup plus de charges et de contraintes qu'avant [...]. Compte tenu de nos effectifs et qu'on doit délibérer un semestre [et non plus une année] avant de commencer l'autre, ça fait qu'il y a beaucoup de contraintes à ce niveau également, il faut rassembler les notes, il faut veiller à ce que ça soit fait, donc il y a eu un petit accroissement du volume de travail et de pression [dans l'année]. (AU03)

Si les étudiants doivent travailler plus, ils ont aussi à apprendre autrement, en accordant plus de temps à la recherche personnelle, en se procurant des supports de cours qui occasionnent plus de charges financières. Certains étudiants disent avoir été «traumatisés psychologiquement» (ET01) ou éprouvé un sentiment de discrimination : «Dans le système classique tout le monde était obligé de suivre les mêmes règles, donc on ne sentait pas de différences. [...] Dans le LMD vous voyez la différence !» (ET03). De l'avis des autres acteurs, les étudiants sont généralement passés de l'opposition de la réforme à l'inquiétude devant l'avenir : «Les visions ont changé aujourd'hui ... Ils ne sont plus opposés, ils demandent maintenant comment on va faire pour améliorer les manières de faire. ... Maintenant, ils sont inquiets ... comment ils vont continuer leurs études» (AU08).

Des acteurs rapportent éprouver également des difficultés dans leurs rapports avec les étudiants ou dans le respect des règles par ceux-ci, sans pour autant attribuer ce changement à la réforme LMD de manière explicite : «Presque les deux tiers, ce sont des gens nés en Côte d'Ivoire, et en même temps au niveau de la discipline, la mentalité au campus a changé» (AM01). L'arrivée massive sur les campus d'immigrants de la Côte d'Ivoire aurait contribué à rendre plus difficiles les relations avec les étudiants. En outre, la mentalité des étudiants a évolué, de même que leur rapport personnel aux règlements universitaires.

Les enseignants notent également un changement dans leur manière de travailler, devant maintenant enseigner et évaluer autrement. Ils élaborent des supports à donner aux étudiants, utilisent les présentations PowerPoint quand les conditions techniques le permettent et ont recours aux questions à choix multiple (QCM). Toutefois, ils ne lient pas directement ces changements à la réforme LMD :

Les changements qui nous concernent c'est les changements d'habitudes, dans la manière de dispenser les cours. C'est-à-dire nous sommes dans un nouveau processus, on nous dit d'enseigner autrement et d'évaluer autrement

[...] En fait enseigner autrement et évaluer autrement s'imposent à nous, non pas parce que c'est le nouveau système qui l'impose. (ES03)

On observe également que les enseignants sont entraînés avec la réforme LMD dans une dynamique de travail en équipe « parce que pendant longtemps on travaillait individuellement. Maintenant, on nous encourage, on nous oblige même à travailler en équipe » (ES03). Certains enseignants ont ressenti un choc dû à la réduction du nombre d'heures allouées aux activités d'enseignement, mais disent s'adapter progressivement à cette condition :

Ce qui a choqué à mon avis, moi personnellement, c'est la réduction [du nombre d'heures allouées]. Ça, ça nous a un peu choqués [...] Au début, j'étais très très réticent. Je me demandais où est-ce qu'on va avec ça ? [...] Mais avec le temps, on est en train de se retrouver un peu, un peu. (ES02)

Chez les administrateurs, outre la surcharge de travail et la pression, on observe la nécessité d'une plus grande rigueur dans la gestion : « En fait le système LMD exige un management plus rigoureux et contraignant parce que c'est immédiat ... le management devient différent » (AU02). Certains avouent également que comme « c'est un nouveau système il y a souvent plus de peur, parce qu'on a peur de faire des faux pas » (AU03). De l'avis d'autres catégories d'acteurs, on note progressivement un ajustement dans les pratiques de gestion : « il y a des choses qui sont prises en compte de plus en plus. Moi-même cette année j'ai vu qu'au niveau des horaires, on a essayé quand même d'améliorer en tenant compte de nos réalités » (ES02).

Pour le personnel ATOS, en plus de la surcharge, certains estiment qu'il « faut être vraiment vigilant dans le travail, surtout pour l'établissement des attestations, sinon on peut établir un DEUG pour quelqu'un qui n'a pas droit, surtout que tout le monde n'est pas entré dans le système LMD en même temps » (AT02). Il est également question de confusion ou de frustration. De l'avis d'autres catégories d'acteurs, certains membres du personnel ATOS manifestent une démotivation :

Pour des agents qui n'étaient pas forcément satisfaits de leur traitement salarial à la fin du mois, alors qu'on ajoute encore des tâches sans ajouter la compensation financière en termes de salaire ou d'indemnités, tout de suite ce qui ressort du comportement d'un agent, c'est la démotivation, même s'il n'arrête pas de travailler. (AU05)

En conclusion, nous pouvons dire que les changements observés par les acteurs à l'occasion de la réforme LMD sont de trois niveaux : instrumental, institutionnel et individuel. Certains changements comme la semestrialisation ou le cursus universitaire Licence-Master-Doctorat correspondent à des éléments formellement définis dans le contenu de la réforme. D'autres modifications comme la surcharge de travail ou les difficultés d'accès au marché du travail peuvent être considérées comme des effets non recherchés, résultant de l'impact de la réforme sur le système d'enseignement supérieur. Au regard de tous les changements induits par la réforme LMD et de leurs préoccupations respectives, les différents acteurs ont formulé des propositions dont l'essentiel est résumé dans la section suivante.

4.2.4. Propositions des acteurs sur la réforme LMD

Pour faire évoluer la mise en œuvre de la réforme LMD perçue en mars 2014 dans le sens des changements souhaités, la très grande majorité des participants (25/27 ; 93 %) ont formulé des recommandations ou élaboré des projets. Nous présentons ces propositions selon quatre niveaux, en suivant la même typologie des changements que ces recommandations veulent induire à terme, c'est-à-dire instrumental, institutionnel, cognitif et politique.

4.2.4.1. Au niveau instrumental

Le tiers des participants (9/27 ; soit 4 étudiants, 1 enseignant, 3 administrateurs et 1 membre du personnel ATOS) ont émis des propositions relatives aux programmes, aux systèmes d'évaluation ou aux méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Deux étudiants (ET02, ET07) insistent sur la nécessité d'uniformiser les pratiques, « de telle sorte que les gens ne puissent pas dire que dans telle université les gens sont méchants, dans telle autre les gens ne sont pas méchants » (ET02). Si l'étudiant ET04 souhaite une contextualisation des méthodes pour mettre à l'aise l'administration et les étudiants, le participant ET05 recommande de réduire provisoirement la réforme LMD à sa nouvelle architecture des grades : « On évalue les étudiants comme dans le système classique, on dispense les cours comme dans le système classique, au fur et à mesure les gens vont s'habituer, mais les papiers (diplômes) qui sortiront seront des papiers du système LMD ».

Parmi les enseignants, le participant ES02 souhaite voir une augmentation du volume horaire attribué aux disciplines, une mesure qui selon lui pourrait provisoirement encourager certains enseignants en leur permettant de développer davantage le contenu de leurs enseignements.

Deux administrateurs (AU05, AU08) recommandent le développement des cours en ligne avec un maintien des évaluations en présentiel, parce que « s'il y a des contenus [des enseignements] disponibles qu'on peut donner en ligne, qu'est-ce qui oblige un étudiant à venir forcément en classe s'il peut avoir le contenu présenté de façon fiable ? » (AU05). Pour le participant AU08, cette mesure devrait être accompagnée d'une réflexion sur les droits d'auteur. Le participant AU02, directeur d'UFR, a le projet de développer seulement deux programmes de master, pour tenir compte des ressources disponibles, même s'il en faudrait davantage en prenant en compte les programmes de licence.

Le participant AT01, membre du personnel ATOS, propose un système d'inscription en ligne, ce qui permettrait au personnel ATOS d'améliorer l'accueil des étudiants : « À nous les administratifs aussi d'utiliser d'autres moyens pour accueillir les étudiants, par exemple, si on doit remplir six fiches pour les formalités ou pour son inscription pédagogique et administrative, pourtant on aurait pu faire une inscription en ligne ». Mais il recommande aussi que les enseignants et les étudiants changent leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour les adapter au nouveau contexte, sans préciser davantage les changements souhaités.

4.2.4.2. Au niveau institutionnel

Des recommandations ou des projets relatifs aux procédures, aux règles administratives ou aux positions institutionnelles ont été rapportés par une forte majorité des participants (24/27 dont 7 étudiants, 3 enseignants, 9 administrateurs et 5 membres du personnel ATOS). Dix participants demandent explicitement que l'État alloue des ressources financières plus importantes à la mise en œuvre de la réforme LMD. Cette recommandation relative aux ressources budgétaires est revenue dans les débats au cours des États généraux de l'enseignement supérieur tenus du 13 au 15 septembre 2013 :

Vous savez, nous avons été déçus de savoir que le budget du Ministère est seulement de 3,5 % du budget national. Nous avons su cela aux états généraux. Or c'est l'enseignement supérieur et le secondaire en même temps.

Ce n'est pas grand-chose. Les états généraux ont demandé qu'on augmente à 10 %, et notre syndicat a dit qu'il faut augmenter cela à 10 % jusqu'en 2017, et à partir de 2017 passer à 15 % jusqu'en 2020, et progressivement. (ES03)

L'investissement attendu de l'État doit servir selon les participants à construire de nouvelles infrastructures et mettre à disposition des équipements pour l'enseignement et la recherche, à améliorer particulièrement la connexion internet et à permettre aux étudiants d'acquérir des ordinateurs. Un projet pilote pour le développement des technologies de l'information et de la communication a d'ailleurs été initié par une institution régionale. Mais les allocations budgétaires attendues doivent aussi permettre de développer les ressources humaines.

La question des ressources humaines cristallise l'attention de plusieurs participants (12/27). Ils recommandent principalement le recrutement de plusieurs enseignants pour améliorer le ratio étudiants/enseignant, la formation continue de ces enseignants et surtout, la sensibilisation de tous les acteurs sur la réforme. Ce volet de la sensibilisation fait l'objet d'un projet élaboré par une institution régionale qui en souligne l'importance :

C'est pour permettre à l'université elle-même de bâtir sa stratégie de sensibilisation en son sein. Tant que cette stratégie n'est pas mise en œuvre, on ne peut pas dire que notre activité a atteint sa cible finale qui est l'étudiant, le professeur, le parent d'étudiant, les entreprises. Nous voyons tout ça comme cible de la sensibilisation et de la formation. (AO02)

Toutefois pour l'étudiant ET01, « il ne suffit pas de mettre seulement de l'argent, il faut aussi une organisation ». En effet, pour certains participants « il faut qu'il y ait une élaboration des textes règlementaires pour accompagner la réforme » (AU02). Par exemple, « il est impératif que la Fonction publique puisse revoir ses textes, afin de s'adapter au système LMD » (AU08), mais aussi que de nouveaux textes juridiques prennent en compte les cours en ligne comme modalité d'enseignement. En outre, au niveau du Ministère, « il est prévu la création d'un comité de suivi de la mise en œuvre du LMD » (AM01) qui sera aussi chargé d'évaluer l'implantation de la réforme LMD. Au plan organisationnel également le participant ET05 recommande de « travailler avec le [pouvoir] politique pour pouvoir corriger et rattraper l'année académique et de concert aussi avec les enseignants ». Pour le participant AT03, « la meilleure solution c'est de fermer l'université, même si c'est deux ans » et inscrire provisoirement les étudiants dans

les universités privées, pour mieux réussir la mise en œuvre de la réforme LMD dans les institutions publiques.

4.2.4.3. Au niveau cognitif

Cinq participants ont formulé des propositions qui touchent les orientations générales et les objectifs de l'enseignement supérieur. L'étudiant ET02 recommande « l'adaptation du système au contexte actuel », mais au regard des difficultés survenues à l'occasion de l'implantation de la réforme particulièrement dans le domaine des ressources, l'administrateur AU04 affirme que « le fond du problème, ce n'est pas le LMD, c'est la vision que le pays a de l'enseignement supérieur » qui doit évoluer pour que des moyens conséquents y soient investis. Pour ce participant, tout système demande un accompagnement cohérent pour que l'enseignement supérieur soit performant parce que, « selon Mao, “peu importe la couleur du chat, l'essentiel est qu'il attrape des souris” ». En effet, dans l'enseignement supérieur il y a « beaucoup de défis, mais qui demandent surtout un choix politique », selon l'administrateur AU05, et les décideurs au niveau de l'État doivent accorder au secteur de l'éducation la place qu'il mérite. L'étudiant ET05 plaide également pour que les partenaires financiers de l'État prennent conscience de l'importance de l'enseignement supérieur pour le développement national et qu'« on ne peut pas orienter une politique de l'enseignement supérieur en mettant de côté les universités publiques ». Enfin, les grandes orientations de l'enseignement supérieur doivent être définies dans « une concertation avec tout le monde, les entreprises, l'administration » selon l'administrateur AU02.

4.2.4.4. Au niveau politique

Trois participants ont fait des recommandations de niveau politique, relatives à la gouvernance et aux rapports de pouvoir entre les acteurs de l'enseignement supérieur. Pour l'enseignant ES03, « il faut une institution forte pour mettre en place une réforme. Si l'institution n'est pas forte, s'il y a des problèmes de gouvernance, on ne peut pas aboutir à la mise en œuvre efficace de la réforme ». Pour l'étudiant ET05, « il faut même “moraliser” la gouvernance universitaire », au sens de réhabiliter l'autorité de l'administration universitaire. Par exemple, selon l'administrateur AU04, « il faut que les autorités jouent leur rôle, puisque face à la pression tout le monde cède, et cela donne l'impression à ceux qui luttent qu'il suffit de taper du poing sur la table pour que les gens cèdent ». Mais pour

que l'autorité administrative soit forte, l'enseignant ES03 recommande que les présidents d'université soient élus et non plus désignés par l'autorité politique.

En guise de conclusion, on peut noter que l'immense majorité des propositions formulées par les acteurs ne tendent pas à remettre en cause la réforme LMD, mais à améliorer les conditions de sa mise en œuvre. Elles sont principalement de niveau institutionnel ou instrumental et reflètent les intérêts des acteurs et les contraintes du contexte que nous avons relevés dans les sections précédentes. Et pour conclure sur les résultats des entrevues, nous tentons de réaliser une synthèse qui reprend les principaux éléments issus de nos analyses qualitatives, en lien avec les résultats de l'enquête par questionnaire.

4.3. Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire et entrevue

En considérant le recours de notre recherche à deux types de données, il convient de souligner qu'il n'y a pas de contradiction majeure entre les données d'entrevues et les résultats de l'enquête par questionnaire en ce qui concerne les étudiants et les enseignants. Les entrevues ont permis d'aller plus loin dans la description de l'interprétation, des attitudes et des comportements des acteurs à l'égard de la réforme, en précisant le contenu des variations que les résultats de l'enquête par questionnaire ont fait observer dans l'évaluation des composantes de l'appropriation. Les variations de l'évaluation des composantes de l'appropriation qui sont liées aux caractéristiques sociodémographiques et professionnelles reflètent en réalité des variations entre les catégories d'acteurs, sous l'influence de leurs intérêts, de leurs préoccupations et de leurs perceptions du contexte de la mise en œuvre de la réforme.

Avant de mettre les résultats de nos analyses en lien avec la littérature, nous en proposons une synthèse en trois parties qui tiennent compte des six questions spécifiques de notre recherche à partir des renseignements tirés des questionnaires, des entrevues et des documents officiels. La première partie considère les réponses aux quatre premières questions spécifiques qui sont relatives à l'appropriation de la réforme LMD, la deuxième partie traite de la cinquième question relative au système d'action concret, tandis que la troisième partie répond à la sixième question sur les changements perçus.

4.3.1. Appropriation de la réforme LMD par les acteurs

Les résultats de l'analyse des données relatives aux trois composantes de l'appropriation de la réforme et à leur cohérence ont permis de répondre aux quatre premières questions spécifiques de notre recherche.

4.3.1.1. Interprétation de la réforme LMD par les acteurs

Les données des questionnaires ont permis de dresser le portrait de l'interprétation de la réforme pour une partie des acteurs, les enseignants et les étudiants. L'analyse des données d'entrevue a complété et élargi ce portrait aux catégories des administrateurs et du personnel ATOS pour permettre de préciser comment les acteurs de l'enseignement supérieur ont interprété la réforme LMD.

On peut conclure, à l'analyse des scores des répondants à l'indice *Interprétation* de la réforme dans les questionnaires, que les étudiants connaissent moins bien le système LMD que les enseignants. Cependant, parmi les étudiants interrogés, les garçons et les membres de la dernière cohorte rapportent avoir mieux compris la réforme comparativement aux autres étudiants. L'interprétation de la réforme est déterminée chez les étudiants par le genre et la cohorte, mais l'effet du genre n'apparaît que lorsqu'il est examiné en contrôlant les autres variables, et on constate un effet du programme d'études s'il est examiné isolément sans prendre en compte les autres variables sociodémographiques. De manière générale, l'analyse des entrevues a révélé des points de convergence et de divergence dans l'interprétation de la réforme d'une catégorie d'acteurs à l'autre ou entre les discours des acteurs et les documents institutionnels. Le Tableau 35 illustre cette diversité à travers une synthèse non exhaustive des principaux éléments d'interprétation présents dans le discours des différentes catégories d'acteurs et les documents institutionnels.

On relève des éléments de connaissance ou de compréhension communs à toutes les catégories d'acteurs, sur les origines, le contenu et les objectifs de la réforme LMD, comme la provenance extérieure de la réforme, sa justification par le contexte de la mondialisation, un contenu qui intègre l'informatisation et l'utilisation des nouvelles technologies et un objectif qui prend en compte l'amélioration de la réussite.

Tableau 35
Principaux éléments d'interprétation de la réforme présents dans
le discours des acteurs et les documents institutionnels

Éléments d'interprétation	Étu.	Ens.	Adm.	ATOS	Documents institutionnels	
					Normatifs	Promotionnels
<u>Origines</u>						
Provenance extérieure	+	+	+	+		+
- Processus de Bologne		+				+
- Occident (Amérique du Nord, Europe)		+	+			+
- CAMES, UEMOA, REESAO	+	+		+	+	+
Initiative endogène			+		+	
Justifications						
- Injonction extérieure	+	+				
- Contexte de la mondialisation	+	+	+	+	+	+
- Qualité intrinsèque du système LMD		+	+			
<u>Contenu</u>						
Dispositions générales						
- Semestrialisation	+		+	+	+	+
- Grades universitaires (L, M, D)	+	+		+	+	+
- Système de crédits	+	+	+		+	+
- Professionnalisation		+	+		+	+
- Informatisation, NTIC	+	+	+	+		+
- Supplément au diplôme					+	+
- Délivrance sur demande de certificats intermédiaires différents des 3 grades					+	
- Mécanismes de suivi et d'assurance qualité					+	+
Apprendre autrement						
- Valorisation de la recherche personnelle	+	+	+	+		+
- Autonomisation du parcours	+			+		+
Enseigner autrement						
- Réduction du volume horaire	+	+				+
- Institution du tutorat		+				
- Mutualisation des enseignants			+			
Évaluer autrement						
QCM	+					+
Administrer autrement						
- Mutualisation des enseignants			+	+		+
- Nouveaux postes administratifs			+			+
- Meilleur ratio étudiants/enseignant				+		
<u>Objectifs</u>						
Augmentation du taux d'accès	+					
Amélioration de la réussite	+	+	+	+	+	+
Arrêt des exclusions d'étudiants	+					
Lisibilité de l'offre de formation		+	+		+	+
Promotion de la coopération interuniversitaire					+	+
Mobilité des étudiants		+	+		+	+
Employabilité des étudiants			+		+	+
Harmonisation régionale et internationale			+	+	+	+
Contextualisation de la formation			+	+		

Note : + Présence de l'élément d'interprétation

Par ailleurs, la très grande majorité des participants (75 % des catégories d'acteurs) comprennent les dispositions relatives à la semestrialisation, aux crédits, aux grades universitaires et la place accordée à la valorisation de la recherche personnelle dans l'apprentissage. Toutefois, il ressort des propos des participants qu'il n'y a pas une définition commune de la réforme. Le contenu des documents promotionnels n'est pas non plus identique en tous points à celui des documents normatifs. Ces constats demandent un examen plus approfondi envisagé dans le prochain chapitre consacré à la discussion.

