

Université de Montréal

Les universités publiques en Guinée à l'heure des réformes : le point de vue des acteurs locaux

Par

Mamady Doumbouya

Département de Sociologie, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maitre ès sciences (M. Sc) en sociologie

Juillet 2021, dépôt final

© Mamady Doumbouya, 2021

Université de Montréal

Département de sociologie, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

Les universités publiques en Guinée à l'heure des réformes : le point de vue des acteurs locaux

Présenté par

Mamady Doumbouya

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Marianne Kempeneers

Présidente-rapporteur

Anne Calvès

Directrice de recherche

Richard Marcoux

Membre du jury

Résumé

Les universités publiques en Guinée, comme ailleurs en Afrique francophone, ont connu au cours des dernières années une succession de réformes néolibérales conçues dans les pays occidentaux et parachutées dans les universités africaines comme des modèles à adopter. Le système LMD, qui est l'inclinaison du processus de Bologne conçu en Europe pour harmoniser les programmes des institutions universitaires européennes, et appliqué en Guinée en 2007, est l'une de ces réformes comme celles de la gouvernance et de l'assurance qualité. Comment se traduisent concrètement sur le terrain guinéen ces réformes conçues au niveau international ? Comment ont-elles été vécues de l'intérieur par les acteurs universitaires ? Quel est le niveau d'adhésion de ces derniers face aux réformes ? Pour répondre à ces questions, la présente a privilégié le point de vue des acteurs et a adopté une démarche méthodologique de type qualitatif, basée sur l'entrevue semi-directive comme technique de recueil d'informations. Plus précisément, des entretiens ont été réalisés avec différents acteurs qui composent le milieu universitaire public guinéen : représentants du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, directeurs généraux, vice-recteur, doyens de facultés, chefs de départements, enseignants-chercheurs, représentants syndicaux et étudiants. L'analyse des données révèle une adhésion globalement faible des acteurs universitaires aux récentes réformes, notamment celle du LMD. Bien qu'elles soient défendues par les dirigeants des universités et les représentants ministériels, leur pertinence est en effet fortement remise en cause par les enseignants et syndicats qui sont très critiques face à leur mode de conception, d'adoption et d'exécution. Le manque d'implication des acteurs universitaires, autres que les dirigeants, dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces réformes, surtout du LMD, explique la résistance des enseignants, enseignants-chercheurs et acteurs syndicaux au nouveau référentiel qui a, par ailleurs, fortement transformé leur quotidien. De manière générale, tous les acteurs s'accordent sur l'insuffisance du soutien financier aux réformes, mais plusieurs pointent aussi du doigt le manque de compétence et de qualification des dirigeants responsables de leur mise en œuvre dans les universités. Globalement, les acteurs universitaires ont une vision très pessimiste de l'avenir des universités publiques en Guinée aux prises avec des problèmes de sous-financement, de sous-effectif et de mauvaise formation du personnel enseignant, d'inadéquation chronique des programmes universitaires par rapport aux

besoins du marché du travail, d'infrastructures vétustes et inadaptées, et d'une gouvernance déficiente.

Mots clés : Afrique, Guinée, nouvel ordre éducatif mondial, acteurs universitaires, universités, réformes néolibérales, LMD, appropriation, enseignement supérieur.

Abstract

Public universities in Guinea, as elsewhere in francophone Africa, have undergone in recent years a succession of neo-liberal reforms designed in Western countries and parachuted into African universities as models to be adopted. The LMD system, the inclination of the Bologna process designed in Europe to harmonize the programs of European universities and applied in Guinea in 2007, is one of these reforms, as are those of governance and quality assurance. How do these internationally designed reforms translate into practice in Guinea? How have they been experienced from within, by university actors? What is the level of support or resistance to the reforms? In order to answer these questions, the present study favored the point of view of the actors and adopted a qualitative methodological approach, based on the semi-directive interview as a technique for collecting information. More specifically, interviews were conducted with various actors in the Guinean public university system: representatives of the Ministry of Higher Education and Scientific Research, directors general, vice-rectors, deans of faculties, heads of departments, teacher-researchers, union representatives and students. The analysis of the data reveals an overall weak adhesion of university actors to the recent reforms, in particular the LMD. Although they are defended by university leaders and ministerial representatives, their relevance is strongly questioned by teachers and unions who are very critical of the way they were designed, adopted and implemented. The lack of involvement of university actors, other than managers, in the development and implementation of these reforms, especially the LMD, explains the resistance of teachers, teacher-researchers and union actors to the new reference system, which has, moreover, greatly transformed their daily lives. In general, all actors agree on the inadequacy of financial support for the reforms, but many also point to the lack of competence and qualification of the leaders responsible for their implementation in the universities. Overall, university stakeholders have a very pessimistic view of the future of Guinea's public universities, which are struggling/grappling with problems of underfunding, understaffing and poor training of teaching staff, chronic mismatch of university programs with the needs of the labor market, outdated and inadequate infrastructure, and poor governance.

Keywords: Africa, Guinea, new world educational order, university actors, universities, neoliberal reforms, LMD, appropriation, higher education.

Table des matières

Table des matières

Résumé.....	5
Abstract.....	7
Table des matières.....	9
Liste des sigles et abréviations.....	13
Remerciements.....	17
Introduction.....	19
Chapitre 1 : Les défis de l'enseignement supérieur en Afrique francophone dans un contexte de « nouvel ordre éducatif mondial ».....	21
1.1 Des institutions d'enseignement supérieur sous-financées.....	21
1.2. Explosion des effectifs étudiants.....	24
1.3. La recherche universitaire: un secteur d'activité très peu développé en Afrique.....	25
1.4. Le sous-emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Afrique francophone ...	27
1.5. Le personnel enseignant et grade académique.....	28
1.6. Un nouvel ordre éducatif mondial.....	30
Chapitre 2 Les universités guinéennes au fil des réformes.....	33
2.1 L'indépendance et les réformes socialistes du régime Sékou Touré.....	34
2.2. L'Africanisation du système éducatif.....	37
2.3. Nouveau régime, nouvelles réformes : l'éducation guinéenne à l'ère du libéralisme économique.....	40
2.4. Réforme du système LMD (Licence-Maitrise-Doctorat).....	41
2.5. Quelques études et critiques sur la mise en place du système LMD en Afrique francophone.....	45
2.6. La réforme de la gouvernance des universités publiques en Guinée.....	51
2.7. La réforme de l'Autorité nationale d'assurance qualité 2017.....	53
Chapitre 3 Problématique, questions de recherche.....	57
3.1. Des réformes éducatives sous « régime d'aide ».....	57
3.2 Questions de recherche.....	61

Chapitre 4 : Cadre méthodologique	63
4.1. Déroulement de la collecte de données sur le terrain	63
4.1.1. Entrée sur le terrain	63
4.2. L'échantillonnage	64
4.3. Approche méthodologique favorisée	66
4.4. Déroulement de la collecte	68
4.5. Stratégie d'analyse	69
4.6. La logique de la retranscription des données	69
4.7. Paramètre de codification.....	70
4.8. Éthique et difficultés rencontrées.....	71
4.9. Caractéristiques sociodémographiques des participants	72
4.9.1. Tableau synoptique des profils des acteurs interviewés	73
Chapitre 5. Pertinence, mise en œuvre et impacts des réformes : <i>Le point de vue des acteurs</i>.....	75
5.1. Pertinence des réformes : des points de vue contrastés.....	75
5.1.1. Des réformes jugées pertinentes au ministère et à la tête des universités	75
5.1.2. Des réformes jugées peu opportunes par les professeurs et les syndicats	76
5.1.3. Des réformes globalement mal accueillies et mal vécues	78
5.2. Une mise en œuvre difficile	79
5.2.1. Manque d'implication et d'adhésion des acteurs	79
5.2.2. Manque d'accompagnement	80
5.2.3. Gouvernance défailante	82
5.2.4. Des résultats médiocres	83
5.3. L'impact des réformes sur le quotidien des universitaires	85
5.3.1. Impact sur l'accès à l'enseignement supérieur	86
5.3.2. Impact sur les activités d'enseignement	88
5.3.3. Impact sur la recherche	91
5.3.4. Impact sur le financement des universités	92
Chapitre 6 : Défis, opportunités et avenir des universités guinéennes	95
6.1 Les grands défis actuels de l'enseignement supérieur guinéen	95
6.1.1 Des enseignants en sous-effectif, mal formés et sous-payés	95
6.1.2 Des programmes universitaires peu adaptés aux besoins du marché du travail	98
6.1.3 Faiblesse du financement	99
6.1.4 Des infrastructures vétustes et insuffisantes	100
6.1.5 Des universités mal gouvernées	101
6.2 Quelques opportunités pour les universités guinéennes	103
6.3 Avenir de l'enseignement supérieur et des universités guinéennes	104