4.3.1.1. Attitude des acteurs envers la réforme

Décrire les attitudes des acteurs à l'égard de la réforme LMD est l'objectif de la deuxième question de notre recherche. À cet égard, l'analyse des réponses aux questionnaires a montré qu'il y avait chez les étudiants et les enseignants une adhésion à la réforme, même si elle semble plus modérée chez les premiers. Cette tendance est confirmée par les résultats de l'analyse des entrevues selon lesquels, jusqu'alors dans la mise en œuvre de la réforme, très peu de participants (3/27) déclarent rejeter de manière ferme le système LMD. La grande majorité des participants disent plutôt adhérer au changement en cours même si des réserves sont émises sur les conditions objectives de son implantation et que l'attitude de certains participants a évolué dans le temps, passant de l'adhésion au rejet. Par ailleurs, les analyses de régression multiple réalisées sur les données du questionnaire ont montré que la cohorte et l'interprétation de la réforme par les étudiants prédisent la variation de leur attitude.

4.3.1.2. Comportement des acteurs à l'égard de la réforme

La troisième question de notre recherche porte sur le type de comportement des acteurs de l'enseignement supérieur vis-à-vis de la réforme LMD. Les résultats des questionnaires indiquent un engagement positif à l'égard de la réforme chez les étudiants et les enseignants, les enseignants étant significativement plus engagés que les étudiants. Cette tendance générale à l'engagement est confirmée aussi par les données d'entrevue puisque la plupart des actions rapportées par les acteurs des différentes catégories traduisent un engagement en faveur de la réforme, même si quelques résistances sont survenues en lien avec les conditions de mise en œuvre de la réforme. Toutefois, les formes de soutien varient d'une catégorie d'acteurs à l'autre. Par exemple, les étudiants formulent des propositions d'amélioration, les enseignants privilégient des actions de

persuasion envers les étudiants ou de lobbying, et les administrateurs organisent des séances d'information au profit des autres acteurs. Par ailleurs, le modèle de régression multiple sur les données du questionnaire met en évidence que chez les étudiants le comportement à l'égard de la réforme est aussi associé à la cohorte, mais l'effet de cette variable tend à s'estomper quand on considère l'influence de l'interprétation et de l'attitude de ces acteurs.

4.3.1.3. Relations entre les trois indices de l'appropriation

En réponse à la quatrième question de recherche, les tests réalisés à partir des données des questionnaires permettent de dire qu'il y a un lien statistiquement significatif entre les trois indices de l'appropriation de la réforme LMD. Les analyses corrélationnelles mettent en évidence que les scores aux indices *Interprétation*, *Attitude* et *Comportement* à l'égard de la réforme sont positivement corrélés. Plus les acteurs déclarent connaître ou comprendre la réforme LMD, plus ils reconnaissent y adhérer et plus ils rapportent des actions de soutien à sa mise en œuvre. Les trois indices varient en fonction des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles, mais en testant un modèle de régression multiple dans le cas des étudiants, on peut dire que l'effet de l'*Interprétation* sur l'*Attitude* est moyen et quatre fois plus important que celui de la cohorte. De même, l'effet de l'*Interprétation* et de l'*Attitude* sur le comportement tend à annuler celui des caractéristiques sociodémographiques et scolaires.

4.3.2. Système d'action concret

Seules les données des entrevues permettent de préciser le système d'action concret entretenu par les acteurs autour de la réforme LMD, en réponse à la cinquième question de notre recherche. La description du système d'action concret porte essentiellement sur les relations entre les acteurs, mais pour faciliter leur compréhension elle prend aussi en compte la mise en œuvre de la réforme et le contexte tels que perçus par les acteurs et les caractéristiques de ces derniers.

L'analyse des relations entre les acteurs révèle qu'elles sont des relations de pouvoir où l'enjeu ultime pour chaque catégorie d'acteurs est d'obtenir que la mise en œuvre de la réforme LMD, telle qu'elle est perçue, réponde à ses préoccupations. Les réalités locales et institutionnelles ont donc davantage marqué le processus de mise en œuvre de la réforme.

En effet, même s'il y a eu au niveau national des normes communes et des balises pour l'action locale, chacune des deux universités retenues pour étude a implanté la réforme en prenant en compte les contraintes et les besoins des acteurs locaux. En ce qui concerne les étudiants, ce constat rejoint les résultats de l'enquête par questionnaire puisque l'université d'appartenance est associée à l'évaluation du *Comportement* à l'égard de la réforme.

L'analyse des caractéristiques des acteurs met en évidence une physionomie spécifique pour chacune des quatre catégories, mais aussi des traits communs liés notamment à l'insuffisance des ressources humaines, matérielles, financières et technologiques, à la culture du dialogue et à la recherche de meilleures conditions de vie et de travail. Les participants estiment que le contexte présente plusieurs éléments défavorables à la mise en œuvre de la réforme, notamment l'insuffisance de ressources matérielles, financières et humaines et la faible gouvernance institutionnelle.

4.3.3. Changements perçus

La sixième question à laquelle notre recherche devait répondre porte sur les changements effectifs perçus par les acteurs dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD. Cette question est documentée seulement par les entrevues. En considérant les deux types de changement, organisationnel et individuel, on peut noter que les changements effectifs sont perçus par les acteurs à quatre niveaux : instrumental, institutionnel, cognitif et individuel. Le Tableau 36 résume l'essentiel des changements évoqués par les acteurs en février-mars 2014.

La perception des changements varie selon la catégorie d'acteurs. Toutefois, au niveau instrumental, les catégories d'acteurs sont unanimes à dire que la semestrialisation et de nouvelles modalités d'évaluation sont des changements apportés par la réforme LMD ; trois catégories sur quatre reconnaissent également que la réforme a amené des modifications dans le cursus universitaire, de nouvelles méthodes d'enseignement. Les étudiants et les administrateurs notent également de nouvelles méthodes d'apprentissage, tandis que les enseignants rapportent une nouvelle organisation de la recherche.

Au niveau institutionnel, trois catégories d'acteurs sur quatre constatent une réorganisation administrative. En outre, les administrateurs et le personnel ATOS déplorent une difficile gestion des ressources matérielles et financières tandis que les étudiants et les

administrateurs soulignent les modifications apportées par la réforme LMD aux conditions d'accès au marché du travail.

Tableau 36

Changements perçus dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD, par niveau et par catégorie d'acteurs

Niveau	Changements perçus	Étu.	Ens.	Adm.	ATOS
Instrumental					
	Semestrialisation	✓	✓	✓	✓
	Nouvelles modalités d'évaluation (nombre, programmation, pondération, critères de réussite)	✓	✓	✓	✓
	Modifications du cursus universitaire (diplômes, disciplines, volumes horaires)	✓	✓	✓	
	Nouvelles méthodes d'enseignement (supports photocopiés)	✓	✓	✓	
	Nouvelles méthodes d'apprentissage (travaux d'approfondissement plus importants)	✓		✓	
	Nouvelle organisation de la recherche (travail en équipes, écoles doctorales)		✓		
Institutionnel					
	Difficile gestion des ressources matérielles et financières (insuffisantes à cause de la semestrialisation)			✓	✓
	Modifications des conditions d'accès au marché du travail	✓		✓	
	Réorganisation administrative (structures, postes, règles)		✓	✓	✓
Cognitif					
	Modifications des conditions d'accès aux cycles supérieurs de l'enseignement universitaire			✓	
	Discrimination fondée sur le statut socioéconomique des étudiants	✓			
Politique					
Individuel					
	Surcharge de travail	✓	✓	✓	✓
	Déstabilisation psychologique	✓	✓		
	Sentiments de frustration	✓			✓
	Nouvelles pratiques professionnelles	✓	✓	✓	✓

Note : ✓ Changement perçu par la catégorie d'acteurs.

Peu de changements ont été observés par les acteurs au niveau cognitif. Une discrimination dans les conditions de réussite, fondée sur le statut socioéconomique des

étudiants est soulignée par ces acteurs. Les administrateurs notent un durcissement des conditions d'accès aux cycles supérieurs de l'enseignement supérieur pour les étudiants.

Parmi les changements individuels rapportés, il y a une unanimité des catégories d'acteurs autour de la surcharge de travail et de l'apparition de nouvelles pratiques professionnelles. Les étudiants et les enseignants évoquent une déstabilisation psychologique, tandis que les étudiants et le personnel ATOS disent avoir ressenti des frustrations.

Du point de vue des acteurs, la mise en œuvre de la réforme LMD n'a pas apporté de changements perceptibles au niveau politique, mais ce constat appelle une analyse plus poussée qui sera faite dans le prochain chapitre. Par ailleurs, les changements observés seront également analysés au regard des modifications attendues ou souhaitées de manière formelle par les auteurs des documents normatifs qui ont défini la réforme LMD.

En conclusion, les résultats de l'analyse des données quantitatives et qualitatives apparaissent complémentaires et convergents. Les discours des représentants des étudiants et des enseignants sont donc globalement représentatifs des tendances observées dans l'analyse des données recueillies par questionnaires. Les entretiens ont même permis de préciser, d'illustrer et d'étendre aux administrateurs et au personnel ATOS des observations limitées aux deux premières catégories d'acteurs (étudiants et enseignants) dans l'analyse des données des questionnaires. Les analyses de ces deux types de données fournissent des réponses aux six questions spécifiques de notre recherche. Le chapitre suivant mettra en conversation ces résultats avec le cadre théorique et les conclusions des écrits recensés en regard à notre problématique.

CHAPITRE 5

DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objet de notre recherche était d'examiner la manière dont les acteurs de l'enseignement supérieur au Burkina Faso s'approprient les changements induits par la réforme LMD. Les résultats de l'analyse des données quantitatives et qualitatives ont permis de répondre aux six questions spécifiques de recherche. Le présent chapitre qui a trois sections reprend les principaux résultats pour les interpréter au regard du cadre théorique et des conclusions de recherches similaires menées particulièrement en Afrique subsaharienne. La première section propose une interprétation des résultats en lien avec les quatre questions spécifiques relatives aux dimensions de l'appropriation de la réforme et à leur cohérence. La deuxième section traite de la réponse relative au système d'action concret entretenu par les acteurs autour de la mise en œuvre de la réforme. La troisième section porte sur les changements effectifs perçus par les acteurs. Pour terminer la discussion des réponses à chacune des six questions spécifiques, nous suggérons des pistes d'action pour une mise en œuvre efficiente de la réforme LMD.

5.1. Appropriation de la réforme par les acteurs

Le cadre théorique de notre recherche a identifié trois composantes importantes dans le processus par lequel des acteurs réagissent à un changement : l'interprétation du changement, l'attitude face au changement et le comportement à l'égard du changement. Les résultats des analyses des données de questionnaires, d'entrevues ou documentaires ont permis de décrire ces trois composantes dans le cas de la réforme LMD.

5.1.1. Interprétation de la réforme par les acteurs

Il y a peu d'études empiriques sur l'interprétation de la réforme LMD par les acteurs, mais les résultats obtenus par notre recherche peuvent être comparés aux conclusions de certains auteurs (André, 2009 ; Diop, 2016 ; Eta, 2015 ; Eta et Vubo, 2015 ; Feudjio, 2009 ; Mngo, 2011 ; Ndior, 2013).

Nos résultats montrent que les enseignants ont une bonne connaissance de la réforme telle que la définissent les documents institutionnels. Ce constat rejoint celui de Mngo (2011) dont l'étude a porté sur les enseignants du Cameroun. Les étudiants connaissent le système LMD, moins bien que les enseignants, mais beaucoup mieux qu'auparavant puisque l'étude de André (2009) avait conclu à une méconnaissance du système LMD par les étudiants et les enseignants au Burkina Faso. Feudjio (2009) avait aussi relevé dans son

étude que peu d'étudiants connaissaient la réforme LMD au Cameroun. La situation se serait donc améliorée en ce qui concerne les étudiants au Burkina Faso.

Le contexte de la mondialisation souligné par tous les groupes d'acteurs et le caractère exogène cité par les étudiants et les enseignants dans notre étude pour justifier l'adoption de la réforme LMD avaient déjà été évoqués par André (2009), Ndior (2013) et Diop (2016). Si les administrateurs suivent les documents institutionnels normatifs pour qualifier la réforme LMD d'initiative endogène, cela pourrait être relié à leur positionnement dans la gouvernance du système de l'enseignement supérieur, incompatible avec la reconnaissance d'un assujettissement à des injonctions politiques extérieures. Pour des raisons similaires d'affirmation de leur souveraineté, Charlier (2009) dit que les gouvernements signataires de la Déclaration de Bologne ont évité le terme harmonisation dans la rédaction du texte, même si cet objectif était le point focal du Processus de Bologne. Cette différence d'appréciations sur les origines de la réforme pourrait tenir au fait que, selon Eta (2015), l'adoption de la réforme LMD s'est faite selon un modèle mixte, volontaire et obligatoire. La coercition perçue par les étudiants et les enseignants ne viendrait pas tant de l'Europe, mais du fait de l'appartenance à des espaces communautaires politiques ou scientifiques (UEMOA, CEMAC, CAMES). Un pays qui adhère volontairement à l'un de ces espaces s'impose par le fait même les décisions communes prises par les instances de ces organismes régionaux ou supranationaux.

De manière générale, on observe des variations dans l'interprétation de la réforme selon les groupes d'acteurs. Et dans certains groupes d'acteurs (étudiants, enseignants), l'enquête par questionnaires a révélé que l'interprétation est associée aux caractéristiques sociodémographiques ou professionnelles des acteurs.

En ce qui concerne les étudiants, le modèle de régression multiple montre que, toutes choses égales par ailleurs, l'interprétation de la réforme par les étudiants est déterminée par le genre et la cohorte. Ainsi, l'évaluation de l'interprétation est plus positive chez les garçons et chez les étudiants entrés à l'université plus récemment. La variation de l'interprétation de la réforme selon le type de programme d'études serait donc portée par le genre, variable plus déterminante pour cet indice de l'appropriation de la réforme. Contrairement aux conclusions de l'étude de Eta et Vubo (2015) qui ont montré que l'interprétation varie en fonction des contextes locaux, nos résultats n'ont pas mis en

évidence une variation de l'interprétation de la réforme par les étudiants en fonction de l'université d'appartenance. Les résultats de Eta et Vubo (2015) sont probablement liés au facteur linguistique (système anglophone vs système francophone).

En ce qui concerne les enseignants, comme Mngo (2011) l'avait noté, l'interprétation pourrait varier en fonction de l'âge, de l'université d'appartenance et du type de diplôme le plus haut obtenu. Mais contrairement aux résultats de Mngo (2011), selon nos conclusions, le genre et le grade professionnel seraient déterminants pour la compréhension de la réforme, avec une évaluation plus positive chez les hommes et les enseignants de rang A. Par contre l'interprétation ne varierait pas avec l'expérience professionnelle des enseignants. En raison de l'échantillon limité, des analyses de régression n'ont pu être effectuées pour préciser nos résultats. Cette limite et l'absence de validation du questionnaire adressé aux enseignants pourraient expliquer les différences observées entre les deux études. En outre, nous n'utilisons pas le même indice pour l'interprétation que Mngo (2011) puisque les 12 items du facteur « Connaissances et croyances au sujet de la réforme » de cet auteur ont été distribués sur deux indices dans notre étude, 7 dans l'indice *Interprétation* et 3 dans l'indice *Attitude*.

La différence des scores moyens à l'interprétation de la réforme entre les étudiants et les enseignants ou au sein du groupe des enseignants en fonction du type de diplôme, de l'âge ou de l'université d'appartenance pourrait être attribuée à l'inégal accès à la sensibilisation, évoqué par l'administrateur AO02 :

La plupart des enseignants nous disent que « [la sensibilisation,] c'est entre eux les hauts responsables là-bas. Si c'est les hauts responsables ils ont fini, parce qu'ils ont fait des séminaires répétitifs plusieurs fois mais la base n'est pas sensibilisée. Les étudiants ne sont pas sensibilisés, les parents ne sont pas sensibilisés, tous ceux-ci sont des acteurs du système ; les syndicats encore moins ». [...] Nous savons, on nous a souvent reproché que les mêmes gens sont toujours formés mais quand ils sont à la base, ils ne reçoivent pas les financements. [...] Très souvent même le professeur assistant dit qu'il n'est même pas au courant qu'il y a des possibilités de se faire former.

L'examen des documents institutionnels synthétisé dans le Tableau 35 (p. 210) indique que ceux-ci constituent un premier niveau d'interprétation. En effet, les documents promotionnels élaborés par les institutions universitaires à des fins de formation, de sensibilisation ou de formation sur la réforme LMD, présentent des éléments distincts sur les origines et le contenu comparativement à ceux inclus dans les documents normatifs.

Les institutions interprètent donc la réforme LMD en redonnant un nouveau sens (*sensemaking*) aux documents normatifs qu'ils communiquent (*sensegiving*) aux acteurs pour promouvoir la réforme, selon le schéma décrit par Gioia et Chittipeddi (1991).

Pour décrire de manière synthétique l'interprétation de la réforme LMD par les acteurs, on peut évoquer un « effet Apollo », en référence à une épidémie de conjonctivite apparue en Afrique de l'Ouest au moment du lancement de la mission Apollo 11 sur la lune et qui de ce fait a été baptisée « Apollo » par les populations. Certaines attentes qui traduisaient un besoin de réformes du système d'enseignement universitaire ont été intégrées au contenu ou aux objectifs du Processus de Bologne (professionnalisation, intégration des TIC, enseigner, apprendre, évaluer et administrer autrement), alors qu'elles ne figuraient pas dans la formulation européenne de cette réforme. De la même manière, certaines insuffisances survenues pendant la mise en œuvre du système LMD seront parfois imputées à cette réforme par les acteurs, comme le rapporte le participant AU04 :

Le LMD arrivait à un moment où les problèmes étaient en train d'éclorre ; du coup on dit que c'est le LMD. Pour la petite histoire, il y a eu une maladie des yeux qui a éclaté en 1969 au moment où Apollo a été lancé ; maintenant on appelle cette maladie Apollo.

Les résultats obtenus dans l'analyse de l'interprétation de la réforme suggèrent quelques pistes d'actions pour une meilleure mise en œuvre de la réforme. Parmi les acteurs, les étudiants comprennent moins bien le système LMD. Ils devraient faire l'objet d'une plus grande attention dans les initiatives d'information et de formation sur la réforme en cours, et particulièrement les étudiantes. Toutefois, le fait que le système LMD soit mieux connu par les étudiants nouvellement admis à l'université, indique une évolution positive dans l'interprétation de la réforme, avec éventuellement un impact sur l'attitude des acteurs.

5.1.2. Attitude des acteurs envers la réforme

Les résultats de nos analyses portant sur l'attitude des acteurs envers la réforme LMD peuvent être mis en lien avec les conclusions de André (2009), Feudjio (2009), Goudiaby (2009) et Mngo (2011).

En réponse à la deuxième question de notre recherche, les résultats ont montré que la grande majorité des participants déclarent adhérer à la réforme. En particulier, les étudiants

adhèrent à la réforme, mais cette adhésion semble plus modérée comparativement à celle des autres acteurs, dans la même lignée que les conclusions de Goudiaby qui révélaient en 2009 une adhésion moins enthousiaste chez les étudiants du Sénégal. L'attitude des étudiants du Burkina Faso a donc évolué puisque l'étude de André (2009) avait relevé une indifférence de ces acteurs à l'égard de la réforme au début de sa mise en œuvre. Toutefois, la variation de l'attitude des étudiants envers la réforme est liée à leur cohorte, à leur appartenance à un champ disciplinaire et, marginalement, à leur genre. Ainsi, l'attitude envers la réforme est plus positive chez les étudiants inscrits à l'université en 2012 ou 2013 et chez les garçons. De même, les étudiants des sciences de la santé, des sciences techniques et technologiques (SDS/ST) manifestent une adhésion plus grande à la réforme que leurs collègues de lettres, arts, culture, sciences humaines, juridiques et politiques (LAC/SH/SJP). Ce dernier résultat est cohérent avec les travaux de Becher et Trowler (2001) selon lesquels la réaction des institutions universitaires à l'innovation dépend des cultures disciplinaires. Au Burkina Faso, l'horizon compétitif sur le plan international des disciplines du premier groupe (SDS/ST) (disciplines « dures » et appliquées) est plus grand comparativement à celui du second groupe (disciplines « molles » et pures). Selon les conclusions de l'étude de Hoffman et al. (2008) conduite en Finlande, les unités académiques dont l'horizon compétitif est de portée mondiale ont accueilli plus favorablement le Processus de Bologne que les départements à l'horizon compétitif plus local comme l'histoire et la sociologie.

L'analyse des données quantitatives et qualitatives a montré que les enseignants adhèrent à la réforme LMD et font preuve d'optimisme sur ses buts et ses objectifs comme dans l'étude de Mngo (2011) ou de Ndior (2013). Le questionnaire de Mngo (2011) ne comprend pas un indice *Attitude envers la réforme*, mais un indice similaire *Craintes et incertitudes*. Au Cameroun (Mngo, 2011), les enseignants expriment des craintes et des incertitudes sur les retombées de la réforme, alors qu'au Burkina Faso, comme au Sénégal (Diop, 2016 ; Ndior, 2013), les enseignants qui émettent des réserves sur la réforme pointent plutôt les conditions de sa mise en œuvre. Comme dans l'étude de Mngo (2011), l'attitude des enseignants pourrait varier avec l'université d'appartenance, mais contrairement aux conclusions de cet auteur, l'âge, l'expérience professionnelle, le type de diplôme et le grade professionnel des enseignants au Burkina Faso n'influenceraient pas leur attitude envers la réforme. Par contre, le genre serait un facteur de variation de

l'attitude des enseignants. Les différences entre les résultats des deux études pourraient tenir aux mêmes raisons que nous avons évoquées dans la discussion de la question précédente sur la dimension « Interprétation » : la taille de notre échantillon est trop réduite pour permettre des analyses plus précises ; de plus, notre questionnaire aux enseignants n'a pas été validé et mesure l'attitude par un indice similaire.

En ce qui concerne les administrateurs, comme au Cameroun (Feudjio, 2009) et au Sénégal (Diop, 2016 ; Goudiaby, 2009), ceux du Burkina Faso adhèrent à la réforme qu'ils considèrent comme une nécessité et une opportunité. L'opinion de ces acteurs du secteur public est cohérente avec leur statut administratif qui implique une promotion des politiques décidées par l'autorité étatique comme la réforme LMD.

D'une manière générale, les résultats des entrevues ont permis de préciser les positions à l'égard de la réforme LMD exprimées par les enseignants et les étudiants dans les réponses aux questionnaires et d'illustrer le caractère non-binaire de l'attitude. Ainsi, l'adhésion à la réforme est souvent accompagnée de réserves sur les conditions de sa mise en œuvre et évolue parfois vers le rejet. En effet, selon Kruglanski et Stroebe (2005), l'attitude d'un même acteur peut varier dans le temps. L'évolution positive constatée depuis l'année 2009 dans l'attitude des acteurs, particulièrement des étudiants, peut être imputée en partie à un effort de communication (Johnson et al., 2005) puisque parmi les stratégies développées pour la mise en œuvre de la réforme, les administrateurs ont rapporté un effort de sensibilisation et de formation à l'intention des enseignants, des étudiants et du personnel ATOS. Par ailleurs, les réserves exprimées et même le passage de l'adhésion au rejet observé chez certains étudiants et enseignants pourraient se justifier par la volonté de ces acteurs d'ajuster leur attitude à de nouvelles stratégies de revendications liées aux préoccupations que soulève la mise en œuvre de la réforme. Cette hypothèse repose sur la théorie de la dissonance cognitive qui, partant du « principe de consistance selon lequel l'humain serait motivé à conserver une cohérence entre ses attitudes et ses comportements » (Vaidis, 2006, p. 107), affirme que quand un individu agit librement de manière contraire à son attitude initiale, il finit par modifier cette attitude pour la conformer à son action.

Pour une meilleure implantation de la réforme LMD, les résultats de l'évaluation de l'indice *Attitude* suggèrent d'accorder une attention particulière aux étudiantes et aux

étudiants des disciplines dont l'horizon compétitif est plus restreint (lettres, arts, culture, sciences humaines, juridiques et politiques). En effet, la tendance relative à une adhésion moins forte à la réforme observée dans ces groupes pourrait compromettre l'évolution positive liée à l'effet cohorte. Par ailleurs, l'adhésion à la réforme exprimée par les acteurs ne doit pas être tenue pour acquise définitivement, car une réforme n'est pas un événement ponctuel, mais un processus soumis aux évolutions que connaissent les acteurs concernés et le contexte. Par exemple, l'adhésion des étudiants qui porte sur la réforme LMD dans sa formulation pourrait évoluer à l'avenir vers la situation décrite par Diop (2016) au Sénégal où les étudiants rejettent la réforme LMD dans sa mise en œuvre. D'une manière générale, des comportements discordants imposés par de nouvelles stratégies adoptées par les acteurs dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme peuvent générer de nouvelles attitudes de rejet.

5.1.3. Comportement des acteurs à l'égard de la réforme

La troisième question de notre recherche avait pour but d'évaluer le comportement des acteurs vis-à-vis de la réforme. Le comportement des acteurs dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD a été évalué de manière systématique dans très peu d'études empiriques en Afrique subsaharienne, même si certains travaux sur le Sénégal (Diop, 2016 ; Ndior, 2013) y font allusion. La récente étude de Crosier et Parvela (2014) sur l'Europe rapporte également quelques données sur l'engagement des acteurs à l'égard de l'implantation du Processus de Bologne.

Le modèle de régression multiple indique que le comportement des étudiants à l'égard de la réforme est associé à la cohorte, et positivement pour les derniers admis à l'université, toutes choses égales par ailleurs. Ceci montre une évolution positive dans le soutien des nouveaux étudiants à la réforme LMD, probablement associée à l'évolution positive de leur attitude notée plus haut, au type d'expériences vécues par ces acteurs et aux préoccupations qui en résultent.

Pour les enseignants, l'analyse des données quantitatives montre qu'ils sont significativement plus engagés que les étudiants. L'université d'appartenance des enseignants, leur type de diplôme et leur grade professionnel pourraient influencer leur comportement à l'égard de la réforme, mais ces conclusions devraient être précisées grâce à des analyses de régression que ne permet pas la taille réduite de l'échantillon.

De manière générale, nos résultats indiquent que toutes les catégories d'acteurs rapportent des actions qui traduisent un soutien à la réforme LMD, même si quelques résistances ont été observées en lien avec les conditions de sa mise en œuvre, comme Diop (2016) l'a noté pour le Sénégal. Cette situation diffère de celle des pays européens où selon Crosier et Parvela (2014), la réforme, associée chez les étudiants et les enseignants à un programme néolibéral, synonyme de privatisations et de libre échange aux conséquences néfastes pour ces acteurs, rencontre « un vaste et fort mouvement de résistance » (p. 74).

Le relatif soutien à la réforme constaté chez les acteurs au Burkina Faso pourrait tenir au type de préoccupations exprimées par eux. En effet, dans notre étude, ces préoccupations sont principalement centrées sur l'expérimentation, selon la typologie des sept phases de préoccupations de Bareil (2004b), plus précisément sur le soutien offert par l'autorité gouvernementale (formation, ressources, information) pour expérimenter la réforme (cinquième phase). Les propositions faites par les quatre catégories d'acteurs vont également dans le même sens, puisqu'elles sont principalement de niveau institutionnel ou instrumental et visent l'amélioration des conditions de mise en œuvre de la réforme LMD. Le fait que la tendance générale au Burkina Faso soit au soutien à la réforme est donc cohérent avec les conclusions de Meunier (2010) selon lesquelles les dernières phases (centrées sur l'expérimentation, la collaboration et l'amélioration continue) sont liées positivement aux comportements de soutien. À l'inverse, les premières phases (centrées sur le destinataire, l'organisation et le changement) sont liées positivement aux comportements de résistance. Ainsi, si le soutien à la réforme est moins marqué chez les étudiants, ce serait en raison du fait que leurs principales préoccupations (accès aux programmes de master, admissibilité aux concours de la fonction publique, conditions de passage en classe supérieure, ...) sont encore centrées sur les destinataires qu'ils sont et sur les impacts de la réforme sur eux.

Les résultats de l'évaluation du comportement des acteurs à l'égard de la réforme recommandent alors qu'une attention particulière soit portée sur les préoccupations qu'ils expriment tout au long du cycle de cette politique universitaire. En effet, des préoccupations récurrentes et persistantes que les acteurs ont sur eux-mêmes, sur l'impact de la réforme LMD sur leurs emplois, leur statut et leur environnement de travail peuvent favoriser ou faire resurgir des comportements de résistance si elles ne sont pas résolues.

5.1.4. Relations entre les trois composantes de l'appropriation

Le quatrième objectif de notre recherche était d'examiner les relations entre les trois indices de l'appropriation distingués dans le cadre conceptuel (interprétation, attitude, comportement). Les analyses de régression simple et multiple sur les données de l'enquête par questionnaire ont permis d'établir un lien statistiquement significatif de corrélation entre l'interprétation de la réforme LMD par les acteurs, leur attitude et leur comportement à son égard, notamment chez les étudiants. Si les variables sociodémographiques et académiques sont associées à la variation de l'attitude et du comportement, le modèle de régression multiple mis à l'épreuve permet d'affirmer que l'interprétation que les acteurs font de la réforme est plus fortement associée à leur attitude que ne l'est leur cohorte. De même, l'attitude, plus que l'interprétation et à l'exclusion des variables sociodémographiques et académiques, est fortement liée au comportement adopté par les étudiants envers la réforme. Ce résultat est cohérent avec les conclusions de l'étude de Meunier (2010) selon lesquelles l'engagement affectif (ou l'attitude) envers le changement agit à titre de variable médiatrice des préoccupations des acteurs et permet d'expliquer davantage leurs comportements de soutien et de résistance.

Nos résultats mettent donc en évidence que la cohérence théorique entre les composantes de l'appropriation a une base empirique. Plus un acteur connaît et comprend la réforme, plus il y adhère et plus il soutient sa mise en œuvre. Inversement, moins un acteur connaît et comprend la réforme, moins il y adhère et plus il y résiste. Ainsi, comme pour l'appropriation d'outils technologiques ou de gestion (de Vaujany, 2006), l'appropriation d'une politique serait un processus complexe, un ensemble intégré et dynamique de mécanismes cognitifs, affectifs et comportementaux interdépendants.

La cohérence et le caractère dynamique des composantes de l'appropriation de la réforme LMD recommandent particulièrement qu'une attention soit accordée par les autorités gouvernementales et universitaires à l'interprétation de la réforme par les acteurs. En effet, une bonne connaissance et une juste compréhension de la réforme par les acteurs favorisent l'adhésion des acteurs et leur soutien à sa mise en œuvre.

5.2. Système d'action concret autour de la réforme LMD

En répondant à la cinquième question, notre recherche avait pour objectif de décrire la manière dont les acteurs structurent et régulent leurs relations autour de la mise en œuvre de la réforme LMD, selon l'approche stratégique et systémique. Parmi les études empiriques sur la réforme LMD ou le Processus de Bologne (Gougou, 2011 ; Mignot-Gérard et Musselin, 2005 ; Serbanescu-Lestrade, 2007) qui ont utilisé ce cadre théorique inspiré des travaux de Crozier et Friedberg (1977), aucune n'a porté sur l'Afrique francophone subsaharienne. Gougou (2011) est aussi le seul auteur qui examine de manière systématique le système d'action concret entretenu par les acteurs à travers les concepts de zones d'incertitude ou de relations de pouvoir.

Dans l'analyse qu'il fait de la mise en œuvre de la réforme universitaire à l'Université Mohammed V du Maroc qui intègre l'architecture LMD dans son volet pédagogique, Gougou (2011) observe que « certains acteurs universitaires cherchent des avantages dans le cadre des changements organisationnels en vigueur [et] intègrent des intérêts personnels qui sont contradictoires avec les valeurs des agents éducatifs » (p. 251). Toutefois, les données recueillies par l'auteur ne lui permettent pas de préciser ces intérêts et ces valeurs. Notre recherche fait un apport important en permettant d'explicitier les intérêts et les valeurs des quatre groupes d'acteurs que nous avons considérés. Nos résultats ont mis en évidence que certains intérêts ou préoccupations exprimés par les participants lors des entrevues sont communs à plusieurs groupes d'acteurs, comme l'amélioration des conditions de vie ou de travail (étudiants, enseignants), la réduction du retard accumulé dans le déroulement de l'année académique (étudiants, administrateurs), la formation au nouveau système (enseignants, personnel ATOS), une provision suffisante en ressources humaines, financières et informatiques (toutes les catégories d'acteurs). D'autres intérêts semblent opposés, même à l'intérieur d'une même catégorie d'acteurs ; ainsi, la réforme LMD est perçue par certains membres du personnel ATOS comme une menace pour leur emploi, alors que d'autres au contraire y voient une opportunité pour revaloriser leur carrière. Les mêmes constats peuvent être faits sur l'existence de valeurs communes exprimées par plusieurs catégories d'acteurs, comme l'honnêteté et le respect de la légalité (étudiants, personnel ATOS), la rigueur (administrateurs, personnel ATOS), ou alors des principes antagonistes chez le même type d'acteurs, comme le dialogue et la violence chez les étudiants.

Des zones d'incertitude ont été repérées dans les travaux de Gougou (2011) et de Mignot-Gérard et Musselin (2005) ; elles sont essentiellement de type règlementaire ou environnemental.

Au plan règlementaire, par exemple, Gougou (2011, p. 254) a relevé dans le cas de la mise en œuvre de la réforme universitaire au Maroc, une absence «de modalités organisationnelles pour renforcer la mobilité interdisciplinaire», alors que Mignot-Gérard et Musselin (2005) ont pointé une réglementation limitée, un «flou des orientations ministérielles ou [une] ambiguïté des positions prises par les présidences des universités [françaises] étudiées» (p. 15). De façon similaire, dans notre étude, les participants ont rapporté un manque de précision ou des divergences dans les modalités règlementaires d'implantation de la réforme LMD d'une université à l'autre.

Au plan environnemental, Mignot-Gérard et Musselin (2005) ont souligné l'ambiguïté des relations entre les universités françaises étudiées et le ministère, dans un jeu où les premières «revendiquent de l'autonomie mais demandent simultanément au ministère un cadrage précis et où le ministère requiert des universités qu'elles soient autonomes et innovantes mais finit par intervenir quand ce qui remonte vers lui [ne correspond pas à ses attentes]» (p. 21). Une telle ambiguïté dans l'environnement institutionnel n'est pas rapportée par les participants de notre étude. Toutefois, les incertitudes qu'ils évoquent au sujet de la valorisation des diplômes obtenus dans le système LMD sur le marché de l'emploi au Burkina Faso sont proches de celles relevées par Gougou (2011). Elles sont suscitées par l'incapacité à établir des liens de partenariat entre l'université marocaine et les acteurs socioéconomiques locaux ou le manque de concordance entre la formation universitaire et l'emploi.

En plus des zones d'incertitude de type règlementaire et environnemental, nos analyses ont montré que les participants de notre étude rapportent aussi des zones d'incertitude de type technique et informationnel, comme le fait que certains administrateurs se sentent peu outillés pour répondre aux sollicitations des étudiants sur la réforme LMD ou l'existence d'informations contradictoires à son sujet.

Dans l'analyse stratégique et systémique, les relations entre les acteurs sont essentiellement vues sous l'angle du pouvoir. Dans leur étude, Mignot-Gérard et Musselin (2005) ont montré que l'enjeu du pouvoir s'est déroulé principalement au niveau des

secteurs disciplinaires, avec « la victoire des disciplines sur leur établissement ... et sur le ministère » (p. 12). En effet, certaines disciplines ont tiré parti du flou réglementaire pour affirmer leur autonomie, « ne s'appropri[a]nt que partiellement certaines mesures et rejet[a]nt d'autres en bloc » (p. 15). Les départements de sciences humaines et sociales auraient eu plus de difficultés à implanter la réforme, sauf le Droit qui a bénéficié de la mobilisation d'experts ou de juristes auprès du ministère pour faire valoir leurs intérêts. Le secteur des sciences exactes a été moins perturbé par la mise en place du système LMD en s'appuyant sur des équipes de recherche fortes, des flux d'étudiants importants ou de débouchés professionnels tangibles » (p. 19). Gougou (2011) a davantage souligné la relation de pouvoir entre le ministère et l'université, à travers les procédures administratives et les allocations budgétaires : « Les rapports entre les départements centraux du ministère et les départements universitaires publics sont fondés sur une relation de pouvoir inégale » (p. 263). Nos données n'ont pas permis de mettre en exergue ces relations de pouvoir entre secteurs disciplinaires, universités et départements ministériels, mais plutôt un pouvoir inégal, quoique distribué entre les étudiants, les enseignants et les administrations universitaires, ministérielles et supranationales.

Nos analyses ont montré qu'en exploitant les zones d'incertitude de type technique, informationnel, réglementaire et environnemental, certaines catégories d'acteurs ont pu se mettre en position favorable par rapport aux autres, au-delà des relations de pouvoir officiellement délimitées par l'organisation de l'enseignement supérieur. Par exemple, les étudiants sont des acteurs à qui le fonctionnement ordinaire du système universitaire accorde peu de pouvoir, mais qui sont capables d'aggraver le retard que connaît déjà le calendrier universitaire, en déclenchant une grève ou qui peuvent manipuler l'information à leur profit : « Quand on sait que c'est A, et on vient dire aux acteurs qui sont sur le terrain que c'est B, nous allons aussi dire à la masse estudiantine qui nous écoute que c'est C » (ET04). En outre, le dénouement des conflits qui engageaient les étudiants a été parfois à leur avantage. D'après nos analyses, ces conflits entre acteurs qui sont l'expression d'une relation de pouvoir en recomposition sont liés essentiellement à la rareté des ressources matérielles et financières ou sont survenus autour des zones d'incertitude de type informationnel et réglementaire.