Chapitre 7. Discussion des résultats	107
Références bibliographiques.....	115
Annexe 1. Guide d'entretien.....	125
Annexe 2. Certificat d'approbation et d'éthique.....	127

Liste des sigles et abréviations

AGCS : Accord général du commerce et des services

ANAQ : Autorité nationale d'assurance qualité

AOF : Afrique de l'Ouest francophone

BSD : Bureau de stratégie et développement

CAMES : Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur

CEDEAO : Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest

CNRE : Commission nationale de réflexion sur l'éducation

CER : Centre d'éducation révolutionnaire

DEA : Diplôme d'études approfondies

DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées

EEES : Espace européen d'enseignement supérieur

EPT : Éducation pour tous

FMI : Fonds monétaire international

IESR : Institution d'enseignement supérieur et de recherche

IES : Institution d'enseignement supérieur

ISSEG : Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée

ISSMV : Institut supérieur des sciences de médecine vétérinaire

LMD : Licence-Maitrise-Doctorat

MEPU-EC : Ministère de l'Enseignement préuniversitaire et de l'Éducation civique

MESRS : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

ONG : Organisation non gouvernementale

PADES : Projet d'appui au développement de l'enseignement supérieur

PAS : Programme d'ajustement structurel

PDG : Parti démocratique de Guinée

RESEN : Rapport sur l'état du système éducatif national

SGE : Service genre et équité

SPS : Service planification et statistique

TBS : Taux brut de scolarisation

UEMOA : Union économique et monétaire Ouest-africaine

UGLCS : Université Général Lansana Conté de Sonfonia

UQAM : Université du Québec à Montréal

URSS : Union des Républiques socialistes soviétiques

Qu'est-ce qui pouvait mieux vous rendre si heureux même étant dans votre tombe, si ce n'est que la finalisation de ce travail de mémoire. Il t'est dédié, cher et inoubliable père, car ce travail est aussi le fruit de votre ambition. Suivant la logique, il était préférable que ce travail vous soit remis entre les mains. Malheureusement, le Seigneur en a décidé autrement. Je prie que votre âme repose éternellement en paix !

Remerciements

C'est le lieu et le moment de dire infiniment merci au Seigneur de m'avoir gardé en bonne santé et donné l'énergie nécessaire pour finaliser ce travail à la fois si noble et exigeant. Je dis également grandement merci à mes géniteurs pour la qualité de l'éducation qu'ils m'ont prodiguée et les différentes prières ainsi que les sacrifices réalisés pour ma réussite.

Ensuite, je témoigne toute ma profonde gratitude et tous mes remerciements à ma directrice de mémoire, Professeure Anne Calves qui, malgré ses charges professionnelle, académique et familiale, a accepté de m'accompagner et soutenir depuis mon admission à l'Université de Montréal. J'avoue que cela a été une grande fierté pour moi de travailler avec vous dans un professionnalisme empreint de rigueur, de compréhension, de compétence et d'humilité de votre part.

Nos remerciements vont également aux membres du jury. Car ce mémoire est aussi le fruit de vos critiques, remarques et suggestions. Donc, il me serait inconcevable de ne pas reconnaître votre implication et votre souci de cohérence dans la finalisation de ce mémoire.

Je tiens à dire un merci particulier et exprimer toute ma reconnaissance au Programme canadien de bourses de la francophonie et à l'équipe du PCBF pour leur inestimable soutien financier et administratif.

À mes chers collègues du bureau de recherche numéro 5097 du département de sociologie et à mes amis, compatriotes et tuteur Dr. Alpha Ibrahima Camara, Mohamed Lamine Dioubaté, Moussokoro Keita, Saïdou Segueda et famille, Sékou Fatoumata Soumah, Aissata Cissé et Ibrahima Malick Sylla pour qui j'adresse une mention particulière pour le soutien moral apporté durant ce cursus.

J'adresse une mention spéciale à tous les participants qui ont jugé nécessaire, malgré leurs charges respectives, de prendre part à cette étude et d'y consacrer leur précieux temps. Je vous dis merci !

Enfin, c'est le lieu de traduire une fois de plus notre immense remerciement et gratitude à mon épouse, Bountouraby Bangoura pour ses indéfectibles et précieux soutiens, conseils et encouragements pendant ma période d'absence pour étude, parfois caractérisée de stress.

Introduction

En République de Guinée, comme ailleurs en Afrique francophone, les universités ont connu au cours des dernières décennies, un nombre important de réformes. Si les questions éducatives ont toujours été, depuis les indépendances, au cœur des politiques de développement en Afrique, le rôle des institutions financières internationales, et notamment celui de la Banque Mondiale, dans la conception et la mise en œuvre des réformes scolaires n'a cessé de croître (Hugon, 2018). À partir des années 90, en effet, la logique de la Banque Mondiale, qui défend les principes de l'économie néolibérale (Ela, 2002), s'empare des réformes de l'enseignement supérieur en Afrique à travers l'imposition du « référentiel marchand des problèmes et des solutions » (Provini, Mayrargue et Chitou, 2020, p : 4). Tout au long des dernières décennies, les bailleurs de fonds vont faire la promotion des idées de décentralisation, de marchandisation et de privatisation dans le secteur éducatif (Lange, 2013). Le « rehaussement de la qualité », « l'efficacité » du service éducatif et « l'utilisation rationnelle » des capitaux empruntés deviennent des objectifs phares des réformes éducatives prônés par les acteurs internationaux (Charton, et Nous, 2020). Dans la logique du « nouvel ordre éducatif mondial » qui régit le fonctionnement des institutions d'enseignement au Nord comme au Sud (Laval et Weber, 2002), on prône également l'homogénéisation de réformes éducatives afin qu'elles obéissent aux mêmes objectifs et au même mode d'évaluation (Mazières, 2012). Dans des « pays sous régime d'aide » (Lavigne Delville, 2017) comme la Guinée, où l'influence des orientations des institutions internationales sur les politiques publiques est forte, la question de l'adhésion des acteurs locaux à ces réformes « mondialisées » se pose avec acuité.

Dans un tel contexte, le phénomène que nous analysons dans ce mémoire est la traduction concrète sur le terrain de réformes conçues au niveau international en Guinée, un pays sous régime d'aide par excellence. Notre préoccupation principale dans cette recherche est de comprendre le point de vue des acteurs du monde universitaire sur ces réformes et ce qu'il traduit de l'appropriation locale de ces dernières, sur ce terrain spécifique qu'est celui de la Guinée. De manière spécifique, il s'agira de saisir comment ces réformes ont été vécues de l'intérieur par les

acteurs universitaires. Quel est le niveau d'adhésion des acteurs locaux à ces réformes ? D'après ces acteurs, quels sont les principaux obstacles à la mise en œuvre de ces réformes ? De leur point de vue, quels sont les impacts de ces réformes sur les universités publiques en Guinée et quelles sont les perspectives d'avenir pour ces universités ? Ce sont ces différents questionnements qui nous ont donc servi de balise pour amorcer cette recherche.

Ce mémoire comporte sept (7) chapitres. Le premier chapitre présente le contexte général de l'étude et notamment les différents défis auxquels les institutions d'enseignement supérieur (IES) des pays d'Afrique francophone, et de la République de Guinée en particulier, sont confrontées. Nous y présentons également les fondements du « nouvel ordre éducatif mondial » qui constitue le nouveau contexte de référence pour les institutions universitaires en Afrique comme ailleurs. Le deuxième chapitre, quant à lui, dresse un historique des réformes successivement appliquées dans le secteur éducatif et universitaire guinéen. Le chapitre trois (3) présente la problématique de l'étude et les questions qui ont guidé notre recherche. Le quatrième chapitre (4) présente la démarche méthodologique utilisée pour atteindre ces objectifs et la manière dont se sont déroulées la collecte de terrain et l'analyse. Les enjeux éthiques et les limites de notre démarche y sont également discutés. Les chapitres cinq (5) et six (6) présentent les principaux résultats issus de l'analyse des données. Et le chapitre sept (7) discute les résultats en lien avec les recherches existantes.

Chapitre 1 : Les défis de l'enseignement supérieur en Afrique francophone dans un contexte de « nouvel ordre éducatif mondial »

Ce chapitre présente le contexte général de notre étude et particulièrement les différents défis auxquels font face les institutions d'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone en général, et en République de Guinée en particulier, dans un contexte éducatif international changeant. Malgré une hétérogénéité entre pays, l'enseignement supérieur en Afrique francophone se voit en effet confronté depuis plusieurs décennies à des problématiques communes majeures (Kwiek, 2012; Muet, 2009). Au nombre de ces problématiques, on peut citer notamment, le problème de sous-financement chronique, l'augmentation constante des effectifs étudiants, la montée des institutions privées et la pression sur l'université publique, la baisse de la qualité de l'enseignement, le manque de priorité accordée à la recherche et le manque d'employabilité des diplômés.