L'importance jouée par les zones d'incertitude dans la configuration des relations de pouvoir recommande qu'une attention particulière soit accordée à leur réduction dans la

mise en œuvre de la réforme LMD. Les autorités administratives ou politiques chargées du pilotage de l'implantation de la réforme devraient dans une perspective holistique faire un effort de clarification et d'anticipation. Par exemple, le fait de commencer la mise en œuvre d'une réforme d'envergure du système éducatif qui touche d'autres secteurs de l'État comme l'emploi en différant l'examen des implications réglementaires (sur les recrutements dans la Fonction publique) de cette politique peut créer un flou propice aux jeux de pouvoir et préjudiciable à la bonne implantation de la réforme¹. La maîtrise des ressources est aussi au cœur des enjeux de pouvoir si bien que le fait de prendre en compte leur disponibilité peut permettre de planifier la mise en œuvre d'une réforme d'une manière efficace et efficiente et obtenir les changements souhaités.

5.3. Changements perçus par les acteurs

Toute politique publique ambitionne d'apporter des changements, en réponse à une situation perçue comme source de problèmes (Lascoumes et Le Galès, 2012). Dans cette section, nous allons discuter des changements organisationnels et individuels perçus par les acteurs et les mettre ensuite en rapport avec les modifications attendues par l'autorité publique.

5.3.1. Changements organisationnels et individuels perçus

La perspective de notre recherche a été beaucoup plus analytique que normative. Toutefois, en répondant à la sixième question relative à la description des changements perçus par les acteurs, notre objectif n'était pas de faire une évaluation exhaustive de l'impact de l'implantation de la réforme LMD, comme Crosier et Parvela (2014) l'ont fait du Processus de Bologne pour l'Europe et le reste du monde. L'analyse s'est limitée aux perceptions des changements par les acteurs puisque la perception qu'un acteur a des changements en cours dans le cadre de la réforme LMD peut influencer sur le processus de

¹ Un tel flou se retrouve également dans le texte de l'avant-projet de constitution de la 5^e république publiée par la Commission constitutionnelle en janvier 2017 (Commission constitutionnelle du Burkina Faso, 2017). Dans son article 168, dernier alinéa, portant composition de la cour constitutionnelle, il est précisé, entre autres conditions, que le représentant des organisations de défense des droits humains et de promotion de la démocratie à cette structure doit être « titulaire d'au moins une **maîtrise** ou un diplôme équivalent ». La mention du diplôme de maîtrise qui figure seulement dans l'ancien système apparaît comme une « constitutionnalisation » de l'architecture des diplômes de ce système au détriment de celle du système LMD. À défaut de se référer aux diplômes de ce nouveau système LMD adopté par les textes officiels depuis 2008 (Décret N° 2008-645/PRES/PM/MESSR du 20 octobre 2008 portant organisation de l'enseignement supérieur), une formulation plus neutre aurait été préférable : « titulaire d'au moins un diplôme de baccalauréat + 4 ».

l'appropriation qu'il en fait. En effet, si un acteur estime par exemple que la réforme LMD a apporté un surplus de stress dans son travail habituel, il est susceptible d'adopter des attitudes et des comportements moins favorables à la mise en place de cette politique.

Les données d'entrevue ont permis de relever les changements effectifs que les différentes catégories d'acteurs attribuent à la mise en œuvre de la réforme LMD. Peu d'études empiriques réalisées en Afrique francophone subsaharienne sur la réforme LMD ont documenté cet aspect pour permettre une mise en discussion avec nos résultats. La principale raison tient au fait que l'adoption de cette réforme est relativement récente (moins de dix ans) dans les pays de cette région, et si on se réfère au cycle des politiques publiques décrit par Jones (1970) ou Knoepfel et al. (2006) (élaboration, décision, implantation, suivi et évaluation), les recherches réalisées portent encore sur les trois premières étapes (élaboration, décision, implantation). Toutefois les travaux les plus récents (Diop, 2016 ; Eta et Vubo, 2015 ; Ndior, 2013) rapportent quelques changements induits par la réforme LMD et perçus par les acteurs.

Conformément à notre cadre méthodologique qui a privilégié une échelle d'observation méso-sociale et micro-individuelle, les résultats de nos analyses ont permis de relever des changements de type organisationnel et individuel dont la perception varie selon la catégorie d'acteurs.

Le premier niveau de changements organisationnels perçus concerne de manière générale les instruments de la nouvelle politique universitaire. Les étudiants, les enseignants et les administrations s'accordent pour citer parmi les changements de niveau instrumental effectifs induits par la réforme LMD, la semestrialisation, de nouvelles modalités d'évaluation, des modifications dans le cursus universitaire et de nouvelles méthodes d'enseignement ; les membres du personnel ATOS ne citent que la semestrialisation et les nouvelles manières d'évaluer. De plus, de nouvelles méthodes d'apprentissage sont perçues par les étudiants et les administrateurs, alors que les enseignants sont les seuls acteurs à relever une nouvelle organisation de la recherche. L'étude de Eta et Vubo (2015) porte sur des cas particuliers de ces changements dans les modalités d'évaluation (système de crédits) et le cursus universitaire (architecture des diplômes) au Cameroun. Le constat fait par ces auteurs varie selon la zone linguistique : les changements ne sont pas significatifs dans les universités anglophones et dans la partie

francophone, la démarche a consisté à trouver des accommodements pour intégrer les éléments des deux systèmes (ancien et LMD) sans abandonner totalement les pratiques anciennes si bien que « c'est simplement le langage de la réforme ou le nom de marque qui est emprunté, plutôt que la pratique réelle » [traduction libre] (Eta et Vubo, 2015, p. 17). D'autres changements de niveau instrumental comme la mobilité étudiante et la professionnalisation au Sénégal font l'objet des analyses de Ndior (2013) et de Diop (2016).

Les changements institutionnels constituent le deuxième niveau de changements organisationnels dont l'effectivité est perçue par les participants de notre étude. Toutes les catégories d'acteurs rapportent que la réforme LMD a amené une réorganisation administrative, à l'exception des étudiants qui, comme les administrateurs, insistent sur les modifications des conditions d'accès au marché du travail. Au Sénégal, Diop (2016) relève la même perception par les étudiants des conséquences de la suppression du diplôme de deuxième année de l'ancien système qui donnait droit à des concours de la fonction publique ; ce changement « leur enlève l'atout une fois leur [diplôme de deuxième année] obtenu de pouvoir rester à l'université le temps qu'ils voulaient » (p. 159), c'est-à-dire « étaler leur natte », selon une expression consacrée chez les étudiants. Au niveau institutionnel, les administrateurs et le personnel ATOS du Burkina Faso perçoivent également des difficultés dans la gestion des ressources matérielles et financières.

Nos données n'ont pas permis de relever des changements organisationnels au niveau politique rapportés par les acteurs. Par contre, au plan politique au Sénégal, un participant à l'étude de Diop (2016) rapporte que « le LMD permet au personnel administratif de se repositionner en termes de pouvoir et d'autorité parce que leur place devient de plus en plus grande dans les nouvelles [dispositions] du LMD avec la gestion des semestres et des crédits » (p. 162).

Dans l'analyse qu'il fait de la professionnalisation des études universitaires au Sénégal, Ndior (2013) note que cette réforme « a provoqué l'augmentation des frais de scolarité et l'affaiblissement de l'État-providence » (p. 453), ce qui constitue un changement de niveau cognitif puisqu'il affecte les orientations générales du système éducatif, relatives par exemple à la démocratisation ou à l'accès à l'éducation. De tels

changements ont aussi été rapportés par deux participants de notre étude, quoique de manière non explicite.

Des changements individuels sont également perçus par les acteurs, quand on observe leurs attitudes ou comportements individuels et leurs pratiques professionnelles. Une surcharge de travail est perçue pour toutes les catégories d'acteurs, probablement liée à de nouvelles pratiques professionnelles également rapportées par elles. Des sentiments de frustration sont exprimés par les étudiants et le personnel ATOS, et une déstabilisation psychologique est rapportée par les étudiants et les enseignants. L'échelle d'observation micro-individuelle n'est pas prise en compte dans la méthodologie des études empiriques sur les changements induits par la réforme LMD en Afrique subsaharienne, si bien que des éléments comparatifs ne sont pas disponibles. Toutefois, nous pouvons dans la section suivante examiner les changements perçus par les acteurs au regard des modifications attendues de manière formelle par les documents normatifs de la réforme LMD.

5.3.2. Changements attendus et changements effectifs

Dans la section relative à l'interprétation de la réforme, nous avons montré avec le Tableau 35 (p. 210) que non seulement les éléments de la réforme formellement définis dans les documents institutionnels ne coïncident pas totalement avec l'interprétation qu'en font les acteurs, mais également que le contenu des documents normatifs diffère avec celui des documents promotionnels. Avant la mise en œuvre de la réforme, le changement formel prescrit ne coïncide donc pas nécessairement avec le changement interprété par les acteurs. De même, à l'issue de l'implantation de la réforme, les changements (prescrits ou interprétés) qui étaient attendus peuvent se révéler distincts des changements effectifs.

Les changements effectifs perçus par les acteurs sont une composante de tous les changements effectifs (impact et effets) positifs ou négatifs, qui seraient mis en évidence par une évaluation plus exhaustive d'impact ou d'effets. La perception de ces changements effectifs peut varier également selon le type d'acteurs comme le suggère le Tableau 36 (p. 214).

Par exemple, la discrimination fondée sur le statut socioéconomique des étudiants qui n'était ni prescrite dans aucun document, ni interprétée comme telle par aucun groupe d'acteurs avant la mise en œuvre de la réforme, est perçue comme effective seulement par

les étudiants. Par contre, la semestrialisation, prescrite dans les documents institutionnels normatifs et promotionnels et interprétée par la plupart des groupes d'acteurs comme un élément de la réforme LMD est un changement effectif, de l'avis de toutes les catégories d'acteurs. En outre, l'informatisation et le développement des NTIC, prescrits par les documents promotionnels et non dans les documents normatifs, sont interprétés par toutes les catégories d'acteurs comme une dimension de la réforme LMD, mais ils ne sont pas encore perçus par ces acteurs comme des changements effectifs.

Les résultats de nos analyses suggèrent que les changements effectifs (impact et effets) font également l'objet d'appropriation par les acteurs, c'est-à-dire qu'ils les interprètent et adoptent des attitudes et des comportements à leur égard. Le processus que nous avons décrit sur l'appropriation du contenu de la réforme s'applique donc aussi sur l'appropriation de ses effets et de son impact. En particulier, l'attitude et le comportement des acteurs à l'égard des changements induits par la réforme sont liés à l'interprétation ou la perception qu'ils en ont. Ces résultats recommandent donc qu'une attention soit régulièrement accordée tout au long de la mise en œuvre de la réforme aux perceptions que les acteurs ont de ses effets. La mise en évidence de ces perceptions peut permettre de comprendre les préoccupations ou les attentes qu'elles suscitent pour ajuster les stratégies de pilotage en vue d'une implantation efficiente de la réforme.

5.4. Portée et limites de la recherche

Ce chapitre nous a permis de mettre en lien les résultats de nos analyses avec ceux des recherches similaires, réalisées particulièrement en Afrique subsaharienne, mais également avec les deux premiers chapitres de notre étude. Cet exercice a contribué à donner du sens à nos résultats comme réponses à nos questions de recherche dans le contexte des écrits recensés en lien avec notre problématique. Nous soulignons la portée et les limites de cette recherche au plan théorique et empirique.

Portée de la recherche

Au plan théorique, la sociologie de l'action publique choisie comme cadre analytique et centrée sur les acteurs s'est révélée féconde pour décrire les éléments à prendre en compte si on veut comprendre le processus par lequel ces acteurs de l'enseignement supérieur s'approprient la réforme LMD. En particulier, la cohérence des trois dimensions

théoriques de l'appropriation (interprétation, attitude, comportement) a pu être vérifiée empiriquement. Mais nos conclusions ont montré que le cadre théorique peut être amélioré au plan conceptuel.

Le système de représentations réfère aux principes généraux, aux croyances, aux valeurs partagées par les acteurs et à leur perception de soi. Les résultats de nos analyses suggèrent toutefois que pour comprendre les interactions des acteurs autour de la réforme LMD, il est pertinent d'élargir le concept de système de représentations pour prendre en compte également les perceptions d'autrui. La manière dont chaque acteur perçoit les autres ou est perçu par eux, détermine en partie le choix de ses stratégies et sa relation à autrui. En effet, si pour les étudiants, par exemple, « l'administration c'est l'administration, toujours prête à bernier l'interlocuteur qui est en face et ne peut céder que sous la pression » (ET04), la violence sera privilégiée au dialogue et la relation sera souvent conflictuelle entre les étudiants et l'administration. À ces perceptions d'autrui, on devrait ajouter également celle que les acteurs ont de la mise en œuvre de la réforme, c'est-à-dire la description, l'appréciation et l'explication de certains aspects du déroulement de l'implantation. En effet, la perception que les étudiants ont du blanchiment technique ou du retard de l'année universitaire peut influencer leurs stratégies et leurs relations avec les autres catégories d'acteurs. Par ailleurs l'interprétation de la réforme par les acteurs doit aussi prendre en considération l'interprétation qu'ils font des premiers effets de son implantation.

Au plan empirique, notre recherche aura contribué à enrichir un champ de recherche en émergence, portant sur la réforme LMD en Afrique subsaharienne. En particulier, cette étude constitue un apport au corpus des études empiriques relativement peu fourni dans le domaine. Au Burkina Faso, peu de chercheurs se sont intéressés aux politiques universitaires et cette recherche doctorale est une première du genre, qui porte sur l'évaluation des politiques publiques en enseignement supérieur.

Limites de la recherche

Au plan théorique, le modèle analytique de la sociologie de l'action publique centrée sur les acteurs, leurs perceptions et leurs interactions ne permet pas d'évaluer de manière exhaustive l'impact et les effets de la réforme LMD. En outre, l'option de limiter notre analyse aux seuls acteurs institutionnels (étudiants, enseignants, administrateurs et

personnel ATOS) ne tient pas compte du fait que l'enseignement supérieur fait partie d'un système global incluant toute la société et particulièrement d'autres acteurs, tels les parents et les employeurs.

La principale limite au plan empirique tient à l'absence de validation empirique du questionnaire adressé aux enseignants et à la faiblesse de la puissance statistique des résultats de nos analyses sur cette catégorie d'acteurs. La stratégie de collecte des données d'enquête par questionnaire auprès de la population enseignante s'est révélée inefficace pour assurer le recrutement de ce type de répondants, ce qui n'a pas permis de constituer un échantillon suffisamment important pour assurer une validité statistique aux analyses subséquentes. En ce qui concerne les entrevues, nous avons été surpris par le manque d'intérêt et le refus à peine voilé de collaborer à notre recherche, manifestés par des autorités universitaires, des enseignants et les responsables de l'Association nationale des étudiants burkinabè (ANEB), réputée être l'association à caractère syndical la plus représentative sur les campus universitaires. Un enseignant-chercheur, délégué des enseignants au CFVU d'une université, a même répondu quand il a été sollicité pour une entrevue : « J'ai l'habitude de ne pas répondre à des enquêtes ». Enfin, une limite de notre devis non longitudinal réside dans le fait qu'il n'a pas suffisamment mis en évidence le caractère évolutif et dynamique de l'appropriation.

Malgré les limites et les faiblesses des analyses, les recommandations formulées à partir de la discussion de nos conclusions peuvent s'interpréter comme une contribution pertinente aux stratégies de pilotage de la mise en œuvre de la réforme LMD ou des politiques publiques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les universités en Afrique doivent relever le double défi de former les ressources humaines nécessaires au développement local et de s'adapter à un environnement marqué par l'internationalisation de l'enseignement supérieur et le transfert des politiques éducatives. Ainsi les pays d'Afrique subsaharienne francophone ont décidé depuis 2006 d'aligner leurs institutions d'enseignement supérieur sur le Processus de Bologne, considéré comme la plus grande réforme de l'enseignement supérieur de la fin du 20^e siècle, en adoptant une politique dite «réforme Licence-Master-Doctorat (LMD)». Plusieurs pays de cette région de l'Afrique, dont le Burkina Faso, connaissent des crises dans leur système d'enseignement supérieur qui nécessitaient de fait des réformes. Notre recherche, suscitée par l'importance du rôle joué par les acteurs dans la mise en œuvre d'une politique publique, a eu pour ambition d'examiner l'implication de ces derniers dans l'implantation de la réforme LMD au Burkina Faso en répondant à cette question principale : «Comment les acteurs de l'enseignement supérieur s'approprient-ils les changements induits par la réforme LMD ? »

La sociologie de l'action publique choisie comme cadre théorique intègre différentes approches (politique, symbolique et sociologique) et place les acteurs et leurs interactions au cœur de l'analyse de l'action publique. Ainsi, l'appropriation de la réforme LMD par les étudiants, les enseignants, les administrateurs et le personnel ATOS, conçue comme un processus d'interprétations, d'attitudes et de comportements à l'égard du changement induit par la réforme, a été analysée comme la résultante des interactions contextualisées entre ces quatre catégories d'acteurs. Les données de l'enquête par questionnaire et des entrevues ont permis de répondre à six questions spécifiques : comment les acteurs interprètent la réforme ? Quelles sont leurs attitudes à son égard ? Quels sont leurs comportements envers la réforme ? Y a-t-il une relation entre les interprétations, les attitudes et les comportements des acteurs ? Comment peut-on caractériser le système d'action concret entretenu par les acteurs autour de la réforme ? Enfin, quels sont les changements effectifs perçus par les acteurs ? Pour les quatre premières questions, la qualité des données quantitatives a permis de réaliser des analyses plus fines en ce qui concerne les étudiants.

Les résultats de l'analyse des données ont mis en évidence que les étudiants connaissent moins bien la réforme, comparativement aux enseignants et aux administrateurs, et surtout que chaque catégorie d'acteurs a interprété la réforme LMD à

travers le prisme de ses intérêts cristallisés autour d'une forte attente de réformes de l'enseignement supérieur. La connaissance ou la compréhension qui en résultent ne coïncident pas totalement ni avec celles des autres catégories d'acteurs, ni avec la définition formelle qu'en donnent les documents officiels normatifs. En outre, l'évaluation de l'interprétation de la réforme varie en fonction des caractéristiques sociodémographiques des étudiants et des enseignants, et particulièrement en regard du genre et de la cohorte d'appartenance. Ainsi, les garçons et les étudiants de la dernière cohorte connaissent et comprennent mieux la réforme que les autres.

Toutes les catégories d'acteurs adhèrent globalement à la réforme LMD, malgré quelques réserves exprimées sur les conditions de son implantation, mais ces attitudes n'ont pas un caractère stable. Chez les étudiants, l'adhésion à la réforme est plus forte dans la dernière cohorte et dans les programmes d'études dont l'horizon compétitif est international (sciences de la santé, des sciences techniques et technologiques).

Les résultats montrent que malgré quelques résistances, les actions des acteurs de toutes catégories indiquent un soutien à la réforme LMD et que les étudiants de la dernière cohorte sont plus engagés envers la réforme. Par ailleurs, le soutien à la réforme constaté chez les acteurs est lié aux phases de leurs préoccupations et est susceptible d'évolution. De manière générale, il y a une corrélation positive pour chaque catégorie d'acteurs entre son interprétation de la réforme, son attitude et son comportement à l'égard de la réforme.