1.1 Des institutions d'enseignement supérieur sous-financées

Bon nombre de pays francophones d'Afrique subsaharienne éprouvent d'énormes difficultés budgétaires pour soutenir leur système d'enseignement supérieur. Bien que les universités hors d'Afrique subissent elles aussi des restrictions budgétaires, le problème demeure plus préoccupant en Afrique qu'ailleurs dans le monde (Teferra, 2013). Durant les deux premières décennies qui ont suivi l'accession des pays africains aux indépendances, les universités étaient considérées dans ces pays comme l'un des éléments d'expression de la souveraineté nationale (Pourtier, 2010). Perçues comme occupant une position stratégique dans le développement économique et social des pays, elles bénéficiaient de toutes les attentions des nouvelles autorités et *de facto*, recevaient des budgets considérables pour soutenir leur développement (Martin, 2014; Makosso et al., 2009).

La situation budgétaire des universités africaines s'est cependant compliquée à partir de la crise économique mondiale des années 1980 et les politiques néolibérales imposées aux États francophones d'Afrique subsaharienne par les institutions financières internationales (Banque mondiale et Fonds Monétaire international) pour y faire face (Niasse, 2008; Chossudowsky, 2003). La mise en place de ces politiques d'ajustement structurel s'est traduite par une réduction drastique des dépenses publiques afin de réduire le budget des États. Il est à rappeler que dans

cette coopération, les conditionnalités d'accès aux aides financières et les modalités d'utilisation de celles-ci étaient exclusivement du ressort des donateurs (Djagnikpo, 2015).

C'est dans cette logique néolibérale que les secteurs hier prioritaires, dans le portefeuille des États (santé, éducation...), vont subir une réduction drastique des budgets qui leur étaient traditionnellement alloués. Cette situation a contribué à la dégradation marquée des institutions de formation incluant les universités non seulement dans leurs structures, mais aussi dans leur fonctionnement (Makosso, 2006). Comme le souligne Martin (2014), les politiques d'ajustement structurel ont durablement anéanti l'offre publique de l'enseignement supérieur sur le continent. Ainsi les dépenses moyennes par étudiant sont passées de 6461 \$ en 1975 à 1241 \$ en 1995 (Shabani, 2007).

Par ailleurs, la mise en place, sous l'impulsion des bailleurs de fonds, de politiques d'universalisation de l'enseignement primaire, considérée comme facteur de réduction de la pauvreté, a contribué à écarter encore davantage l'enseignement supérieur des priorités de financement étatique (Jonnaert, Kpazai et Kei, 2015; Traoré, 2014). Comme l'explique Teferra (2013), selon les travaux d'économistes de la Banque mondiale comme Psacharopoulos, le taux de rendement de l'enseignement supérieur est inférieur à celui de l'enseignement primaire. Sur cette base, la Banque mondiale a revu à la baisse dans son budget global destiné à l'éducation la part qu'elle dédiait traditionnellement à l'enseignement supérieur. Cette participation budgétaire est donc passée de 17 % entre 1975 et 1989 à 7 % entre 1995 et 1999 (Bloom et al., 2014). Cette priorité donnée à l'enseignement élémentaire et secondaire, au détriment de l'enseignement supérieur, a conduit à l'utilisation de l'essentiel (45%) du budget de l'enseignement postsecondaire des pays d'Afrique francophone dans les dépenses sociales (salaires du personnel enseignant, administratif et technique ainsi qu'au paiement des bourses d'entretien aux étudiants), contre 15 % en Europe, 6 % en Asie, 17 % dans les pays de l'OCDE (Shabani, 2007; Brossard et Foko, 2007). Concomitamment, la part des dépenses pédagogiques reste faible avec une moyenne de 13 % du budget contre 35 % en Europe.

Cette raréfaction accrue des fonds publics alloués aux institutions d'enseignement supérieur a eu des effets très préjudiciables sur la qualité de l'enseignement-apprentissage, sur l'état des infrastructures existantes, et a provoqué la fuite des enseignants qualifiés vers d'autres horizons (Eyebiyi, 2011; Hugon, 1994). À cela, il faut ajouter l'inadaptation de l'environnement de travail

et l'inexistence des équipements et autres matériels didactiques permettant aux enseignants-chercheurs d'exercer convenablement leurs activités d'enseignement et de recherche. Par conséquent, ces derniers sont dans une situation d'effondrement total de leur statut d'enseignant et de chercheur (UEMOA, 2004) et victimes de démotivation et de déqualification (Barry, 2013).

Plusieurs réformes ont été engagées pour pouvoir renverser cette tendance dans les institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone subsaharienne. Au regard de la précarité du contexte macroéconomique, ces réformes se sont soldées par de longues grèves d'enseignants et d'étudiants (Martin, 2014). Malgré la remise en cause de l'ancienne formule du financement de l'enseignement supérieur par les bailleurs de fonds et certaines institutions internationales dans le domaine éducatif à la fin des années 1990 et au début 2000, ce sous-secteur de l'enseignement est resté sous-financé (Djagnikpo, 2015).

La situation des universités en Guinée est emblématique du relatif sous-financement de l'enseignement universitaire en Afrique francophone, malgré un regain d'intérêt pour ce secteur au cours des dernières années. En effet, en dépit de la volonté affichée du gouvernement guinéen d'investir dans le secteur de l'éducation, le budget qui lui est consacré reste faible (17 % des dépenses publiques en 2016), même s'il a augmenté (13,7% en 2010). Il demeure également plus bas que dans les autres pays de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) qui y ont consacré en moyenne 26 % de leurs dépenses courantes de 2010 à 2016. À part la Guinée-Bissau, qui a un pourcentage de financement similaire à celui de la Guinée, les pays comme le Sénégal, le Bénin, le Mali et le Niger ont consacré plus 30 % de leurs dépenses courantes au système éducatif au cours de la période (RESEN, 2018).

Si le budget de l'enseignement supérieur est passé en valeur absolue de 80,3 milliards de francs guinéens en 2006 à 755 milliards de GNF en 2016, il faut en outre rappeler que cette augmentation ne bénéficie pas qu'aux institutions d'enseignement supérieur publiques, puisque 52 % de ce budget est destiné aux institutions d'enseignement supérieur privées pour couvrir les frais de scolarité des bacheliers orientés dans ces institutions à la charge de l'État, faute de places dans les universités publiques. Cette situation a ainsi contribué à la baisse des autres postes de dépenses tels que les dépenses du personnel qui ont chuté pour se retrouver à 20 % en 2016 alors qu'elles étaient de l'ordre de 36 % en 2006 et les dépenses de fonctionnement des institutions qui

se sont retrouvées aussi à 13 % avec une diminution de 4 % en 2016, alors qu'elles représentaient 17 % des dépenses courantes en 2006 (MESRS, 2017).

Pour le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (2013), la structure du budget de l'enseignement supérieur est dominée par les allocations sociales accordées aux étudiants en termes de bourses d'entretien (pécules), soit 38 % du budget alors que cette part ne représente que 20 % des subventions dans la majorité des pays africains. Même si la charge financière des boursiers tend à s'amenuiser avec la création des nouvelles filières au sein des universités publiques, lorsqu'on additionne les rétributions des contractuels, les montants des heures supplémentaires et les allocations des étudiants, les institutions d'enseignement supérieur disposent de peu de ressources financières pour faire face aux dépenses pédagogiques. Cette situation a poussé les responsables des IES à prioriser le nombre d'étudiants recrutés (MESRS, 2013).

1.2. Explosion des effectifs étudiants

La problématique de massification de l'enseignement supérieur est un fait social total qui touche toutes les sociétés. Comme le soulignent Kamanzi et al., (2017), citant Schofer et Mayer (2005), la population étudiante mondiale a connu une évolution exceptionnelle au cours des dernières décennies, en passant de 500 000 en 1990 à 100 000 000 en 2000. En Afrique, la population estudiantine a aussi augmenté fortement entre 1990 et 2006, en passant de 2,6 millions à 8,6 millions d'étudiants, avec un taux d'accroissement moyen de 8,3 % par an. Cette augmentation a été plus remarquable entre 2000 et 2006 avec un taux d'accroissement moyen de 9,4 % par an. L'Afrique subsaharienne représente la zone où cette croissance a été la plus prononcée. En effet, le nombre d'étudiants est passé dans cette région de l'Afrique de 750 000 à 3 000 000 entre 1990 et 2006 avec un taux d'accroissement annuel de 9 %. Entre 2000 et 2006, ce taux a atteint 12 % par an (Unesco-Breda, 2008). En 2013, le nombre d'étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne a atteint 7,2 millions contre 400 000 étudiants en 1970 (Darvsa et al., 2017). Cette explosion de l'effectif étudiant sur le continent résulte en grande partie de la mise en œuvre de la politique de l'Éducation pour tous (EPT) soutenue par les institutions éducatives et financières internationales (Jonnaert, Kpazai et Kei, 2015), mais aussi de l'explosion démographique de la couche des moins de 15 ans (Darvsa et al., 2017).