L'analyse du système d'action concret a mis en exergue des relations de pouvoir entre les catégories d'acteurs autour de la mise en œuvre de la réforme dans un contexte marqué par des zones d'incertitude et la rareté des ressources financières et matérielles. Pour comprendre ces interactions entre les acteurs, nos résultats ont montré qu'il faut prendre en compte non seulement les intérêts et les valeurs de ces acteurs, mais particulièrement les perceptions qu'ils ont des autres acteurs et de la mise en œuvre de la réforme.

Quand on examine les changements effectifs perçus par les acteurs, on note qu'ils varient d'une catégorie d'acteurs à l'autre et qu'ils ne coïncident pas totalement avec ceux qui étaient attendus de la réforme, de façon formelle dans les documents officiels ou selon les interprétations des acteurs. En tout état de cause, les changements que les acteurs s'approprient sont ceux qu'ils perçoivent comme attendus ou effectifs. L'appropriation est

donc un processus qui fait passer nécessairement du global au local, de la Déclaration de Bologne formulée globalement en Europe, au système LMD localement interprété et mis en œuvre dans les universités du Burkina Faso.

Malgré quelques limites liées au cadre méthodologique, la discussion des résultats de notre étude a permis de formuler des recommandations qui peuvent être pertinentes pour un meilleur pilotage de la mise en œuvre de la réforme LMD ou de toute autre politique publique. Les insuffisances relevées ouvrent également des perspectives pour la recherche. Les données collectées pour notre recherche à travers l'enquête par questionnaire ou les entrevues sont essentiellement déclaratives. Une étude basée sur l'observation des pratiques pédagogiques des enseignants serait une première perspective pertinente. Vu l'importance du volet pédagogique dans la réforme LMD et le rôle déterminant que jouent les enseignants dans la réussite de toute réforme éducative, une telle recherche aiderait à appréhender l'appropriation de la réforme LMD par cette catégorie d'acteurs non plus à travers leurs discours ou perceptions mais dans leurs pratiques d'enseignement. D'autre part, notre étude a pris seulement en compte le volet public de l'enseignement supérieur, alors que le secteur privé, en pleine croissance, regroupe un quart des effectifs d'étudiants de l'enseignement supérieur. Plusieurs établissements privés du Burkina Faso ont déjà implanté la réforme LMD. Puisque ces établissements sont soumis à d'autres logiques économiques et politiques que les structures publiques, une étude sur l'appropriation de la réforme LMD en leur sein peut aider à comprendre la trajectoire des politiques publiques dans le secteur d'enseignement privé.

Notre étude voulait relever un défi : questionner localement une réforme universitaire formulée globalement et ailleurs. Notre intention était de montrer la complexité du caractère social des politiques éducatives en soulignant l'enjeu et la nécessité de leur appropriation par les acteurs locaux. Notre pari ne sera gagné que si d'autres chercheurs, tenant compte des limites de notre étude la complètent et la dépassent et que la culture de l'évaluation des politiques publiques, surtout importées d'ailleurs, s'implante dans le secteur de l'éducation du Burkina Faso et des pays d'Afrique subsaharienne francophone.

RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. et Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. et de Saint-George, P. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P. et Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (pp. 3-19). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Allègre, C., Berlinguer, L., Blackstone, T. et Rüttgers, J. (1998). *Déclaration de la Sorbonne. Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. Paris, en Sorbonne, 25 mai. Repéré à http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_French.pdf
- Altbach, P. G. (2007). Globalization and the university: Realities in an unequal world. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 121–139). DOI : [10.1007/978-1-4020-4012-2-8](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2-8)
- André, G. (2009). Le campus universitaire de Ouagadougou : de l'injonction globale à adopter le LMD aux réalités locales. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (pp. 265-281). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Association des universités africaines. (2008). *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. Accra, Ghana : AUA. Repéré à http://www.lecames.org/IMG/pdf/LMD_Toolkit_-final_draft_Complete.pdf
- Attali, J. (Dir.) (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Rapport de la Commission Jacques Attali. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>
- Babbie, E. R. (2007). *The practice of social research* (11^e éd.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Baillette, P. et Kimble, C. (2008). *The concept of appropriation as a heuristic for conceptualising the relationship between technology, people and organisations*. Communication à 13th UKAIS Conference, Bournemouth: United Kingdom.
- Balandier, G. (1971). *Sens et puissance : les dynamiques sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Toward a theory of school organization*. London and New York: Methuen.
- Ballarino, G. et Perotti, P. (2012). The Bologna Process in Italy. *European Journal of Education*, 47(3), 348–363). DOI: [10.1111/j.1465-3435.2012.01530.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01530.x)
- Balme, R. (2010). Rationalité. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 538-548). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Balme, R. et Brouard, S. (2005). Les conséquences des choix politiques : choix rationnel et action publique. *Revue française de science politique*, 55(1), 33-50. DOI : 10.3917/rfsp.551.0033
- Banque mondiale. (2009). *Faire de l'enseignement supérieur le moteur du développement en Afrique subsaharienne*. Washington, DC : Banque mondiale. Repéré à http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/04/29/000333038_20090429004332/Rendered/PDF/462750PUB0FREN101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf
- Bareil, C. (2004a). La résistance au changement : synthèse et critique des écrits. *Cahier de recherche du CETO*, 4(10), 1-17.
- Bareil, C. (2004b). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Québec : Éditions Transcontinental.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 89-105.
- Bascia, N. (2009). Pushing on the paradigm: Research on teacher's organisations as policy actors. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (pp. 785–792). Routledge.
- Becher, T. et Trowler, M. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2^e éd.). Ballmoor, UK: Society for Research into Higher Education.
- Bedin, V. et Fournier, M. (Dir.) (2009). William I. Thomas, Florian W. Znaniecki. *La Bibliothèque idéale des sciences humaines*, Éditions Sciences humaines, 2009. Repéré à www.cairn.info/la-bibliotheque-ideale-des-sciences-humaines-article-393.htm
- Benchenna, A. (2009). L'appui de la France à la Réforme de l'Enseignement supérieur (ES) au Maroc : quelles finalités et quels enjeux ? *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 121–140.
- Benghabrit-Remaoun, N. et Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système LMD (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité.

- Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 189–207.
- Bezes, P. (2009). *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bianchi, J. et Kouloumdjian, M. F. (1986). Le concept d'appropriation. Dans A. Laulan, J. Bianchi et M. F. Kouloumdjian, *L'espace social de la communication* (p. 143-149). Paris, France : Retz/CNRS.
- Bianchini, P. et Korbéogo, G. (2008). Le syndicalisme étudiant, des origines à nos jours : un acteur permanent dans l'évolution sociopolitique du Burkina Faso. *Journal of Higher Education in Africa/ Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 6(2&3), 33-60.
- Bidwell, C. E. (2006). Varieties of institutional theory: Traditions and prospects for educational research. Dans H. D. Meyer et B. Rowan (dir.), *The New Institutionalism in Education* (p. 33–50). Albany, NY: State University of NY Press.
- Blase, J. (1991). *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blase, J. et Björk, L. (2009). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of Educational Change* (vol. 23, p. 237-258): Springer Netherlands. DOI: [10.1007/978-90-481-2660-6_14](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_14)
- Boix, C. (1997). Privatizing the public business sector in the eighties: Economic performance, partisan responses and divided governments. *British Journal of Political Science*, 473–496.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. et Passeron, J. C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris, France : Mouton.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital; the degradation of work in the twentieth century*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Brewer, J. (2003). Interpretation. Dans R. L. Miller et J. D. Brewer (dir.), *The A-Z of social research: a dictionary of key social science research concepts* (p. 165–166). Sage Publications, Ltd. doi : 10.4135/9780857020024.n56
- Callon, M. (1984). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saints-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-207.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative : enjeux*

- épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-272). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M. et Willemez, L. (1994). S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, 16, 114-132. doi : 10.3406/genes.1994.1251
- Charlier, J. E. (2008). Repères pour analyser le processus de Bologne. Dans S. Hanhart, A. Gorga, M. A. Broyon et T. Ogay (dir.), *De la comparaison en éducation* (p. 103-123). Paris, France : L'Harmattan.
- Charlier, J. E. (2009). Le processus de Bologne, son histoire officielle, quelques éléments de son histoire cachée et quelques enjeux immédiats. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 23-68). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Charlier, J. E. et Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. *Revue française de pédagogie*, 172, 77-84.
- Charlier, J. E. et Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et sociétés*, 29(1), 87-102. DOI : 10.3917/es.029.0087
- Charlier, J. E., Croché, S. et Leclercq, B. (2012). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*.
- Charlier, J. E., Croché, S. et Ndoye, A. K. (2009). Réussir une réforme imposée de l'extérieur. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 299-311). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Charvolin, F. (2003). *L'invention de l'environnement en France : chroniques anthropologiques d'une institutionnalisation*. Paris, France : Éditions la découverte.
- Chouli, L. (2009). La domestication des étudiants du campus de Ouagadougou : la crise de juin 2008. *Journal of Higher Education in Africa/ Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(3), 1-28.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998). The entrepreneurial university: Demand and response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5-16. DOI: [10.1007/BF02679392](https://doi.org/10.1007/BF02679392)
- Coch, L. et French, J. R. P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1(4), 512-532.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the Behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, S. (1999). *L'art d'interviewer les dirigeants*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Comité de rédaction. (2012). Éditorial. *Gouvernement et action publique*, 1, 7-9. DOI : 10.3917/gap.121.0007
- Commaille, J. (2010). Sociologie de l'action publique. Dans L. Bousaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 599-607). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Commission constitutionnelle du Burkina Faso. (2017). *Avant-projet de constitution de la V^e République*. Repéré à <http://www.rtb.bf/wp-content/uploads/2017/01/Avant-projet-Constitution-der-der.pdf>
- Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale. (2006a). *Directive N°01/06-UEAC-019-CM-14 portant application du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC*, 11 mars. Bata, Guinée équatoriale. Repéré à <http://www.cemac.int/TextesOfficiels/Directives/directive%20portant%20application%20du%20syteme%20LMD.pdf>
- Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale. (2006b). *Directive N°02/06-UEAC-019-CM-14 portant organisation des études universitaires dans l'espace CEMAC dans le cadre du Système LMD*, 11 mars. Bata, Guinée équatoriale. Repéré à http://www.cemac.int/TextesOfficiels/Directives/DIR02_2006.pdf
- Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur. (2006). *Résolution N°4 sur le passage au LMD*. CS/SO-23/2006, 6 avril. Libreville, Gabon. Repéré à <http://www.lecames.org/IMG/pdf/Resolution0406CAMES.pdf>
- Cossette, P. (1994). *Cartes cognitives et organisation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Croché, S. (2009). Le mythe de Bologne. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 89-112). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Cros, F. (1999). Autour des mots. L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et formation*, 31, 127-136.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. Dans N. Alter (dir.), *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire* (p. 211-240). Paris, France : Éditions La Découverte.

- Crosier, D. et Parvela, T. (2014). *Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*. Paris, France : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Édition du Seuil.
- Currie, J. (2003). Universités entrepreneuriales : de nouveaux acteurs sur la scène mondiale (le cas australien). Dans G. Breton et M. Lambert (dir.), *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs* (p. 197-214). Paris, France ; Québec, Québec : UNESCO ; Presses de l'Université Laval.
- Datnow, A. et Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation. Large-scale reform in an era of complexity. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 348–361). Routledge.
- De Sanctis, G. et Poole, M. S. (1994). Capturing the complexity in advanced technology use: Adaptive structuration theory. *Organization Science*, 5(2), 121–147.
- De Vaujany, F. X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management et Avenir*, 3(9), 109-126. DOI : 10.3917/mav.009.0109
- Deniger, M. A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(1), 1-11.
- Denman, B. D. (2005). Comment définir l'université du XXIe siècle ? *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 17(2), 9-28. Repéré à http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=POL_172_0009
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479. DOI : [10.3102/00346543072003433](http://dx.doi.org/10.3102/00346543072003433)
- Desjeux, D. (2006). La question des échelles d'observation en sciences humaines appliquées au domaine de la santé. *Recherche en soins infirmiers*, (85), 14-21.
- DiMaggio, P. J. et Powell, W. W. (2000). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *Advances in Strategic Management*, 17, 143–166. DOI: [10.1016/S0742-3322\(00\)17011-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-3322(00)17011-1)
- Diop, B. (2016). *Réformer l'enseignement supérieur au Sénégal : conception, mise en œuvre et conséquences du système LMD* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Suisse.
- Doh, P. S. (2007). *Harmonization challenges in higher education: Case of the French and British bicultural system in Cameroon* (Mémoire de maîtrise, University of Tampere). Repéré à http://www.uta.fi/laitokset/jola/heg/opetus/heem_theses_en.php

- Dolowitz, D. P. et Marsh, D. (2000). Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 5–23. doi:10.1111/0952-1895.00121
- Dupuis, J. P. (1993). *L'analyse sociologique des organisations et des institutions socioéconomiques de la société industrielle*. Document pédagogique. Montréal, Québec : École des Hautes Études commerciales.
- Dupuy, C. et Pollard, J. (2009, septembre). *Les rapports dans l'administration de la preuve : Quelques réflexions méthodologiques*. Communication présentée à la Section thématique 14 du 10^e congrès de l'Association française de science politique, Grenoble, France.
- Duran, P. (2010). Genèse de l'analyse des politiques publiques. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 289-299). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Dye, T. R. (1981). *Understanding public policy*. (4^e éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eagly, A. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Easton, D. (1965). *A systems analysis of political life*. New York, NY: Wiley and Sons.
- Éducation : Licence Master Doctorat (LMD). Va-t-on vers une réforme mort-née ? (2012, 5 août). *L'Événement*. Repéré à <http://www.evenement-bf.net/spip.php?article269>
- Enguéléguélé, M. (2008). Quelques apports de l'analyse de l'action publique à l'étude de la politique en Afrique subsaharienne. *Politique et Sociétés*, 27(1), 3-28. DOI: 10.7202/018045ar
- Eta, E. A. (2015). Policy borrowing and transfer, and policy convergence: justifications for the adoption of the Bologna Process in the CEMAC region and the Cameroonian higher education system through the LMD reform. *Comparative Education*, 51(2), 161-178. DOI: 10.1080/03050068.2014.941174
- Eta, E. A. et Vubo, E. Y. (2015). Global references, local translation: adaptation of the Bologna Process degree structure and credit system at universities in Cameroon. *Globalisation, Societies and Education*, 14(4), 492-512. DOI: 10.1080/14767724.2015.1077102
- European University Association. (2006). *Trends in european higher education (V): Questionnaire for heads of higher education institutions*. Brussels, Belgium: An EUA Report. Repéré à http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf

- Fallon, C. et Leclercq, B. (2014). *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur. Variations internationales sur un thème ambigu*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-L'Harmattan.
- Fédération syndicale étudiante. (2003). *Bases fondamentales du syndicalisme étudiant*. Repéré à <http://studentunion.ca/international/france/Base%20fondamentale%20du%20syndicalisme%20etudiant.pdf>
- Feudjio, Y. B. D. (2009). L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 141–157.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3^e éd.). Los Angeles ; London: SAGE Publications.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley. Retrouvé à <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Foudriat, M. (2011). *Sociologie des organisations : la pratique du raisonnement* (3^e éd.). Paris, France : Pearson Education.
- Freitag, M. (2004). L'avenir de la société : globalisation ou mondialisation ? *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3379>
- Frost, P. J., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C. et Martin, J. (Dir.) (1991). *Reframing organisational culture*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4^e éd.) New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. et Miles, M. B. (1992). Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745–752.
- Gaillard, J. (2002). Entre science et subsistance : quel avenir pour les chercheurs africains ? *OCL. Oléagineux, Corps Gras, Lipides*, 9(6).
- Gaillard, J. et Waast, R. (2001). *Science in Africa at the dawn of the 21st century*. Paris, France : IRD.
- Gaudio, A. (Dir) (2002). *Les bibliothèques du désert : Recherches et études sur un millénaire d'écrits*. Actes des colloques du CIRSS (1995-2000). Paris, France : L'Harmattan.
- Gioia, D. A. et Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic management journal*, 12(6), 433-448.

- Gioia, D. A. et Thomas, J. B. (1996). Identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. *Administrative science quarterly*, 41(3), 370-403.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: introduction of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ghouati, A. (2009). Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 61–77.
- Ghouati, A. (2012). La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 131, 65-90. DOI : 10.4000/remmm.7608
- Ghouati, A. (2015). Une décennie du processus de Bologne au Maghreb. *Esprit critique : Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 23(01). Repéré à <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01323868/document>
- Goudiaby, J. A. (2009). Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme « globale ». *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 79–93.
- Gougou, M. (2011). *La réforme de l'université au Maroc vue par les acteurs universitaires : Une étude de cas de l'Université Mohammed V, Rabat-Salé* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec.
- Grossman, E. (2010). Acteur. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 31-38). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Hall, P. A. (1993). Policy paradigms, social learning, and the State: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296.
- Halpin, D. et Troyna, B. (1995). The politics of policy borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303–310. DOI: [10.1080/03050069528994](https://doi.org/10.1080/03050069528994)
- Hannaway, J. (2009). Commentary. Politics and the policy process. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 398–401). Routledge.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. doi:10.1016/j.tate.2005.06.007
- Harguindeguy, J. B. (2010). Cycle (Policy cycle). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 196-201). Paris, France : Presses de Sciences Po.

- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Hay, C. et Wincott, D. (1998). Structure, agency and historical institutionalism. *Political Studies*, 46, 951–957.
- Herscovitch, L. et Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474–487. doi: [10.1037/0021-9010.87.3.474](https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.474)
- Hervier, L. (2010). Néo-institutionnalisme sociologique. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 374-383). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Hirsch, W. Z. et Weber, L. E. (Dir.) (2001). *Governance in higher education. The university in a state of flux*. London, Paris, Geneva: Economica.
- Hoeffler, C., Ledoux, C. et Prat, P. (2010). Changement. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 132-140). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Hoffman, D. M., Välimaa, J. et Huusko, M. (2008). The Bologna process in academic basic units: Finnish universities and competitive horizons. *Cultural perspectives on higher education*, 227–243. DOI : [10.1007/978-1-4020-6604-7_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6604-7_15)
- Idiata, D. F. (2006). *L'Afrique dans le système LMD-licence-master-doctorat : la réforme de toutes les révolutions : le cas du Gabon*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Immergut, E. M. (1998). The theoretical core of the new institutionalism. *Politics & Society*, 26(1), 5–34.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2014). *Centre de données. Éducation : Taux brut de scolarisation par niveau d'enseignement*. Repéré à <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142&lang=fr#>
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupard et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal, Québec : G. Morin.
- Jacquemot, P. (2007). Harmonisation et appropriation de l'aide. Commentaires autour de l'expérience du Ghana. *Afrique Contemporaine*, 223, 161-191.
- Jaillet, A. (2009). La présence des enseignants-chercheurs étrangers dans l'enseignement supérieur. *Éducation et sociétés*, 23(1), 169-187. DOI : 10.3917/es.023.0169
- Jobert, B. et Muller, P. (1987). *L'État en action*. Paris, France : PUF.
- Johnson, B. T., Maio, G. R. et Smith-McLallen, A. (2005). Communication and attitude change: Causes, processes, and effects. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P.

- Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 617-669). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jones, C. O. (1970). *An introduction to the study of public policy*. North Scituate, MA; Belmont, CA: Duxbury Press; Wadsworth Publishing Company.
- Kärreman, D. et Alvesson, M. (2001). Making newsmakers: Conversational identities at work. *Organization studies*, 22(1), 59–90. DOI: 10.1177/017084060102200103
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471–491
- Ketelaar, E., Beijaard, D., den Brok, P. J. et Boshuizen, H. P. A. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282. DOI : [10.1007/s10212-012-0150-5](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0150-5)
- Khelifaoui, H. (2009). Le processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale »? *Journal of Higher Education in Africa/ Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 1-20.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris, France : UNESCO/UNICEF.
- Ki-Zerbo, J. (Dir.) (1992). *La natte des autres : pour un développement endogène en Afrique*. Actes du colloque du Centre de recherche pour le développement endogène (CRDE), Bamako 1989. Dakar, Sénégal : CODESRIA.
- Knight, J. (2014). A model for the regionalization of higher education: The role and contribution of tuning. *Tuning journal for higher education*, 1(1), 105-125.
- Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 207–227). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI : [10.1007/978-1-4020-4012-2_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_11)
- Knight, J. et de Wit, H. (Dir.) (1997). *Internationalization of higher education in Asia-Pacific countries*. Amsterdam, Netherlands: European Association for International Education.
- Knoepfel, P., Larrue, C. et Varone, F. (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques* (2^e éd.). Zürich, Suisse : Verlag Rüegger.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Lagadec, P. et Laroche, H. (2005). *Retour sur les rapports d'enquête et d'expertise suite à la canicule de l'été 2003*. Grenoble, France : Publications de la MSH-Alpes.
- Lascousmes, P. (2010). Traduction. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 632-640). Paris, France : Presses de Sciences Po.

- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique* (2^e éd.). Paris France : A. Colin.
- Latta, G. F. (2009). A process model of organizational change in cultural context (OC3 Model): The impact of organizational culture on leading change. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 16(1), 19–37.
- Leask, B. (2009). Internationalisation, globalisation and curriculum innovation. Dans M. Hellstén et A. Reid (dir.), *Researching international pedagogies: Sustainable practice for teaching and learning in higher education* (p. 9–26). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: [10.1007/978-1-4020-8858-2_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8858-2_2)
- Leithwood, K. A., Jantzi, D. et Mascal, B. (1999). *Large-scale reform: What works?* Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Lerner, H. D et Laswell, H. D. (1951). *The policy sciences*. Standford, CA: Standford University Press.
- Lessard, C., Desjardins, P. D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 25, 155-194.
- Lindblom, C.E. (1959). The Science of muddling through. *Public Administration Review*, 19(2), 79–88.
- Mackenzie, D. et Wajcman, J. (1986). *The social shaping of technology: How the refrigerator got its hum*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Maganga, T. (2009). Le Gabon face au LMD dans la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 237-250). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Maingari, D. (2009). La Déclaration de Bologne et ses incidences probables sur la formation à l'étranger des étudiants africains. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 251-264). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Maitlis, S. et Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125, DOI: 10.1080/19416520.2014.873177
- Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 4(1), 69-86.

- Mallet, C. (2006, novembre). Innovation et mesure de l'appropriation des outils de gestion : proposition d'une démarche de construction d'un tableau de bord. Dans *Colloque « En route vers Lisbonne »* (p. 9-10).
- Marc, E. et Picard, D. (2006). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (2^e éd.). Ramonville Sainte-Agne, France : Érès.
- March, J. G. (1965). *Handbook of organizations*. Chicago, IL: Rand McNally.
- March, J. G. et Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions. The organizational basis of politics*. New York, NY: The Free Press.
- March, J. G. et Olsen, J. P. (2006). The Logic of appropriateness. Dans M. Moran, M. Rein et R. E. Goodin (dir.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (p. 689–708). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Marginson, S. et Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281–309. DOI : [10.1023/A:1014699605875](https://doi.org/10.1023/A:1014699605875)
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. Dans L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, et P. de Saint-George, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p. 83-110). Paris, France : Armand Colin.
- Martin, M. (2014). *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets ? Étude des réformes conduites au Burkina Faso, Cameroun, Maroc et Sénégal*. Paris, France : IPE/UNESCO.
- März, V. et Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29(0), 13–24. doi:10.1016/j.tate.2012.08.004
- Massard, N. (2007). *Le processus d'appropriation d'un progiciel de gestion intégré par l'utilisateur final : vers une compréhension des facteurs d'influence menant aux bonnes pratiques attendues* (Thèse de doctorat inédite). CRET-LOG, Université de la Méditerranée (Aix-Marseille II), France.
- Mayntz, R. et Scharpf, F. W. (2001). L'institutionnalisme centré sur les acteurs. *Politix*, 14(55), 95-123. doi : 10.3406/polix.2001.1174
- Mbatchi, B. (2013, juin). *L'Introduction du système LMD et son impact sur les systèmes nationaux d'enseignement supérieur de l'espace CAMES*. Communication présentée au Policy workshop EU-Africa Joint Strategy "Exploring Quality Assurance through the Africa-EU Partnership", Libreville, Gabon.
- McCarthy, M. (2009). Commentary. Research on actors and institutions involved on education policy: Themes, tensions, and topics to explore. Dans G. Sykes, B.

- Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 842–847). Routledge.
- Mény, Y. et Thoenig, J. C. (1989). *Politiques publiques*. Paris, France : PUF.
- Merawa, M. et Amoussouga Gero, F. (2009). *Construction du nouvel espace africain et malgache de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mise en place du système académique Licence-Master-Doctorat (LMD) dans les établissements d'enseignement supérieur de l'espace CAMES*. Document de synthèse. CAMES, Projet ARHES-Coopération française. Cotonou, Bénin : Édition Magnificat.
- Mesquita, D., Fernandes, S., Pereira, D., Flores, M. A. et Filipe Costa, M. F. (2011, juillet). *Bologna Process and its implications: What does the research literature tell us?* Communication présentée à la 55^e assemblée mondiale de International Council on Education for Teaching (ICET), Glasgow, Scotland. Repéré à http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15887/1/2011_ICET_bologna_MESQUITA_PEREIRA_FERNANDES.pdf
- Meunier, S. (2010). *Le changement organisationnel : la prédiction des comportements de soutien et de résistance par le biais des préoccupations* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec.
- Meyer, H. D. (2006). The rise and decline of the common school as an institution: Taking “myth and ceremony” seriously. Dans H. D. Meyer et B. Rowan (dir.), *The New Institutionalism in Education* (p. 51–66). Albany, NY: State University of NY Press.
- Meyer, H. D. et Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. Dans H. D. Meyer et B. Rowan (dir.), *The new institutionalism in education* (p. 1–13). Albany, NY: State University of NY Press.
- Meyer, J. W. et Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340–363.
- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement : un état des lieux. *Éthique et économique*, 6(1). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/3417>
- Michelik, F. (2011). *La communication engageante : effets sur les dimensions cognitives et comportementales* (Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté). Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00840255/>
- Mignot-Gérard, S. et Musselin, C. (2005). *Chacun cherche son LMD : l'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*. Rapport d'enquête. Paris, France : CSO/ESEN.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation. (2016). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2015-2016*. Ouagadougou, Burkina Faso : Direction générale des études et statistiques sectorielles.

- Ministère des Enseignements secondaire et supérieur. (2012). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur. Année académique 2009-2010*. Ouagadougou, Burkina Faso : Direction des études et de la planification.
- Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (2008). *Décret N°2008-645/PRES/PM/MESSRS du 20 octobre 2008 portant organisation de l'enseignement supérieur*. Repéré à http://www.legiburkina.bf/jo/jo2008/no_45/D%C3%A9cret_2008_00645.htm
- Ministres européens de l'Éducation. (1999). *La Déclaration de Bologne. L'espace européen de l'enseignement supérieur*. Déclaration commune des ministres européens de l'Éducation, 19 juin. Bologne, Italie. Repéré à http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_French.pdf
- Ministres européens de l'Éducation. (2005). *Communiqué de Bergen. L'espace européen de l'enseignement supérieur. Réaliser les objectifs*. Déclaration commune des ministres européens de l'Éducation, 20 mai. Bergen, Norvège. Repéré à http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_French.pdf
- Ministres européens de l'Éducation. (2015). *Yerevan Communiqué*. Déclaration commune des ministres européens de l'Éducation, 14-15 mai. Yerevan, Arménie. Repéré à <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf>
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans et autour des organisations*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Mitra, D. L. (2009). Student voice and student roles in education policy and policy reform. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 819–830). Routledge.
- Mngo, Z. Y. (2011). *Instructors' perceptions of the Bologna model of higher education reform in Cameroon* (Thèse de doctorat, Andrews University). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/894267333?accountid=12543>
- Morin, E. (1977). La nature de la nature. *La méthode* (tome 1). Paris, France : Éditions du Seuil.
- Morrisette, J. (2012). *ETA6507 : Investigation de pratiques. L'entretien individuel et collectif*. Recueil de cours inédit, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Moscato, R. (2009). The implementation of the Bologna Process in Italy. Dans A. Amaral, P. Maassen, C. Musselin et G. Neave (dir.), *European integration and the governance of higher education and research*, (p. 207–225). DOI: 10.1007/978-1-4020-9505-4_9

- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121–141. DOI : 10.1080/14 767 720 903 574 124
- Muller, P. (2010). Référentiel. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 555-562). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 55(1), 155-187. DOI : 10.3917/rfsp.551.0155
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. et Surel, Y. (2000). Présentation. *Revue française de science politique*, 2, 187-188.
- Mundy, K. et Ghali, M. (2009). International and transnational policy actors in education: A review of the Research. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (pp. 717–734). Routledge.
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? *Revue française de science politique*, 55(1), 51-71. DOI : 10.3917/rfsp.551.0051
- Musselin, C. (2009). The side effects of the Bologna process on national institutional settings. Dans A. Amaral, G. Neave, C. Musselin et P. Maassen (dir.), *European integration and the governance of higher education and research* (p. 281–299). Dordrecht: Springer. DOI : 10.1007/978-1-4020-9505-4 8
- Musselin, C. (2010). Approche organisationnelle. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 76-82). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Ndior, B. (2013). *Les universités publiques à l'ère de la professionnalisation des études dans la réforme LMD. Le cas du Sénégal* (Thèse de doctorat inédite). Université de Strasbourg, France.
- Ndoye, A. K. (2009). Stratégie de mise en œuvre de la réforme LMD à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 191-205). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Nisbett, R. E. et Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: holistic versus analytic perception. *Trends in cognitive sciences*, 9(10), 467-473.

- Ogien, A. et Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris, France : Ellipses.
- Olivier de Sardan, J. P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête, 1*. Repéré à <http://enquete.revues.org/document263.html>
- Olivier de Sardan, J. P. (2011). Promouvoir la recherche face à la consultance. Autour de l'expérience du lasdel (Niger-Bénin). *Cahiers d'études africaines, 2*(202-203), 511-528.
- Olson, J. M. et Stone, J. (2005). The influence of behavior on attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 223-272). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Orth, M. S. (2002). *Factors related to resistance and support of organizational change* (Thèse de doctorat inédite). Colorado State University, CO.
- Ostrom, E. (2007). Institutional rational choice: An assessment of the institutional analysis and development framework. Dans Sabatier P. A. (dir.), *Theories of the policy process* (2^e éd.) (p. 21–64). Cambridge, MA: Westview Press.
- Ouédraogo, A. et Traoré, A. (2010). *Études des crises universitaires : état des lieux et perspectives*. Ouagadougou, Burkina Faso : Ministère de l'Économie et des Finances.
- Ouoba, B. (2010, juillet). Licence, Master, Doctorat : Les difficiles pas d'une expérimentation. *L'Événement*. Repéré à http://www.lefaso.net/spip.php?page=impression&id_article=37677
- Oyewole, O. (2009). Internationalization and its implications for the quality of higher education in Africa. *Higher Education Policy, 22*, 319–329. doi:[10.1057/hep.2009.10](https://doi.org/10.1057/hep.2009.10)
- Page, E. C. (2006). The origins of policy. Dans M. Moran, M. Rein, R. E. Goodin (dir.), *The Oxford handbook of public policy* (p. 207–227). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Palier, B. (2005). *Gouverner la sécurité sociale : les réformes du système français de protection sociale depuis 1945*. Paris, France : PUF.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique : de l'école de Chicago à l'histoire orale*. Paris, France : Armand Colin.
- Perkin, H. (2007). History of universities. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 159–205). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: [10.1007/978-1-4020-4012-2_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_10)
- Pettigrew, A. M. (1985). *The awakening giant: Continuity and change in imperial chemical industries*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield, MA: Pitman.

- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence and the study of politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251–268.
- Pinson, G. et Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? *Revue française de science politique*, 57(5), 555-597. DOI : 10.3917/rfsp.575.0555
- Pôle de Dakar. (2008). *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage*. Document présenté à la conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Afrique (CRESA) à Dakar, du 10 au 13 novembre 2008. Repéré à <http://www.poledakar.org/images/stories/pdf/notesthematique/reformes%20de%20l%20enseignement%20superieur%20en%20afrique.pdf>
- Pollard, J. (2009). *Acteurs économiques et régulation politique : Les promoteurs immobiliers au centre des politiques du logement dans les régions de Paris et Madrid* (Thèse de doctorat inédite). IEP de Paris, France.
- Porras, J. I. et Hoffer, S. J. (1986). Common behaviour changes in successful organization development efforts. *Journal of Applied Behavioural Science*, 22(4), 477–494.
- Powell, W. W. et DiMaggio, P. J. (1991). *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Prislin, R. et Wood, W. (2005). Social influence in attitudes and attitude change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 671-706). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des Télécommunications*, 57, 180-189.
- Quashie, M. A. (2009). Le LMD dans l'espace REESAO. Premières leçons de la mise en place d'une innovation. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 225-235). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Raffinot, M. (2010). L'appropriation (*ownership*) des politiques de développement : de la théorie à la pratique. *Mondes en développement*, 149(1), 87-104. DOI : 10.3917/med.149.0087
- 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(2), 29-44. DOI: [10.3917/es.024.0029](https://doi.org/10.3917/es.024.0029)
- Rein, M. et Schön, D.A. (1991). Frame-reflective policy discourse. Dans P. Wagner, C. H. Weiss, B. Wittrock et H. Wollmann (dir.), *Social sciences and modern states:*

- National experiences, and theoretical crossroads* (p. 262–289). Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Rouleau, L. (2010). *Théories des organisations : approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*. Québec, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Roux, A. (2007). De l'usage à la pratique : les processus d'appropriation. Emprunts à la théorie de la structuration et empreinte du chercheur. *Communication et organisation*, 31. Repéré à <http://communicationorganisation.revues.org/168>
- Sabatier, P. A. (2010). Advocacy coalition framework (ACF). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 49-57). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Saint, W. (1992). *Universities in Africa: strategies for stabilization and revitalization*. World Bank technical paper; no. WTP 194. Africa Technical Department series. Washington, DC: The World Bank. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/1992/12/437235/universities-africa-strategies-stabilization-revitalization>
- Sainsaulieu, R. (1983). La régulation culturelle des ensembles organisés. *L'Année sociologique*, 33, 195-217.
- Saliba-Couture, C. (2011). L'appropriation et la Déclaration de Paris : un discours convaincant, mais en sommes-nous convaincus? *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 32(2), 180-195. DOI : 10.1080/02255189.2011.596030
- Sall, M. M. (2007). L'enseignement supérieur d'Afrique francophone et le Processus de Bologne. *AIU Horizons*, 13(4), 19-20. Repéré à http://www.lecames.org/IMG/pdf/processus_bologne.pdf
- Sanou, F. et Charmillot, M. (2010). L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso. Dans A. Akkari et J. P. Payet (dir.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (p. 119-145). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Sanou, S., Bissiri, A. et Ouédraogo, A. (2012). *Les réformes des systèmes de la gouvernance universitaire : la refondation de l'Université de Ouagadougou au Burkina Faso*. Rapport de recherche IIEP/Prg.MM/SEM331. UNESCO.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games real actors play : actor-centered institutionalism in policy research*. Boulder, CO: Westview Press.
- Schmidt, M. et Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949–965.

- Scott, J. et Marshall, G. (2009). *A Dictionary of Sociology* (3^e éd.). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Serbanescu-Lestrade, K. (2007). *La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris X-Nanterre, France.
- Shabani, J. (2007). Higher education in French-speaking sub-Saharan Africa. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 483–502). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: [10.1007/978-1-4020-4012-2_24](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_24)
- Shawa, L. B. (2008). The Bologna process and the european gain. Africa's development demise? *European Education*, 40(1), 97–106. DOI: [10.2753/EUE1056-4934400107](https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400107)
- Simon, H. A. (1957). *Models of man: Social and rational*. New York, NY: John Wiley.
- Slaughter, S. et Leslie, L. L. (1999). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Smith, A. (2010). Paradigme. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 404-411). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Sory, I. (2012). L'Université de Ouagadougou : territoire de la contestation et de la répression des étudiants. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 10(1), 171–194.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. et Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. doi: 10.3102/00346543072003387
- Stebbins, R. A. (1967). A theory of the definition of the situation. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 4(3), 148-164.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. Dans G. Steiner-Khamsi et F. Waldow (dir.), *Policy borrowing and lending in education* (p. 3–17). London; New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167, DOI: [10.1080/02188791.2013.875649](https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649)
- Steiner-Khamsi, G. et Waldow, F. (Dir.) (2012). *Policy borrowing and lending in education*. London; New York: Routledge.
- Steinmo, S. (2010). Néo-institutionnalisme historique. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 367-374). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Streeck, W. et Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional change in advanced political economies. Dans T. Streeck (dir.), *Beyond continuity. Institutional change in*

- advanced political economies* (p. 1–39). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Task Force on Higher Education and Society. (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington, DC: The World Bank. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/2000/02/437224/higher-education-developing-countries-peril-promise>
- Teferra, D. (2007). Higher education in sub-Saharan Africa. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 557–569). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: [10.1007/978-1-4020-4012-2_28](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_28)
- Teferra, D., et Knight, J. (Dir.). (2008). *Higher education in Africa: The international dimension*. Boston, MA ; Accra, Ghana: CIHE/AAU.
- Thoenig, J. C. (1998). Politiques publiques et action publique. *Revue internationale de politique comparée*, 5(2), 295-314.
- Thoenig, J. C. (2005). Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique. Dans D. Filâtre et G. de Tessac (dir.), *Les dynamiques intermédiaires au cœur de l'action publique* (p. 286-306). Toulouse, France : Éditions Octares.
- Thomas, G., Meyer, J. W., Ramirez, F. O. et Boli, J. (1987). *Institutional structure. Constituting state, society and the individual*. Newbury Park, CA: Sage.
- Thomas, W. I. et Thomas, D. S. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York, NY: A. Knopf.
- Tight, M. (2004). Research into higher education: An a□theoretical community of practice? *Higher Education Research & Development*, 23(4), 395–411.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 243–280). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI : [10.1007/978-1-4020-4012-2_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13)
- UNESCO. (2011). *Révision de la classification internationale type de l'éducation (CITE)*. Conférence générale 36 C/19. Paris, France : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619f.pdf>
- Union économique et monétaire ouest-africaine. (2007). *Directive N°03/2007/CM/UEMOA portant adoption du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA*, 4 juillet. Dakar, Sénégal. Repéré à http://www.uemoa.int/Documents/Actes/Directive_03-2007-CM-UEMOA_portant_adoption_LMD.pdf
- Union économique et monétaire ouest-africaine. (2013). *Annuaire statistique régional de l'enseignement supérieur. Année académique 2009-2010*. Ouagadougou, Burkina Faso : UEMOA.