Le manque d'investissement pour améliorer les capacités d'accueil des institutions d'enseignement supérieur constitue l'une des conséquences des crises économiques des années 70 et 80. Ces conséquences ont eu pour effet la restriction des allocations budgétaires des États à l'endroit des universités. Depuis cette date, les États africains n'arrivent plus à faire face à l'augmentation exponentielle des demandes d'inscriptions des bacheliers dans les institutions d'enseignement postsecondaires. À la vétusté des infrastructures existantes, s'ajoutent l'inexistence ou la faible qualité des laboratoires et bibliothèques universitaires, mais aussi, et surtout le faible taux d'encadrement des étudiants par les enseignants, faute de recrutement. Ainsi, à cause de ce déficit de recrutement, les ratios enseignants/étudiants sont passés d'un (1) enseignant pour 40 étudiants en moyenne dans certains établissements d'enseignement supérieur africain et parfois même jusqu'à un (1) enseignant pour 100 étudiants (Mohamedbhai, 2014), contre un (1) enseignant pour 15 ou 20 étudiants dans les pays industrialisés (Barry, 2013).

1.3. La recherche universitaire: un secteur d'activité très peu développé en Afrique

Bien que la recherche soit l'une des principales missions des institutions d'enseignement supérieur, elle demeure presque inexistante sur le continent africain aujourd'hui, celui-ci contribuant proportionnellement très peu à la production scientifique mondiale.

Aujourd'hui, l'Afrique est le continent le moins présent dans l'espace scientifique mondial avec seulement 1,8 % de la production scientifique (Waast et Gaillard, 2018). L'Afrique du Sud et l'Égypte représentent à eux seuls la moitié de la publication scientifique africaine et 25 % proviennent du Kenya, du Maroc, du Nigéria et de la Tunisie (Seddoh, 2011). En 2011, le *Web of Science* montre que les États-Unis sont au sommet de la production scientifique mondiale avec 432 557 articles par an, suivis de la Chine (151 403), de la Grande-Bretagne (126 192), de la France (71 181) et du Canada (64 244). Les États du continent africain se trouvent, quant à eux, au plus bas de l'échelle avec, pour le plus prolifique (Afrique du Sud), seulement 8 864 articles scientifiques par an. La production annuelle des pays africains francophones sont loin derrière avec respectivement 568 articles scientifiques pour le Cameroun, 374 pour le Sénégal, 287 pour le Burkina Faso, 256 pour la République démocratique du Congo, 230 pour le Bénin, 202 pour la Côte d'Ivoire, 177 pour le Mali, 120 pour le Gabon, 92 pour le Niger et 18 pour le Tchad (Piron et al., 2019). L'agriculture et la médecine restent les domaines où les publications scientifiques

africaines sont plus élevées, soit 80 % comparativement aux autres domaines (Moudachirou, 2011). Seddoh (2011) attribue la faible publication scientifique africaine au manque de priorité politique accordé à la recherche. Malgré la recommandation de l'Union africaine faite aux pays membres d'accorder 1 % de leur produit intérieur brut au secteur de la recherche, cet objectif est loin d'être atteint dans l'espace CEDEAO. Seuls le Mali avec ses 0,66 % et le Sénégal s'approchent davantage à cet idéal africain (Essegbey, Diaby et Konaté, 2015). Faute de mobilisation de ressources nationales pour soutenir ce domaine, les investissements étrangers constituent aujourd'hui un apport important pour certains pays d'Afrique de l'Ouest. Ils représentent en effet 60 % du budget de recherche au Burkina Faso, 41 % au Sénégal, 31 % au Ghana (Essegbey, Diaby et Konté, 2015). Cette réalité contribue en grande partie à maintenir les structures de recherche et les chercheurs des pays d'Afrique francophone dans une position de subordination du point de vue financier, mais aussi scientifique face aux partenaires étrangers. Dans le cadre des programmes et des projets de recherche qui sont souvent réalisés sur le continent, les personnels de recherche africains se voient souvent imposer des problématiques, mais aussi la démarche méthodologique et épistémologique à adapter, sans aucun lien avec les préoccupations de ces derniers et de leur contexte (Piron et al, 2017). Les enseignants-chercheurs sont souvent obligés de recourir à la consultance financée par les organisations internationales de développement pour améliorer leurs revenus, ce qui affecte négativement la recherche fondamentale et prive les chercheurs de liberté dans le choix de leur sujet de recherche et de leurs méthodes (Olivier de Sardan, 2011).

En Guinée par exemple, ce secteur a toujours été le parent pauvre de l'enseignement supérieur; bafoué, il ne perçoit presque pas de budget (MESRS, 2013). Ce fait empêche la Guinée de performer sur le plan continental en matière de productions scientifiques. Occupant la 35^e place africaine avec seulement 739 publications scientifiques en 20 ans, la Guinée se classe de loin par rapport aux autres pays francophones comme le Cameroun et le Sénégal qui ont respectivement au cours de la même période 12 598 et 8077 articles publiés (RESEN, 2018). Au-delà de la faiblesse des subventions accordées à la recherche soit 1,2 % des dépenses courantes de l'éducation entre 2010-2016, il faut ajouter par ailleurs le faible pourcentage (9 % du corps enseignant en 2016) des enseignants-chercheurs de haute qualification (Professeurs et Maitres de Conférences), les plus indiqués pour promouvoir la recherche. Cette faible représentativité des enseignants de rang magistral a contribué à la faiblesse de la production scientifique guinéenne et

au rejet de bon nombre de brevets des chercheurs guinéens adressés à l'organisation mondiale pour la propriété intellectuelle entre 1995-2015. Sur un nombre de 15 brevets, seulement 3 ont été approuvés (RESEN, 2018).

D'après le bureau de stratégie et développement de l'enseignement supérieur, cité par le RESEN (2018), l'essentiel de la production scientifique de 2013-2014, soit 102 publications, est dominé par la recherche appliquée avec 34 % et la recherche fondamentale ne représente que 2 %. Et sur les 102 articles publiés, seulement 12 % relèvent des domaines agricoles et d'ingénierie qui sont pourtant reconnus à travers leur externalité comme secteurs porteurs de croissance dans le contexte guinéen.

1.4. Le sous-emploi des diplômés de l'enseignement supérieur en Afrique francophone

Le manque de financement, les effectifs pléthoriques ont contribué à l'effritement de la qualité des enseignements et à des taux de chômage importants parmi les diplômés des institutions d'enseignement supérieur, faute de connexion des programmes aux besoins réels du marché du travail (Mohamedbhai, 2014).

Les statistiques sur le chômage des diplômés des IES en Afrique sont rares et on sait peu de choses sur la perception des employeurs sur la nature des compétences et des qualifications souhaitées (Mohamedbhai, 2014). Les données existantes suggèrent cependant que le phénomène de chômage des diplômés du supérieur est préoccupant dans la totalité des pays d'Afrique francophones (UEMOA, 2004). Pour Unesco-Breda (2008), l'étroitesse des offres d'emploi dans le secteur moderne en est une des causes du sous-emploi des diplômés, car ce secteur n'offre pas d'après Mingat (2012) plus de 10 % d'emploi. Ce pourcentage reste inférieur dans certains pays d'Afrique comme la Guinée, le Burkina Faso, la Guinée-Bissau où il ne représente que 5 % contrairement à Madagascar, à la Zambie, etc. où il atteint 15 % des offres et devient relativement appréciable au Cameroun, en Mauritanie, etc. avec 18 % et 28 % au Lesotho¹. Alors que le marché de l'emploi compte toujours plus de nouveaux venus, car il enregistre chaque année l'arrivée de plus de 9 millions de diplômés, seulement 10 % ont la chance de se voir offrir un emploi qui soit en conformité avec leurs compétences. Il ressort d'une étude menée dans 23 pays d'Afrique subsaharienne qu'entre 2000 et 2006, la population de diplômés la plus touchée par le

¹ Voix d'Afrique N° 94 : chômage des jeunes africains.

chômage, soit 25 %, est celle dont l'âge varie de 25 à 34 ans (Unesco-Breda, 2008, cité par Martin, 2014).