- Vaidis, D. (2006). Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 54, 103-111. DOI : 10.4000/linx.507
- Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher Education*, 48(4), 483–510. DOI: [10.1023/B:HIGH.0000046711.31908.e5](https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000046711.31908.e5)
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Van den Berg, R., Vandenberghe, R. et Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 321–351. DOI: 10.1076/sesi.10.3.321.3500
- Van der Wende, M. (2001). Internationalisation policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3), 249–259. DOI: [10.1016/S0952-8733\(01\)00018-6](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(01)00018-6)
- Veiga, A. et Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna Process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), 57–69. doi: 10.2307/40269106
- Warin, P. (1993). *Les usagers dans l'évaluation des politiques publiques. Étude des relations de service*. Paris, France : L'Harmattan.
- Weil, E. (1996). *Philosophie politique* (6^e éd.). Paris, France : Librairie philosophique J. Vrin.
- Williams, R. et Edge, D. (1996). The social shaping of technology. *Research policy*, 25(6), 865-899. doi:10.1016/0048-7333(96)00885-2
- Willige, J. (2003). *Students en route to Europe: The 2003 student survey on the acceptance of the Bologna Process*. HIS Higher Education Information System, Hannover. Repéré à <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus-bologna-eng.pdf>
- Woldegiorgis, E. T., Jonck, P. et Goujon A. (2015). Regional higher education reform initiatives in Africa: A comparative analysis with the Bologna Process. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 241–253. doi :10.5430/ijhe.v4n1p241
- World Bank. (1988). *Education in sub-Saharan Africa: Policies for adjustment, revitalization, and expansion*. A World Bank policy study. Washington, DC: The World Bank. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/1988/01/440255/education-sub-saharan-africa-policies-adjustment-revitalization-expansion>
- World Bank. (1994). *Higher education: the lessons of experience*. Development in practice. Washington, DC: The World Bank. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/1994/05/437287/higher-education-lessons-experience>

- World Bank. (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, DC: The World Bank. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/2002/01/2034209/constructing-knowledge-societies-new-challenges-tertiary-education>
- World Bank. (2010). *Financing Higher Education in Africa*. Repéré à <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2448>
- Yilmaz, D. et Kiliçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education*, 1(1), 14–21.
- Zagré, A. (2007). *Regard sur l'enseignement supérieur au Burkina Faso*. Ouagadougou, Burkina Faso : Presses Universitaires de Ouagadougou.
- Zembylas, M. (2009). Teacher emotions in the context of educational reforms. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second international handbook of educational change* (vol. 23, p. 221-236): Springer Netherlands. DOI : 10.1007/978-90-481-2660-6_13
- Ziegler, J. (1980). *Main basse sur l'Afrique : la recolonisation*. Paris, France : Éditions du Seuil.


ANNEXES

A – Certificat d’approbation éthique

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Les politiques universitaires en Afrique subsaharienne entre le global et le local : appropriation de la réforme Licence-Master-Doctorat par les acteurs au Burkina Faso
Étudiant requérant	Pascal Ramdé  Candidat au doctorat, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.


Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

27 février 2014
Date de délivrance

1 mars 2015
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

B - Lettre aux présidents des deux universités pour autorisation de recherche

Pascal Ramdé

Ouagadougou, le 23 janvier 2014

[REDACTED]

Canada

Mobile : [REDACTED]

[REDACTED]

Burkina Faso

Mobile : [REDACTED]

Email : [REDACTED]

À
Monsieur le Président
Université de Ouagadougou
03 B.P. 7021 Ouagadougou 03
Burkina Faso

Objet : Demande d'une autorisation de recherche sur la réforme LMD

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance l'autorisation de mener une recherche auprès de la communauté de l'Université de Ouagadougou.

Dans le cadre de mes études de doctorat dans le département d'Administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation (Université de Montréal, Québec, Canada), je prépare une thèse sur « **l'appropriation de la réforme Licence-Master-Doctorat par les acteurs au Burkina Faso** », sous la direction du Professeur Pierre Lapointe et la codirection du Professeur Martial Dembélé. L'étude se déroulera durant les mois de février et mars 2014, après l'approbation du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal, et comprendra des entrevues individuelles, des enquêtes par questionnaires et une recherche documentaire.

Dans l'attente d'une suite favorable, je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

P.J. : Détail de l'échantillonnage de la recherche

C – Questionnaire aux enseignants



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

Titre de la recherche :

Les politiques universitaires en Afrique subsaharienne : cas de l'appropriation de la réforme Licence-Master-Doctorat par les acteurs de l'enseignement supérieur au Burkina Faso.

Chercheur :

Pascal Ramdé, doctorant au Département d'administration et fondements de l'éducation (AFE), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada.

Directeur et co-directeur de recherche :

Pierre Lapointe, professeur agrégé, et Martial Dembélé, professeur agrégé.
Département d'administration et fondements de l'éducation (AFE), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada.

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

Vous êtes invité(e) à participer à cette recherche doctorale qui vise à comprendre la manière dont les acteurs de l'enseignement supérieur du Burkina Faso interprètent et perçoivent les changements induits par la réforme Licence – Master – Doctorat (LMD) et s'impliquent dans sa mise en œuvre, afin de proposer un cadre pour réussir les réformes universitaires.

Ce questionnaire a pour but de recueillir des informations sur vos perceptions et opinions relatives à la réforme LMD au Burkina Faso. Vos réponses seront anonymes et traitées de façon strictement confidentielle. Toutefois en raison de l'anonymat, il ne sera pas possible de retirer ultérieurement des données de recherche relatives à chaque participant(e).

En raison de la nature de l'étude, aucun inconfort ou inconvénient de quelque ordre que ce soit (physique, psychologique, social, économique, professionnel, etc.) ne devrait faire suite à votre participation.

Vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à certaines questions si celles-ci vous mettent mal à l'aise.

Bien que la Présidence de l'Université ait donné son approbation pour cette recherche, vous devez vous sentir entièrement libre d'y participer. Votre participation au questionnaire est entièrement volontaire et gratuite; elle tient lieu de consentement.

Les renseignements recueillis seront conservés au Département d'administration et fondements de l'éducation (AFE) de l'Université de Montréal, et détruits 7 ans après la fin du projet.

Contacts pour toute question relative à la recherche et à votre participation :

Chercheur : tél. (+1) 514 343 6111 # 4049, courriel : [REDACTED]

Ombudsman de l'Université de Montréal : tél. (+1) 514 343-2100; courriel: ombudsman@umontreal.ca

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche : tél. (+1) 514 343 6111 # 1896, courriel : cper@umontreal.ca

Droits des participants : <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Le temps requis pour répondre au questionnaire est d'environ 25 minutes.

Veuillez utiliser un stylo à encre bleue ou noire pour répondre aux questions.

Veuillez conserver cette première page qui présente les modalités de votre participation.

Veuillez transmettre vos réponses sous enveloppe fermée.

I. INTERPRÉTATION ET ATTITUDE ENVERS LA RÉFORME LMD

Veillez indiquer à quel niveau les déclarations ci-dessous expriment votre point de vue en encerclant le numéro qui exprime le mieux votre opinion sur la réforme LMD.

	Vivement en désaccord	Désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	D'accord	Vivement d'accord
1. Je sais pourquoi le Burkina a adopté la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
2. Je suis au courant de l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens.	1	2	3	4	5	6
3. Je suis au courant de l'influence de la réforme européenne de Bologne sur la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
4. Je comprends les objectifs académiques et politiques de la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
5. Je comprends comment fonctionne le système de crédits LMD.	1	2	3	4	5	6
6. Je comprends la semestrialisation dans la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
7. Je comprends l'organisation des formations en unités d'enseignement.	1	2	3	4	5	6
8. Je connais l'utilité du « supplément au diplôme » prévu dans la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
9. Je comprends la nouvelle architecture de la réforme Licence–Master–Doctorat.	1	2	3	4	5	6
10. Je comprends les implications du programme et de la pédagogie de cette réforme.	1	2	3	4	5	6
11. En adoptant le système LMD qui est proche de la réforme de Bologne, cela facilite les échanges entre les étudiants et enseignants burkinabè et ceux des pays européens.	1	2	3	4	5	6
12. Le système LMD me semble plus flexible et plus acceptable que l'ancien système.	1	2	3	4	5	6
13. Le système de transfert de crédits dans l'espace UEMOA va faciliter l'interprétation des diplômes burkinabè à l'extérieur du pays.	1	2	3	4	5	6
14. Je crois au bien fondé de la réforme	1	2	3	4	5	6
15. La réforme représente une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur de notre pays.	1	2	3	4	5	6

	Vivement en désaccord	Désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	D'accord	Vivement d'accord
16. La réforme représente une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur de notre pays.	1	2	3	4	5	6
17. Les autorités commettent une erreur en implantant la réforme	1	2	3	4	5	6
18. Les buts visés par la réforme LMD sont importants.	1	2	3	4	5	6
19. Les choses iraient mieux sans la réforme.	1	2	3	4	5	6
20. La réforme n'est pas nécessaire.	1	2	3	4	5	6

II. COMPORTEMENT PAR RAPPORT À LA RÉFORME LMD.

Veillez indiquer jusqu'à quel point chacun des énoncés est représentatif de votre comportement en encerclant le numéro qui exprime le mieux.

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
21. J'ai encouragé les autres à soutenir la réforme.	1	2	3	4
22. Auprès des autres, j'ai parlé en faveur de la réforme.	1	2	3	4
23. J'étais d'accord pour soutenir la réforme mais je ne l'ai pas fait.	1	2	3	4
24. J'ai travaillé avec acharnement à faire de la réforme un succès	1	2	3	4
25. Je me suis opposé(e) à la réforme devant les autorités.	1	2	3	4
26. J'ai aidé mes collègues qui avaient de la difficulté à implanter la réforme	1	2	3	4
27. Je n'ai pas réussi à faire ce qui était nécessaire pour implanter la réforme.	1	2	3	4
28. J'ai essayé de trouver des moyens de surmonter les difficultés inhérentes à la réforme.	1	2	3	4
29. Je n'ai fait que le nécessaire pour implanter la réforme, sans plus.	1	2	3	4
30. Je me suis montré tolérant(e) à l'égard des perturbations et/ou ambiguïtés temporaires que la réforme a eues sur mon travail.	1	2	3	4
31. J'ai critiqué ouvertement la réforme.	1	2	3	4
32. J'ai participé activement à plusieurs rencontres au sujet de la réforme.	1	2	3	4
33. J'ai mis des heures supplémentaires pour implanter la réforme.	1	2	3	4

D – Questionnaire aux étudiants



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation

Titre de la recherche :

Les politiques universitaires en Afrique subsaharienne : cas de l'appropriation de la réforme Licence-Master-Doctorat par les acteurs de l'enseignement supérieur au Burkina Faso.

Chercheur :

Pascal Ramdé, doctorant au Département d'administration et fondements de l'éducation (AFE), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada.

Directeur et co-directeur de recherche :

Pierre Lapointe, professeur agrégé, et Martial Dembélé, professeur agrégé.
Département d'administration et fondements de l'éducation (AFE), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada.

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS

Vous êtes invité(e) à participer à cette recherche doctorale qui vise à comprendre la manière dont les acteurs de l'enseignement supérieur du Burkina Faso interprètent et perçoivent les changements induits par la réforme Licence – Master – Doctorat (LMD) et s'impliquent dans sa mise en œuvre, afin de proposer un cadre pour réussir les réformes universitaires.

Ce questionnaire a pour but de recueillir des informations sur vos perceptions et opinions relatives à la réforme LMD au Burkina Faso. Vos réponses seront anonymes et traitées de façon strictement confidentielle. Toutefois en raison de l'anonymat, il ne sera pas possible de retirer ultérieurement des données de recherche relatives à chaque participant(e).

En raison de la nature de l'étude, aucun inconfort ou inconvénient de quelque ordre que ce soit (physique, psychologique, social, économique, professionnel, etc.) ne devrait faire suite à votre participation.

Vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à certaines questions si celles-ci vous mettent mal à l'aise.

Bien que la Présidence de l'Université ait donné son approbation pour cette recherche, vous devez vous sentir entièrement libre d'y participer. Votre participation au questionnaire est entièrement volontaire et gratuite; elle tient lieu de consentement.

Les renseignements recueillis seront conservés au Département d'administration et fondements de l'éducation (AFE) de l'Université de Montréal, et détruits 7 ans après la fin du projet.

Contacts pour toute question relative à la recherche et à votre participation :

Chercheur : tél. (+1) 514 343 6111 # 4049, courriel : [REDACTED]

Ombudsman de l'Université de Montréal : tél. (+1) 514 343-2100; courriel: ombudsman@umontreal.ca

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche : tél. (+1) 514 343 6111 # 1896, courriel : cper@umontreal.ca

Droits des participants : <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Le temps requis pour répondre au questionnaire est d'environ 20 minutes.

Veuillez utiliser un stylo à encre bleue ou noire pour répondre aux questions.

Veuillez conserver cette première page qui présente les modalités de votre participation.

I. INTERPRÉTATION ET ATTITUDE ENVERS LA RÉFORME LMD

Veillez indiquer à quel niveau les déclarations ci-dessous expriment votre point de vue en encerclant le numéro qui exprime le mieux votre opinion sur la réforme LMD.

	Vivement en désaccord	Désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	D'accord	Vivement d'accord
1. Je sais pourquoi le Burkina a adopté la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
2. Je suis au courant de l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens.	1	2	3	4	5	6
3. Je suis au courant de l'influence de la réforme européenne de Bologne sur la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
4. Je comprends les objectifs académiques et politiques de la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
5. Je comprends comment fonctionne le système de crédits LMD.	1	2	3	4	5	6
6. Je comprends la semestrialisation dans la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
7. Je comprends l'organisation des formations en unités d'enseignement.	1	2	3	4	5	6
8. Je connais l'utilité du « supplément au diplôme » prévu dans la réforme LMD.	1	2	3	4	5	6
9. Je comprends la nouvelle organisation pour l'obtention des diplômes dans la réforme Licence–Master–Doctorat.	1	2	3	4	5	6
10. Je comprends les implications de cette réforme sur la manière d'étudier.	1	2	3	4	5	6
11. En adoptant le système LMD qui est proche de la réforme de Bologne, cela facilite les échanges entre les étudiants et enseignants burkinabè et ceux des pays européens.	1	2	3	4	5	6
12. Le système LMD me semble plus flexible et plus acceptable que l'ancien système.	1	2	3	4	5	6
13. Le système de transfert de crédits dans l'espace UEMOA va faciliter l'interprétation des diplômes burkinabè à l'extérieur du pays.	1	2	3	4	5	6
14. Je crois au bien fondé de la réforme	1	2	3	4	5	6
15. La réforme représente une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur de notre pays.	1	2	3	4	5	6

	Vivement en désaccord	Désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	D'accord	Vivement d'accord
16. Les autorités commettent une erreur en implantant la réforme	1	2	3	4	5	6
17. Les buts visés par la réforme LMD sont importants.	1	2	3	4	5	6
18. Les choses iraient mieux sans la réforme.	1	2	3	4	5	6
19. La réforme n'est pas nécessaire.	1	2	3	4	5	6

II. COMPORTEMENT PAR RAPPORT À LA RÉFORME LMD.

Veillez indiquer jusqu'à quel point chacun des énoncés est représentatif de votre comportement en encerclant le numéro qui exprime le mieux.

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
20. J'ai encouragé les autres à soutenir la réforme.	1	2	3	4
21. Auprès des autres, j'ai parlé en faveur de la réforme.	1	2	3	4
22. J'étais d'accord pour soutenir la réforme mais je ne l'ai pas fait.	1	2	3	4
23. Je me suis opposé(e) à la réforme devant les autorités.	1	2	3	4
24. J'ai essayé de trouver des moyens de surmonter les difficultés inhérentes à la réforme.	1	2	3	4
25. Je me suis montré tolérant(e) à l'égard des perturbations et/ou ambiguïtés temporaires que la réforme a eues sur mon travail.	1	2	3	4
26. J'ai critiqué ouvertement la réforme.	1	2	3	4
27. J'ai essayé d'expliquer les avantages de la réforme aux autres.	1	2	3	4
28. J'ai essayé d'aider des camarades à vaincre leurs résistances au changement.	1	2	3	4
29. Je me suis tenu(e) au courant sur la réforme.	1	2	3	4
30. Je me suis prononcé(e) ouvertement contre la réforme.	1	2	3	4

III. INFORMATIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Veillez fournir chaque information demandée ci-dessous en encerclant le numéro correspondant ou en complétant.

A. Indiquez votre genre

1. Féminin
2. Masculin

B. Indiquez votre université

1. Université de Ouagadougou
2. Université de Koudougou

C. Indiquez votre domaine de formation

1. Sciences exactes et sciences de la vie et de la terre
2. Lettres, arts et communications
3. Sciences humaines
4. Sciences de la santé
5. Sciences juridiques et politiques
6. Sciences économiques et gestion
7. Éducation
8. Sciences techniques et technologiques
9. Autre (précisez)

D. Indiquez l'année où vous avez obtenu votre baccalauréat (mois, année) : _____

E - Description des items des questionnaires par dimension et source

Dimensions	Sources		
	Mngo (2011)	Meunier (2010)	Items ajoutés
Interprétation de la réforme LMD			
Questionnaire aux enseignants	1 à 5 ; 9 à 13		6 à 8
Questionnaire aux étudiants	1 à 5 ; 11 à 13		6 à 10
Attitude envers la réforme			
Questionnaire aux enseignants		14 à 19	
Questionnaire aux étudiants		14 à 19	
Comportement à l'égard de la réforme			
Questionnaire aux enseignants		20 à 40	
Questionnaire aux étudiants		20 à 30	

F - Lettre d'autorisation du président de l'Université Ouaga 1

MK/Dkm

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS
SECONDAIRE ET SUPERIEUR

SECRETARIAT GENERAL

UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU

PRESIDENCE

03 BP 7021 Ouagadougou 03
Tél. (226) 50 30 70 64/65
Fax : (226) 50 30 72 42



BURKINA FASO
Unité – Progrès – Justice

Ouagadougou, le

28 JAN 2014

N° 2014- 000219 /MESS/SG/UO/P

**Le Président de l'Université
de Ouagadougou**

A

Monsieur Pascal RAMDE

CANADA

Objet : Autorisation de recherche sur la réforme LMD

Monsieur,

Comme suite à votre demande d'autorisation de recherche sur la réforme LMD en date du 23 janvier 2014, j'ai l'honneur de porter à votre connaissance que je marque mon accord pour mener ladite recherche à l'Université de Ouagadougou.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

P/ Le Président de l'Université
de Ouagadougou en mission et P.I.