UEMOA (2004) voit, dans cette flambée des diplômés sur le marché du travail, la non-maitrise des effectifs des étudiants dont le nombre ne cesse d'augmenter au sein des IES en Afrique et par le manque « d'opportunités » offertes sur le marché du travail pour ces diplômés (Elder et Koné, 2014). Pour Mohamedbhai (2014), plusieurs autres faits expliquent le manque d'emploi grandissant des diplômés de l'enseignement supérieur en Afrique. Il est lié tout d'abord, à la pauvreté des formations proposées par les IES aux étudiants. Ensuite, à l'inadéquation entre les compétences enseignées et les exigences souhaitées par les structures pourvoyeuses d'emplois.

En bout de ligne, il serait peut-être intéressant de revisiter les programmes de formation, en donnant plus de contenus professionnalisants, d'encourager l'orientation des bacheliers dans les filières innovantes et de rendre plus propice et attractif le marché de création d'emplois à travers l'allègement des contraintes qui affectent souvent la motivation des diplômés.

1.5. Le personnel enseignant et grade académique

Le personnel enseignant des IES Guinéens forme un bassin de 2408 personnes entre 2016-2017 dont 174 femmes, soit 7,2 % de l'effectif global. Sur le plan des diplômes, les enseignants guinéens sont mal dotés, car sur les 2408, on dénombre seulement 382 docteurs dont 15 femmes, 700 détenteurs du Master 2, du DESS et du DEA dont 66 femmes, 955 détenteurs du DES et du Master1 dont 56 femmes et 85 licenciés dont 13 femmes. Au sein de cet effectif, seuls 54 enseignants-chercheurs sont de grade professeur avec une seule présence féminine, 179 maitres de conférences dont 11 femmes, 166 maitres assistants dont 11 femmes et 1473 assistants dont 112 femmes (SPS-MESRS, 2018). Depuis plusieurs années, des efforts louables ont été fournis par les autorités pour la reconstitution du corps enseignant. Bien que celles-ci ne soient pas arrivées à combler le déficit, une certaine variation du point de vue augmentation a été observée légèrement, soit 10 % par an. Cette augmentation a été plus bénéfique pour les assistants avec 17 % de croissance par an alors qu'ils ne représentaient que 27 % du corps enseignant en 2006 avant d'atteindre récemment les 51 % en 2016, tandis que les maitres assistants, considérés comme les maitres d'œuvre en 2006 dans l'encadrement des étudiants, connaissent aujourd'hui une sorte de dégraissage, soit 1 % en moyenne par an pour se retrouver en 2016 à 12 % du corps enseignant alors qu'ils étaient 34 % en 2006. Quant aux

enseignants de grade professeur, leur nombre a connu une amélioration très considérable, en passant de 27 à 110 soit 4 % du corps enseignant au cours de la même période (2006-2016) (RESEN, 2018).

Cependant, il faut rappeler que cette augmentation du nombre d'enseignants avec le grade de professeur nécessite une critique, car, au-delà des enseignants de la faculté de médecine qui passent le concours d'agrégation dans le cadre de l'obtention du grade de professeur, plusieurs sont des enseignants d'autres disciplines qui l'obtiennent par suite de décret présidentiel sans avoir rempli les conditions minimales de ce grade.

Cela entraîne aujourd'hui une certaine diminution du nombre des enseignantes-chercheuses, due non seulement à la retraite de celles qui possèdent des diplômes élevés, mais aussi à l'insuffisance de recrutement de la couche féminine du fait des exigences de formations doctorales dont plusieurs femmes ne bénéficient pas ou ne sollicitent presque pas (SGE-MESRS, 2018).

Malgré quelques progrès en matière de rénovation des programmations de formation et de mise en place des organes de gouvernance dans certaines institutions d'enseignement supérieur, ces dernières continuent à être confrontées à d'innombrables dysfonctionnements qui concourent largement à affecter non seulement leur performance, mais aussi leur qualité. Au nombre de ces dysfonctionnements, l'insuffisance et la faible qualité en termes d'attractivité des offres de formation occupent une place très importante. À cela s'ajoute le faible niveau de financement du secteur, contrairement aux autres pays de la CEDEAO comme le Sénégal, le Mali ou le Ghana qui consacrent deux fois plus d'argent public à l'enseignement supérieur. Et le peu de financement alloué demeure inefficace, car orienté vers les champs non prioritaires et qui n'ont aucun impact sur le développement du secteur, par exemple la bourse d'entretien des étudiants. De plus, les ressources humaines de haute qualification, mais en nombre insuffisant, sont irrationnellement utilisées au même titre que les équipements, les laboratoires entre plusieurs structures d'enseignement supérieur et de recherche, qui réduisent à tout bout de champ leur productivité et compétitivité sur l'espace mondial du savoir. En outre, il y a la montée du chômage au sein des effectifs des diplômés des universités guinéennes soit 61 % alors qu'il ne représente que 39 % au sein des diplômés de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (CNRE, 2017; MESRS, 2013).

1.6. Un nouvel ordre éducatif mondial

Pour comprendre les défis auxquels font face les universités en Afrique en général et en Guinée en particulier, ils doivent être replacés dans les transformations plus larges qui ont affecté le contexte éducatif à travers le monde au cours des dernières décennies. Comme on l'a vu, les pays africains restent très dépendants de l'aide internationale et les politiques publiques mises en place sur le continent, incluant les politiques éducatives, le sont aussi. Dans des « pays sous régime d'aide » (Lavigne Delville, 2013) comme la Guinée, les politiques de développement sont souvent formatées par les mots d'ordre des bailleurs de fonds.

Les questions éducatives ont toujours été au cœur des politiques de développement en Afrique depuis les indépendances. Cette réalité a été plus traduite dans la conception des politiques nationales de développement des pays africains à partir de 1960. A cette époque, l'éducation était non seulement considérée comme un instrument de promotion de la souveraineté et de la cohésion nationale, mais aussi comme un outil de développement (Lange, 2013). En effet, les questions de politiques éducatives africaines obéissaient essentiellement jusque dans les années 1980 aux objectifs nationaux du développement de chaque territoire et étaient marquées par l'interventionnisme étatique, malgré l'assistance de la coopération internationale bilatérale (Hugon, 2018). Cette forte implication de l'État a permis d'ailleurs une scolarisation massive et une augmentation considérable des effectifs à tous les niveaux du cycle éducatif dans ces nouveaux États à travers un développement accéléré des systèmes éducatifs (Lange, 2003).

Cette logique développementaliste des États fut cependant bouleversée par la crise économique des années 1980, et par l'imposition des Programmes d'ajustement structurel (PAS) soutenus par la Banque mondiale et le FMI aux États d'Afrique subsaharienne. Ces faits majeurs vont donc entraîner une déscolarisation importante et un ralentissement du taux de scolarisation dans bon nombre de pays africains (Charton, et Noûs, 2020 ; Lang, 2013 ; Lange, 2003). Cette crise de scolarisation observée partout en Afrique subsaharienne entrainera une mobilisation sans précédent des institutions financières internationales dans les systèmes éducatifs de ces États (Lange, 2013). Dès lors, les institutions internationales et surtout la Banque mondiale, vont devenir des acteurs incontournables du secteur éducatif (Hugon,2018). Par le biais des plans d'ajustement structurel, elles vont notamment faire la promotion des idées de décentralisation, de marchandisation et de privatisation dans le secteur éducatif (Lange, 2013). La Banque mondiale

met l'accent sur le « rehaussement de la qualité », sur « l'efficacité » du service éducatif et sur « l'utilisation rationnelle » des capitaux empruntés comme condition d'accès aux aides internationales (Charton, et Noûs, 2020, Laval et al, 2002).

Ces nouvelles orientations altèrent la centralité et le rôle de l'État non seulement dans l'élaboration des politiques éducatives, mais aussi dans l'organisation et dans la gestion des systèmes éducatifs (Charton et Noûs, 2020 ; Charton, 2015 ; Lange, 2013). Avec les mesures imposées par des bailleurs de fonds comme condition à l'accès aux prêts, l'essence du contenu des politiques éducatives échappe à l'État et ce dernier est désormais un simple acteur au même titre que les bailleurs de fonds, les organisations non gouvernementales et autres experts qui élaborent les politiques éducatives souvent en l'absence des enseignants (Lewandowski, 2011). Sous les auspices des bailleurs de fonds, les parents d'élèves, qui étaient jusque-là considérés comme des partenaires, deviennent des clients (Mazières, 2012). Laval (2003, p. 114) caractérise ce système de la manière suivante :

Le rôle de l'État se limiterait alors à garantir la qualité du service rendu par les écoles privées par une évaluation des établissements à la manière de l'inspection sanitaire qui surveille les restaurants [...] Les résultats de ces mesures entraîneraient une réduction de taille des activités directes du gouvernement tout en ouvrant plus largement les choix possibles pour l'éducation de nos enfants [...] L'initiative et l'entreprise privée accélèreraient la marche du progrès dans ce domaine [...] Le gouvernement servirait sa fonction propre qui est de favoriser l'opération de la main invisible sans lui substituer la main morte de la bureaucratie

Les valeurs économiques et commerciales s'emparent donc des structures éducatives avec comme mots d'ordre « les indicateurs de performance, le professionnalisme, le rapport cout bénéfice » au détriment de la qualité, du social et de l'aspect pédagogique (Laval et al, 2002, cité par Mazières, 2012). Altinok et Lakhel (2005) qualifient cette logique de « désencastrement » de l'environnement éducatif, subordonné dorénavant à une logique purement économique et dont l'accès inégal au système scolaire est l'une de ses conséquences.

En Afrique comme ailleurs, l'intrusion au tournant des années 90 de la vision économique dans l'espace éducatif contribuera à l'enchâssement des politiques éducatives nationales dans les tendances mondiales, favorisant ainsi la non-prise en compte des particularités nationales et locales des pays dans l'élaboration des politiques éducatives. Les institutions éducatives s'ouvrent donc à ce qu'on appelle « le nouvel ordre éducatif mondial » caractérisé par

l'homogénéisation des réformes éducatives et l'obéissance aux mêmes objectifs et au même mode d'évaluation (Mazières, 2012). Pour maintenir leur influence, les documents d'orientation stratégique et de planification du système éducatif sont édités par les organisations internationales à destination des pays en développement et des séries de rencontres internationales, espace d'influence par excellence et d'imposition, sont organisées sur l'éducation afin de fixer les lignes directrices en matière éducative (Mazières, 2012).

La tenue des conférences internationales sur l'éducation a apporté des modifications globales sur la conception et la mission de l'école en Afrique, due à l'apparition d'une multitude d'intervenants dans le domaine éducatif et devant lesquels, les frontières des États-nations deviennent poreuses (Charton, 2015). Ces acteurs internationaux et nationaux se sont réunis en 1990 à Jomtien, en Thaïlande, puis en 2000 à Dakar au Sénégal, pour décliner leur vision commune sur l'éducation. Ces rencontres internationales ont redimensionné la sphère éducative en imprimant une vision plus globale que locale des enjeux éducatifs et la participation active d'acteurs non-étatiques et notamment des institutions internationales dans la conception des politiques et des réformes éducatives, leur financement ainsi que dans la définition des priorités en matière de planification (Lange 2013). Cette implication des institutions internationales s'est traduite d'ailleurs par des décisions et orientations comme la priorisation de l'éducation de base, la scolarisation des filles, l'ouverture du secteur éducatif aux promoteurs privés et l'implication financière des parents d'élèves dans la formation de leurs enfants, loin de faire consensus au sein des pays africains (Lange 2013). Les politiques éducatives prônées lors de ces rencontres n'ont pas priorisé la demande sociale en éducation ainsi que le rapport que les familles entretiennent avec l'école. Seule l'offre éducative a été prise en compte dans le cadre du développement du secteur éducatif (Lauwerier et Akkari, 2011 ; Lange, 2003). Selon Lange (2003), cette démarche a abouti à l'effritement des rôles des acteurs majeurs comme les parents d'élèves, les enseignants et les élèves dans le partenariat avec l'école.

Comme nous le verrons dans le chapitre qui suit, ce nouvel ordre éducatif mondial a grandement influencé les différentes réformes qui se sont succédé au cours des dernières décennies en Guinée.

Chapitre 2 Les universités guinéennes au fil des réformes

Dans ce chapitre, nous dressons l'historique des réformes successivement appliquées dans le secteur éducatif et universitaire guinéen. Nous présentons également, dans ce même chapitre, les questions ainsi que les objectifs de recherche.

Parler de l'histoire des universités guinéennes ainsi que les réformes engagées au fil des ans, c'est parler *de facto*, de l'histoire du système éducatif du pays, car c'est à travers la construction progressive des niveaux primaire et secondaire du système éducatif que l'État est arrivé à la création des universités.

Comme bon nombre de pays africains affranchis du joug colonial et face à l'immensité des besoins à combler, la République de Guinée indépendante en 1958 s'est aussitôt lancée dans une logique de construction des fondements de la nouvelle nation. Dans ce processus, un accent particulier a été mis sur le développement de l'éducation, considérée comme pièce maîtresse pour l'affirmation et le maintien de la souveraineté nationale. Comme le souligne Pourtier (2010, p.101), à cette époque, les dirigeants africains ont fait revivre la fameuse phrase de Danton : « Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple ».

Tout au long de son histoire, le système éducatif de la République de Guinée a connu d'innombrables réformes. La vision de la première réforme, dans le contexte guinéen, exprimait la volonté du jeune État d'opérer un changement profond du système éducatif hérité du colonialisme français, tout en lui imprimant un caractère démocratique qui est celui d'un enseignement et d'une éducation de masse au bénéfice du peuple tout entier et non le privilège d'une minorité (Guilavogui, 1975).

L'objectif du présent chapitre est de retracer les grandes lignes des réformes qu'a connues le système éducatif guinéen de l'indépendance à nos jours. Sous la première République, trois principales réformes ont marqué le développement du secteur éducatif postindépendance. Il s'agit de la réforme de 1959, celle de 1961 et celle de 1968. Les rencontres nationales organisées en 1984 et 1985, les états généraux de l'éducation, ainsi que la journée d'échange sur l'état de l'enseignement supérieur en 1989 ont, quant à eux, permis de concevoir de nouvelles politiques éducatives sous le magistère de la deuxième république. Les états généraux de l'éducation organisés en 2008 ont permis à leur tour de déceler quelques dysfonctionnements de la politique

éducative mise en place par les autorités de la seconde république (Baldé, 2011). D'autres réformes non moins importantes ont aussi caractérisé la vision éducative de la troisième république, il s'agit de la réforme portant sur la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur en 2013, de celle portant sur la création de l'Autorité Nationale d'assurance qualité dans l'enseignement, la formation et la recherche en 2017 et de la suppression de la politique d'orientation des bacheliers dans les universités privées à la charge de l'État en 2017 également².

2.1 L'indépendance et les réformes socialistes du régime Sékou Touré

L'une des conséquences de l'indépendance de la République de Guinée a été le retrait précipité de l'administration coloniale française du pays qui, jusque-là, contrôlait toutes les sphères administratives et commerciales du pays. Ce vide a été comblé rapidement par l'arrivée massive non seulement d'Antillais, d'intellectuels africains et de Français d'obédience socialiste ou communiste qui voulaient apporter leur soutien à la nouvelle république dans ses efforts de reconstruction nationale (Sangaré, Nabé et Diallo, 2008).

Sur le plan éducatif, jusqu'à l'indépendance, la Guinée ne formait que des « moniteurs d'enseignement », et la formation des instituteurs se faisait dans les écoles normales situées dans d'autres pays de l'Afrique occidentale française (AOF) de l'époque tels que la Côte d'Ivoire (Dabou), le Mali (Katibougou) et le Sénégal (William Ponty). Le premier et le second cycles du secondaire (le collège et le lycée) étaient essentiellement assurés par les colons français (CNG-Unesco, 1979). Avec la réforme de 1959, l'école guinéenne va commencer à assurer un enseignement plus complet, c'est-à-dire théorique et pratique. Les débuts de la présidence de Sékou Touré, premier chef d'État de la Guinée, sont marqués par une orientation politique marxiste. Ainsi, la toute première réforme mise en œuvre en 1959 a insufflé une nouvelle vision de l'éducation et favorisé ainsi la refondation totale du système éducatif guinéen, d'où la dénomination de Centre d'Éducation révolutionnaire (CER). Ce centre va se décliner en : école liée à la vie (où la théorie et la pratique sont assurées); école pour la vie (où la production est intégrée à l'école); école dans la vie (où la formation de l'individu n'a pas de limite et se poursuit durant tout le cycle de la vie) (Konaté, 2011). Cette réforme a également permis au ministère de l'Éducation nationale, suivant l'ordonnance n° 42/MEN/59 du 5 août 1959, de définir les

²Tiré de la communication du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique lors d'une conférence de presse (2019).

différents ordres d'enseignement, les horaires, le contenu des programmes ainsi que les diplômes sanctionnant chaque examen. La réforme avait pour objectif d'élargir la scolarisation à toutes les composantes de la société guinéenne au regard du contenu de la constitution du 10 novembre 1958 qui reconnaît à chaque Guinéen le droit de s'instruire, de permettre aussi au peuple de Guinée d'accéder à des contenus pédagogiques adaptés aux besoins réels du pays (Baldé, 2011; Sangaré, Nabé et Diallo, 2008). Comme le souligne Barry (2018), la réforme de 1959 visait ultimement à doter la Guinée de cadres de haut niveau capables de combler le vide créé par le départ des commis de l'administration coloniale française.