G - Caractérisation des neuf facteurs du questionnaire aux étudiants

Items	Libellés	Coefficients de saturation
1	Engagement en faveur de la réforme	
qetuc20	J'ai encouragé les autres à soutenir la réforme	0,652
qetuc21	Auprès des autres, j'ai parlé en faveur de la réforme.	0,706
qetuc27	J'ai essayé d'expliquer les avantages de la réforme aux autres.	0,721
qetuc28	J'ai essayé d'aider des camarades à vaincre leurs résistances au changement.	0,728
2	Engagement contre la réforme	
qetuc23r	Je me suis opposé(e) à la réforme devant les autorités.	0,737
qetuc26r	J'ai critiqué ouvertement la réforme.	0,718
qetuc30r	Je me suis prononcé(e) ouvertement contre la réforme.	0,780
3	Appréciation de la réforme	
qetua15n	La réforme représente une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur de notre pays.	0,470
qetua16rn	Les autorités commettent une erreur en implantant la réforme	0,724
qetua18rn	Les choses iraient mieux sans la réforme.	0,673
qetua19rn	La réforme n'est pas nécessaire.	0,685
4	Appréciation des objectifs de la réforme	
qetui11n	En adoptant le système LMD qui est proche de la réforme de Bologne, cela facilite les échanges entre les étudiants et enseignants burkinabè et ceux des pays européens.	0,598
qetui12n	Le système LMD me semble plus flexible et plus acceptable que l'ancien système.	0,447
qetui13n	Le système de transfert de crédits dans l'espace UEMOA va faciliter l'interprétation des diplômes burkinabè à l'extérieur du pays.	0,632
qetua14n	Je crois au bien-fondé de la réforme	0,493
qetua17n	Les buts visés par la réforme LMD sont importants.	0,563
5	Compréhension du volet pédagogique de la réforme	
qetui5n	Je comprends comment fonctionne le système de crédits LMD.	0,837
qetui6n	Je comprends la semestrialisation dans la réforme LMD.	0,784
qetui7n	Je comprends l'organisation des formations en unités d'enseignement.	0,622
6	Connaissance du contenu de la réforme	
qetui8n	Je connais l'utilité du « supplément au diplôme » prévu dans la réforme LMD.	0,612
qetui9n	Je comprends la nouvelle organisation pour l'obtention des diplômes dans la réforme LMD	0,621
qetui10n	Je comprends les implications de cette réforme sur la manière d'étudier.	0,635
qetuc29	Je me suis tenu(e) au courant sur la réforme.	0,466
7	Connaissance des objectifs de la réforme	
qetui1n	Je sais pourquoi le Burkina a adopté la réforme LMD.	0,627
qetui4n	Je comprends les objectifs académiques et politiques de la réforme LMD.	0,620
qetuc22	J'étais d'accord pour soutenir la réforme mais je ne l'ai pas fait.	0,648
8	Connaissance de la réforme de Bologne	
qetui2n	Je suis au courant de l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens.	0,847
qetui3n	Je suis au courant de l'influence de la réforme européenne de Bologne sur la réforme LMD.	0,826
9	Capacité de résilience	
qetuc24	J'ai essayé de trouver des moyens de surmonter les difficultés inhérentes à la réforme.	0,710
qetuc25	Je me suis montré tolérant(e) à l'égard des perturbations et/ou ambiguïtés temporaires que la réforme a eues sur mon travail.	0,798

H - Formulaire de consentement pour la participation à l'entrevue

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENTREVUES

Titre de la recherche :

Les politiques universitaires en Afrique subsaharienne : cas de l'appropriation de la réforme Licence-Master-Doctorat par les acteurs de l'enseignement supérieur au Burkina Faso.

Chercheur :

Pascal Ramdé, doctorant au Département d'administration et fondements de l'éducation (AFE), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada.

Directeur et co-directeur de recherche :

Pierre Lapointe, professeur agrégé.
Martial Dembélé, professeur agrégé.
Département d'administration et fondements de l'éducation (AFE), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à comprendre la manière dont les acteurs de l'enseignement supérieur du Burkina Faso interprètent et perçoivent les changements induits par la réforme Licence – Master – Doctorat (LMD) et s'impliquent dans sa mise en œuvre afin de proposer un cadre pour réussir les réformes universitaires.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer le chercheur pour une entrevue individuelle de 90 minutes à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Cette entrevue portera sur votre expérience de la réforme LMD, vos perceptions, vos attitudes et votre implication. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite.

Si vous le désirez, vous serez également invité à fournir au chercheur tout document écrit en votre possession que vous jugez utile ou pertinent pour illustrer votre implication et vos actions dans le cadre de la réforme LMD.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Les documents écrits fournis seront traités pour effacer toute indication explicite permettant de vous identifier, et les originaux seront détruits; ils seront utilisés aux fins d'illustration ou de complément des entrevues dans le cadre unique de cette recherche. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls le chercheur principal, le directeur et le co-directeur de recherche auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des politiques de l'enseignement supérieur. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux faire connaître et comprendre vos perceptions et vos préoccupations. En raison de la

nature de l'étude, aucun inconfort ou inconfort de quelque ordre que ce soit (physique, psychologique, social, économique, professionnel, etc.) ne devrait faire suite à votre engagement dans le présent projet.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation financière pour votre participation à la recherche.

7. Diffusion des résultats

À la fin de la recherche, les participants qui le souhaitent recevront une copie du résumé et des différentes conclusions de la thèse à une adresse électronique ou postale indiquée.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse électronique et/ou postale (facultative) : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Pascal Ramdé, aux numéros de téléphone : [redacted] (Burkina Faso) ou (+1) 514 343 6111 # 4049 (Canada) ou à l'adresse courriel : [redacted]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (+1) (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

I - Livre de codes des entrevues

ACTEUR

- Intérêts :** Objectifs ou enjeux de l'action ; objet de préoccupation pour l'acteur dans son action
- Ressources :** Ce qui détermine la capacité d'intervention de l'acteur et ses interactions, au plan monétaire, humain, informationnel, temporel
- Stratégie :** Série d'actions sélectionnées par l'acteur à l'endroit des autres acteurs ou non, en lien avec la mise en œuvre de la réforme ou non. Ce sont des comportements qui toutefois ne peuvent être qualifiés comme étant pour ou contre la réforme.
- Système de représentation :** Ensemble de principes généraux, de traditions, de représentation de soi, de croyances et de valeurs de l'acteur
- Propositions :** Propositions, recommandations ou projets élaborés par l'acteur relativement à la réforme LMD
-

APPROPRIATION

Attitude/Adhésion

- Accord :** Disposition affective ou évaluative favorable à la réforme LMD
- Désaccord :** Disposition affective ou évaluative défavorable à la réforme LMD

Comportement/Engagement

- Résistance :** Action ou comportement de l'acteur que l'on peut qualifier, contre la mise en œuvre de la réforme LMD
- Soutien :** Action ou comportement de l'acteur que l'on peut qualifier, en faveur de de la mise en œuvre de la réforme LMD

Interprétation

- Origines :** Ce que l'acteur sait et comprend des promoteurs de la réforme LMD (d'où vient la réforme ?) et des argumentaires pour la justifier (quelles sont ses raisons d'être ?)
- Objectifs :** Ce que l'acteur sait et comprend des finalités poursuivies par la réforme LMD (en vue de quoi ?)
- Contenu :** Ce que l'acteur sait et comprend du fonctionnement ou des aspects curriculaires de la réforme LMD

Processus de la mise en œuvre

- Description :** L'acteur décrit ou raconte une étape du processus de mise en œuvre de la réforme
- Explication :** L'acteur développe son point de vue sur les facteurs explicatifs d'un aspect de la mise en œuvre de la réforme
- Appréciation :** L'acteur fait une appréciation générale, relève des aspects positifs ou négatifs, des avantages ou inconvénients de la réforme ou de sa mise en œuvre

CHANGEMENT

- Cognitif :** Modifications effectives observées par l'acteur au niveau des orientations générales, des objectifs de l'enseignement supérieur, en comparaison des situations avant et après l'introduction de la réforme LMD
- Institutionnel :** Modifications effectives observées par l'acteur au niveau des procédures ou règles administratives, des positions institutionnelles, en comparaison des situations avant et après l'introduction de la réforme LMD
- Politique :** Ensemble de modifications effectives observées par l'acteur au niveau des rapports de pouvoir entre les acteurs, en comparaison des situations avant et après l'introduction de la réforme LMD
- Instrumental :** Modifications effectives observées au niveau des programmes, des systèmes d'évaluation, des méthodes d'enseignement-apprentissage, en comparaison des situations avant et après l'introduction de la réforme LMD

CONTEXTE

- Contraintes :** Éléments de l'environnement qui s'imposent à tous les acteurs dans leurs interactions, perçus par l'acteur comme des menaces, déterminant négativement son action
- Opportunités :** Éléments de l'environnement qui s'imposent à tous les acteurs dans leurs interactions, perçus par l'acteur comme déterminant positivement son action

SYSTÈME D'ACTION CONCRET

- Règles du jeu :** Procédures générales formelles ou coutumes établies qui régulent les relations des acteurs
- Relations de pouvoir :** Situations où dans la relation un acteur a la capacité d'influer sur un autre
- Zone d'incertitude :** Situation caractérisée par un déficit d'expertise, d'informations, de règles précises et univoques ou une incertitude sur l'environnement relationnel des acteurs
- Perception d'autrui :** Perception d'un acteur de la position et de l'opinion des autres acteurs dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD
- Conflit :** Situation où la relation entre acteurs est perçue comme conflictuelle

J - Liste des recueils de documents collectés

Auteur	Titre	Source	Année	Taille (pages)	Format	
Documents institutionnels						
1	CAMES	Construction du Nouvel espace africain et malgache de l'enseignement supérieur dans le contexte de la mise en place du système académique LMD dans les établissements d'enseignement supérieur de l'espace CAMES	Participant	2009	176	Papier-livre
2	MESSRS	Plan national d'action de développement de l'enseignement supérieur (PNADES) 2014-2023	Participant	n.d.	73	Papier
3	MESSRS	Plan national d'action de développement de l'enseignement supérieur (PNADES) Phase 1 (2014-2017)	Participant	2013	71	Fichier word
4	MESSRS	Rapport général du symposium national sur "la réforme LMD et la gouvernance universitaire". Ouagadougou, 24-28 mai 2011	Participant	2011	76	Papier
5	UEMOA	Projet d'appui au développement des TIC pour le renforcement de la capacité de mise en œuvre de la réforme LMD dans les institutions de l'enseignement supérieur de l'UEMOA	Participant	n.d.		Papier Dépliant
6	UK	Rapport d'activités 2011-2012 du comité LMD de l'Université de Koudougou	Participant	n.d.	5	Papier
7	UO1	Le système LMD à la portée de tous	Participant	n.d.		Papier Dépliant
8	UO1 ^a	Textes réglementaires sur la réforme LMD	Participant	2010	71	Papier
9	UO1 (UFR-SH) ^b	Documents d'information sur la mise en œuvre du LMD à l'Université de Ouagadougou	Participant	2010	70	Papier
Documents associatifs						
10	ANEB	Déclaration de la Corporation et la Délégation générale élue de l'UFR/LAC sur la situation dans leur UFR	www.lefaso.net	14.11.2013		Fichier web
11	FESCI-BF	Plateforme revendicative	Participant	25.12.2013	2	Fichier word
12	F-SYNTER	Déclaration de presse	Participant	2012	3	Fichier word
13	MEFA	Déclaration de presse	Participant	07.01.2014	1	Papier
14	MEFA	Déclaration de presse	Participant	07.05.2013	2	Papier
15	MEFA	Discours d'ouverture du conseil syndical du MEFA	Participant	25.05.2013	3	Papier
16	MEFA	Déclaration de presse	Participant	24.04.2013	1	Papier
17	MEFA	Conférence de presse	Participant	11.06.2013	4	Papier

Note : ^a^b Le détail du contenu de ces recueils de documents est donné ci-dessous à la page suivante.

Détails des recueils de documents 8 et 9

UFR-SH UO (2010). *Documents d'information sur la mise en œuvre du LMD à l'Université de Ouagadougou*

- Standards des principales composantes du LMD pour les universités du Burkina : propositions de l'UO
- LMD et gestion de la formation des étudiants
- Rapport général de la commission de réflexion sur les enseignements et les innovations pédagogiques
- Arrêté 2008-139/MESSRS/SG/DGERS portant création, attributions et fonctionnement d'un comité national et de commissions spécialisées de mise en œuvre du système LMD
- Décret portant mise en place e la réforme LMD (projet)
- Arrêté portant organisation des enseignements, des modalités d'évaluation et des délibérations dans les 1^{er} et 2^{ème} cycles (projet)
- Arrêté ministériel portant missions, organisation et fonctionnement des centres, des laboratoires et des équipes de recherches de l'UO
- Arrêté portant approbation des statuts des écoles doctorales de l'Université de Ouagadougou
- Arrêté portant conditions de création de centres, de laboratoires et d'équipes de recherches à l'UO

Université de Ouagadougou. (2010). *Textes règlementaires sur la réforme LMD*

- Directive N°03/2007/CM/UEMOA portant adoptant du système LMD dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA
- Décret 2008-645/PRES/PM/MESSRS portant organisation de l'enseignement supérieur
- Arrêté 2010-162/MESSRS/SG/UO portant mise en œuvre de la réforme LMD
- Arrêté 2009-070/MESSRS/SG/UO portant organisation des enseignements, des modalités d'évaluation et des délibérations des jurys dans les premier et deuxième cycles
- Arrêté 2010-243/MESSRS/SG/UO définissant les études doctorales à l'Université de Ouagadougou et définissant les conditions de leur création
- Arrêté 2010-254/MESSRS/SG/UO fixant les statuts des écoles doctorales de l'Université de Ouagadougou
- Standards des principales composantes du LMD
- Projet de textes en annexe
- Arrêté 2011-001/MESSRS/SG/UO/P portant conditions de création de centres, de laboratoires et d'équipes de recherches à l'Université de Ouagadougou
- Arrêté 2011-002/MESSRS/SG/UO/P portant missions, organisation et fonctionnement des centres, des laboratoires et des équipes de recherches de l'UO

K - Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice *Attitude* en fonction des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles ($n = 35$)

Variable	M ($\acute{E}T$)	Statistique	p
Échantillon	13,6 (7,0)		
Genre		$F(1,33) = 5,53$	0,025
• Femmes ($n = 4$)	13,5 (9,3)		
• Hommes ($n = 31$)	21,3 (5,8)		
Âge		$F(2,25) = 2,41$	0,111
• 30 à 39 ans ($n = 8$)	17,3 (7,8)		
• 40 à 49 ans ($n = 10$)	21,6 (4,9)		
• 50 ans et plus ($n = 10$)	23,0 (4,3)		
Domaine de spécialisation		$F(3,31) < 1$	0,459
• Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre ($n = 6$)	22,3 (8,2)		
• Lettres, arts, culture/Sc. humaines/Sc. juridiques et politiques ($n = 19$)	21,0 (5,3)		
• Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques ($n = 2$)	21,5 (2,1)		
• Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation ($n = 8$)	17,1 (8,6)		
Expérience professionnelle		$F(2,31) < 1$	0,664
• 0 à 10 ans ($n = 12$)	20,8 (6,7)		
• 11 à 20 ans ($n = 14$)	22,3 (4,4)		
• 21 ans et plus ($n = 8$)	20,8 (6,7)		
Type de diplôme		$F(1,33) = 1,63$	0,211
• 2e cycle ($n = 12$)	18,4 (8,1)		
• 3e cycle ($n = 23$)	21,4 (5,6)		
Grade professionnel		$F(2,32) < 1$	0,390
• Enseignants plein temps ($n = 13$)	18,5 (7,8)		
• Enseignants de rang B ($n = 17$)	21,0 (5,9)		
• Enseignants de rang A ($n = 5$)	23,0 (5,3)		
Université		$F(1,32) = 4,75$	0,037
• Ouaga 1 ($n = 24$)	21,8 (5,5)		
• Koudougou ($n = 10$)	16,6 (8,2)		
Statut professionnel		$F(1,33) = 1,18$	0,284
• Permanents ($n = 32$)	20,0 (6,8)		
• Vacataires ($n = 3$)	24,3 (1,5)		

L - Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice *Comportement général* en fonction des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles ($n = 37$)

Variable	M ($ÉT$)	Statistique	p
Échantillon	16,4 (4,9)		
Genre		$F(1,35) = 2,14$	0,152
• Femmes ($n = 5$)	13,4 (6,6)		
• Hommes ($n = 32$)	16,8 (4,6)		
Âge		$F(2,27) = 2,39$	0,111
• 30 à 39 ans ($n = 9$)	13,8 (4,1)		
• 40 à 49 ans ($n = 10$)	17,3 (4,0)		
• 50 ans et plus ($n = 11$)	18,2 (5,6)		
Domaine de spécialisation		$F(3,33) = 2,28$	0,098
• Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre ($n = 6$)	20,0 (4,2)		
• Lettre, arts, culture/Sc. humaines/Sc. juridiques et politiques ($n = 20$)	16,6 (4,6)		
• Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques ($n = 2$)	15,0 (1,4)		
• Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation ($n = 9$)	13,7 (5,4)		
Expérience professionnelle		$F(2,33) = 1,18$	0,319
• 0 à 10 ans ($n = 13$)	14,8 (4,1)		
• 11 à 20 ans ($n = 14$)	17,2 (4,8)		
• 21 ans et plus ($n = 9$)	14,8 (4,1)		
Type de diplôme		$F(1,35) = 5,48$	0,025
• 2e cycle ($n = 13$)	13,9 (4,8)		
• 3e cycle ($n = 24$)	17,7 (4,6)		
Grade professionnel		$F(2,34) = 4,76$	0,015
• Enseignants plein temps ($n = 14$)	13,6 (4,7) ^b		
• Enseignants de rang B ($n = 18$)	17,4 (4,4) ^{ab}		
• Enseignants de rang A ($n = 5$)	20,0 (3,9) ^a		
Université		$F(1,34) = 5,48$	0,025
• Ouaga 1 ($n = 25$)	17,5 (4,4)		
• Koudougou ($n = 11$)	13,5 (5,3)		
Statut professionnel		$F(1,35) < 1$	0,338
• Permanents ($n = 34$)	16,1 (5,0)		
• Vacataires ($n = 3$)	19,0 (3,6)		

Note : Pour la variable considérée, les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test de Tukey ($p < 0,05$)

M - Comparaison des scores moyens des enseignants à l'indice *Comportement spécifique* en fonction des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles ($n = 34$)

Variable	M ($ÉT$)	Statistique	p
Échantillon	18,6 (5,5)		
Genre		$F(1,32) = 1,65$	0,209
• Femmes ($n = 4$)	15,3 (2,8)		
• Hommes ($n = 30$)	19,0 (5,7)		
Âge		$F(2,24) = 1,89$	0,173
• 30 à 39 ans ($n = 9$)	15,8 (3,5)		
• 40 à 49 ans ($n = 9$)	20,0 (5,4)		
• 50 ans et plus ($n = 9$)	20,3 (7,2)		
Domaine de spécialisation		$F(3,30) = 1,16$	0,340
• Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre ($n = 5$)	20,4 (5,3)		
• Lettres, arts, culture/Sc. humaines/Sc. juridiques et politiques ($n = 18$)	19,3 (6,0)		
• Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques ($n = 2$)	13,0 (2,8)		
• Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation ($n = 9$)	17,2 (4,5)		
Expérience professionnelle		$F(2,30) = 1,44$	0,253
• 0 à 10 ans ($n = 13$)	16,7 (4,8)		
• 11 à 20 ans ($n = 12$)	16,7 (4,8)		
• 21 ans et plus ($n = 8$)	20,2 (5,9)		
Type de diplôme		$F(1,32) = 5,77$	0,022
• 2e cycle ($n = 13$)	15,8 (4,4)		
• 3e cycle ($n = 21$)	20,2 (5,6)		
Grade professionnel		$F(2,31) = 4,30$	0,022
• Enseignants plein temps ($n = 14$)	15,6 (4,3) ^b		
• Enseignants de rang B ($n = 16$)	20,1 (5,8) ^{ab}		
• Enseignants de rang A ($n = 4$)	22,5 (4,0) ^a		
Université		$F(1,31) < 1$	0,530
• Ouaga 1 ($n = 22$)	19,1 (5,6)		
• Koudougou ($n = 11$)	17,8 (5,7)		
Statut professionnel		$F(1,32) < 1$	0,352
• Permanents ($n = 31$)	18,8 (5,7)		
• Vacataires ($n = 3$)	15,7 (2,1)		

Note : Pour la variable considérée, les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test de Tukey ($p < 0,05$)