Cette première réforme a permis d'ajuster les programmes d'enseignement au contexte africain, de rendre obligatoire et gratuite la scolarisation pour tous les enfants ayant l'âge d'aller à l'école. Dans la même lancée, elle a permis la création d'institutions nouvelles pour la formation et la qualification du personnel enseignant (Sangaré, Nabé et Diallo, 2008).

Si la réforme de 1959 a jeté les bases du système éducatif postindépendance, l'année 1961 marque un tournant par l'immixtion du parti unique d'État dans le système éducatif guinéen. À cette époque, toutes les grandes orientations du système éducatif étaient discutées dans les instances du parti démocratique de Guinée (PDG), hors du cabinet et sans la participation d'experts relevant du domaine (Sangaré, Nabé et Diallo, 2008). C'est ainsi qu'il a été retenu lors de la rencontre du PDG en août 1961 à Conakry de mettre fin à toutes formes d'enseignement privé dans le pays qui jusque-là étaient dans les mains de l'Église, et d'introduire la formation politique dans tous les enseignements (À l'époque, il s'agissait d'enseigner l'idéologie du parti socialiste à tous les élèves et étudiants qui fréquentaient l'école). À la suite à ces décisions, un conflit va éclater entre l'État et les enseignants en novembre 1961. La recherche de solution devient difficile, les autorités politiques assimilent cette protestation en fait à un complot et les meneurs sont immédiatement arrêtés. La répression excessive liée à cette crise va entraîner le soulèvement des élèves et une protestation sans précédent des étudiants guinéens résidant à l'étranger. Ces événements vont ainsi provoquer le départ massif non seulement des élèves et maîtres vers l'extérieur de la Guinée, mais aussi des enseignants africains et français qui étaient venus pour porter main forte au système éducatif au lendemain de l'indépendance (Sangaré, Nabé et Diallo, 2008).

Pour faire face à ce vide, à un moment où le besoin en enseignants notamment au niveau secondaire est criant, l'État va demander assistance aux ressortissants d'autres pays socialistes tels que l'URSS ou Cuba. C'est dans cette logique que l'école nationale secondaire de Dabadou a été créée pour la formation des enseignants du premier cycle du secondaire, alors que ceux qui devaient assurer les cours dans les branches techniques étaient formés à l'École Normale Supérieure d'Enseignement technique de Conakry (Baldé, 2011).

La première université guinéenne a été créée sous l'appellation de l'Institut Polytechnique de Conakry en 1962. À sa création, cette structure d'enseignement comptait en son sein une haute école et plusieurs facultés dont les facultés des sciences exactes, des sciences sociales, de médecine-pharmacie-odontostomatologie-animalerie, l'École Nationale d'Administration, l'Institut polytechnique lui-même, l'Institut agronomique et l'Institut des Mines et Géologie (Baldé, 2011; Konaté, 2011). Progressivement, avec la diversification des offres de formation, d'autres facultés verront jour au sein de l'Université de Conakry comme celle de la chimie, de l'électrotechnique, de la mécanique et de la biologie (Barry, 2018). L'accès à l'université était ouvert aux candidats détenteurs du baccalauréat et assujetti à un concours. Le cycle universitaire était fonction des spécialités et pouvait varier de cinq à six ans (Guilavogui, 1975).

L'École Normale supérieure de Kankan (aujourd'hui Université Julius Nyeréré de Kankan) fut, quant à elle, créée pour la formation des professeurs du deuxième cycle et du secondaire (Sangaré, Nabé et Diallo, 2008). Comme le rappelle Barry (2018), cette création faisait partie d'un plan global de développement socioéconomique, défini par le gouvernement guinéen et qui s'étalait sur une période de trois ans (1960-1963), d'où son appellation plan triennal. Cette institution s'est ouverte avec 47 étudiants inscrits alors que le plan faisait une projection de 1500 étudiants (Barry, 2018).

Comme le soulignent Sangaré, Nabé et Diallo (2008), la réforme de 1961 a donné des résultats au niveau des taux de scolarisation, notamment au primaire et secondaire. Au primaire, l'effectif des élèves est passé de 40 000 en 1958 à 174 000 élèves en 1965-1966 (Leunda, 1972). Au secondaire, le nombre d'élèves a connu une augmentation importante en passant de 2547 en 1958 à 12 398 en 1963 pour atteindre 36 379 en 1967. L'enseignement supérieur qui était inexistant au moment de l'indépendance comptait 600 étudiants en 1967 contre 60 étudiants en 1962 (Sangaré, Nabé et Diallo, 2008).

Cependant, il faut souligner qu'avec la refondation des programmes d'études, l'enseignement des sciences exactes et de la nature occupait une place de choix, alors que les sciences humaines et sociales étaient exclusivement orientées vers l'enseignement des idéologies du parti unique (PDG).

2.2. L'Africanisation du système éducatif

En 1968, la République de Guinée, sous l'impulsion du fervent défenseur du panafricanisme qu'était Ahmed Sékou Touré, va totalement s'engager vers l'africanisation de son système éducatif. Les six langues nationales ayant une assise forte dans le pays vont se substituer à la langue française qui était jusque-là la langue officielle et la langue d'enseignement. Désormais, du primaire jusqu'à un certain niveau du collège, l'enseignement se donnait dans une des langues dominantes de la région donnée. La même année, le gouvernement guinéen va s'inscrire dans la révolution, qui consistait à lutter contre toute forme de connaissance favorisant une quelconque bourgeoisie et ne mettant pas au centre les préoccupations du peuple de Guinée. La démocratisation s'empare du contenu des programmes de formation en les rendant plus « populaires » et en les arrimant aux besoins locaux du pays. Les écoles deviennent à cet effet des espaces d'animation rurale (Sangaré, Nabé et Diallo, 2008; Leunda, 1972). Cette réforme d'inspiration chinoise avait pour objectif l'instauration de l'enseignement de masse (Baldé 2011). Elle va recevoir la désapprobation de certains parents d'élèves qui voient en cette innovation la destruction totale de l'éducation guinéenne. Plusieurs vont d'ailleurs, de façon clandestine, assurer la formation de leurs enfants en langue française. La réforme favorise ainsi la baisse du taux de scolarisation (Anderson-Levitt, 2001). Le ministère de l'Enseignement préuniversitaire et de l'Éducation civique montre, dans son rapport *Scolarisation en Guinée* (MEP-EC et ORC Macro, 2001), qu'au début des années 1980, le système éducatif avait commencé à ressentir la crise des inscriptions des élèves au primaire. Le taux brut de scolarisation (TBS) est passé de 33 % en 1979-1980 à 27 % en 1982-1983 et l'effectif d'élèves inscrits au primaire a continué de diminuer progressivement d'année en année.

Pour plusieurs observateurs (Loua, 2016; Baldé 2011), le choix politique de l'africanisation de l'éducation et la réforme de 1968 ont contribué à l'effritement de la qualité du système éducatif guinéen par l'institutionnalisation d'activités productives à but lucratif dans les établissements scolaires, mais aussi et surtout, par l'officialisation d'un mode d'évaluation qui favorise le

passage de tous les élèves de la promotion en classe supérieure sans tenir compte de la capacité d'accueil des écoles. Avec la réforme, la connaissance scientifique ou académique avait en effet cédé la place à la connaissance pratique liée aux activités agricoles.

Baldé (2011) note aussi qu'à partir de 1969, les internats sont créés partout dans les milieux ruraux du pays pour « modeler » les élèves ayant finalisé leur 12^e année de scolarité et servir de creuset pour le développement de la Guinée à l'image des cités socialistes de la Russie ou de la Chine. Comme le rappelle Guilavogui (1975), ces cités avaient pour ambition la création d'une nouvelle société. Elles servaient pour la plupart de laboratoires d'essai. Ces centres d'enseignement révolutionnaire (CER) servaient également de pôle du développement de la science, de la technique et de la technologie, mais aussi d'unités de production moderne.

La poursuite de la politique de l'enseignement de masse, avec un taux de redoublement de moins de 10 % à tous les niveaux, va provoquer l'éclosion d'une masse critique d'élèves et d'étudiants. C'est ainsi qu'entre 1968-1974, la population des élèves du primaire va passer de 150 000 à 200 000, celle du secondaire de 40 000 à 100 000 et celle du supérieur qui était située à moins de 1000 va se retrouver à plus de 3000 étudiants. Cette explosion, corrélée aux échecs des internats, va conduire le gouvernement de la première République à majorer d'une année le deuxième degré du secondaire afin de retarder l'inscription des bacheliers à l'université par faute de places. La gestion de cette situation devenant catastrophique l'État va opérer une politique de décentralisation de l'enseignement supérieur à partir de 1980, à travers la création de 33 facultés des sciences agro-zootechniques sur l'ensemble du territoire national vers lesquelles 80 % des bacheliers de cette période sont orientés (Baldé, 2011; Barry, 2018).

Cependant, cette décentralisation de l'enseignement supérieur n'est pas restée sans conséquence. Avec la multiplicité des facultés, les besoins en équipements, en laboratoires et en personnel enseignant augmentent aussi. Pour faire face à ce défi, le gouvernement va s'orienter vers les aides-ingénieurs, les techniciens agricoles évoluant dans d'autres secteurs et même les étudiants en année de mémoire pour servir comme personnel enseignant. À la même période, les portes des universités sont restées fermées afin de faire participer les étudiants à la réalisation de certains travaux d'intérêt public : la construction de pistes rurales, l'alphabétisation des communautés, les soins de santé, l'assistance agricole (Baldé, 2011; Konaté, 2011).

Bien qu'à cette époque le ministère de l'Éducation soit dépouillé de toutes ses prérogatives de réformes au détriment du bureau politique du parti État, il tient en 1977 la conférence sur l'état des lieux du système éducatif. Les résultats de cette rencontre des cadres attirent l'attention des autorités du pays sur l'état calamiteux des infrastructures scolaires et universitaires, sur l'impératif de la formation pédagogique des enseignants recrutés parmi les étudiants sortants et sur l'importance d'outils pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales et leur future généralisation aux autres niveaux du système éducatif (Baldé, 2011).

À la même période, l'école nationale des instituteurs est créée et le mode d'accès à l'université est modifié. Seuls les admis au concours accèdent à la troisième année de l'université après avoir rempli une scolarité de deux ans dans les facultés (Baldé, 2011). Les années suivantes ont été émaillées de plusieurs conférences (1980, 1981 et 1982). Les résultats de ces conférences ont abouti à la reconnaissance par l'État des crises que traverse l'éducation guinéenne, indissociables des contraintes macroéconomiques et de l'échec de certaines politiques initiées dans le cadre du développement agricole comme les fermes agropastorales d'arrondissement, les brigades mécanisées de production et les brigades attelées de production. Cette situation va amener les autorités de la première République à introduire certains critères d'admissibilité pour le passage en classe supérieure, à réduire le nombre des facultés agronomiques et à revoir le critère d'octroi des bourses pour l'étranger (Baldé, 2011).

Comme le soulignent Sangaré, Nabé et Diallo (2008), la majorité des réformes engagées à partir de 1968 n'ont pas eu les résultats souhaités. Durant la même période, on assiste à la baisse de la scolarisation au primaire et à l'augmentation des effectifs au secondaire et au supérieur à cause de la politique de l'enseignement de masse. La priorité est accordée à la production agricole plus qu'à l'enseignement des matières académiques. Les œuvres sur l'idéologie du PDG deviennent les seuls ouvrages consultables par les enseignants des sciences humaines et sociales. Toutes choses qui ont contribué à la formation pléthorique de cadres peu formés pour répondre aux besoins du développement du pays.

C'est dans ce contexte que le changement de régime est intervenu en 1984, à la suite du décès de Sékou Touré le 26 mars et au coup d'État militaire du 3 avril 1984. Ce changement de régime va contribuer à modifier l'idéologie du pouvoir, qui adopte désormais le modèle capitaliste fondé sur une certaine liberté d'initiative.

2.3. Nouveau régime, nouvelles réformes : l'éducation guinéenne à l'ère du libéralisme économique

Le changement de régime de 1984 a été à l'origine d'une panoplie de réformes consécutives à une série de rencontres initiées par les nouvelles autorités dont les objectifs portaient sur l'adaptation du système éducatif guinéen au contexte international.

Ainsi, selon Baldé (2011) et MEPU-EC (2001), la première conférence nationale tenue sur le système éducatif entre mai et juin 1984 a permis de faire l'état des lieux du système éducatif guinéen durant les 26 ans de règne du premier régime, basé sur une gestion centralisée de tous les compartiments de la vie socioéconomique, politique et culturelle. Les constats sont accablants : taux de scolarisation brut le plus faible de la sous-région ouest-africaine (soit 30 % au primaire) faible niveau de la formation des enfants, influence démesurée des autorités politiques sur les programmes de formation pédagogique, insuffisance du personnel enseignant, des capacités d'accueil des structures scolaires et universitaires existantes, de bibliothèque et de laboratoires équipés, enseignants sous-qualifiés, prolifération des facultés agro-zootechniques.

À l'issue de ce diagnostic, le MEPU-EC (2001) a recommandé une restructuration du système éducatif qui sera discutée lors de la deuxième conférence nationale sur la réforme de l'éducation en avril 1985. Celle-ci a permis d'autoriser à nouveau l'enseignement privé qui était interdit depuis 1968, mais aussi de réinstaurer le français comme langue d'enseignement à tous les paliers du système éducatif guinéen. Il a fallu attendre 1986 pour assister à une véritable mutation dans toutes les structures de l'État à travers la mise en place des programmes d'ajustement structurel (MEPU-EC, 2001). Ces politiques néolibérales imposées à l'État par les institutions financières internationales, après la crise économique et financière internationale des années 1970-1980, ont donné lieu à des coupes massives dans les budgets des services sociaux, incluant le secteur de l'éducation (Dujardin, Dujardin et Herman, 2003; Gogue, 1997; Petit, 1993).

Pour Nasser (1993), la combinaison de la réduction des dépenses en éducation dans le budget des États africains, de la hausse des intrants pédagogiques et du coût de l'éducation, et de l'appauvrissement des familles a contribué à faire baisser les taux d'inscription et favorisé une inégalité croissante en éducation. Dans certaines localités on observe un décrochage massif des élèves au profit des travaux champêtres et autres activités lucratives, afin de contribuer au revenu familial à la suite de « la perte d'emploi » ou de la baisse de salaire des chefs de ménage. Dans

les écoles, les réductions de salaire des enseignants, l'arrêt des recrutements, la fermeture de centaines de classes, ont mené également à l'effondrement de la qualité de la formation des apprenants (Chossudovsky, 2004; Moussaoui, 2001)

C'est dans ce contexte, marqué par la limitation du budget de l'État dans le secteur de l'éducation, que la République de Guinée a adopté en septembre 1989 la nouvelle politique éducative pour la période allant de 1990 à l'an 2000. Dans cette politique, trois orientations ont été définies pour les universités. La première portait sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence des programmes de formation, de l'accessibilité à l'enseignement supérieur, un des plus faibles de la sous-région. La deuxième orientation est celle de l'amélioration de la qualité de l'enveloppe budgétaire dédiée au secteur de l'enseignement supérieur. Et la troisième porte sur le renforcement de la compétence des ressources humaines, des équipements, de la bonne gouvernance, aussi de la rationalisation des ressources financières disponibles (MEPU-EC, 2004).

À partir de 2001-2006, les effectifs étudiants vont connaître une explosion spectaculaire en passant de 13 500 à 42 711 étudiants (Barry, 2018). Cette forte augmentation de la population étudiante s'explique par la suppression du concours d'accès à l'enseignement supérieur en 2006, instauré pour la première République en 1972, et par l'adoption d'une politique de prise en charge des frais de scolarité au compte de l'État des bacheliers orientés dans les universités privées, qui ont contribué au doublement des effectifs étudiants à cet ordre d'enseignement de 10,5 % à 25,05 % en 2016, alors qu'il ne possédait que les 5,6 % des effectifs en 2006 (RESEN, 2018; Barry, 2018; MESRS, 2013).

2.4. Réforme du système LMD (Licence-Maitrise-Doctorat)

Comme bon nombre de pays africains, la République de Guinée s'est lancée officiellement dans la réforme du système LMD (Licence-Maitrise-Doctorat) en 2007, année de son opérationnalisation. La réforme visait la refondation des curricula de formation des universités guinéennes au regard des grands changements provoqués par la mondialisation. Cette politique d'harmonisation des structures de formation est inspirée du processus de Bologne de 1999 dont l'objectif était la construction d'un espace commun de l'enseignement supérieur en Europe et l'uniformisation des cycles et des diplômes entre pays européens (Muller et Ravinet, 2008). Le système LMD, né de ce processus, est un nouveau référentiel dans l'univers de l'enseignement

supérieur européen, précisément dans l'espace de l'Union européenne et au sein duquel le parcours universitaire est construit en trois grandes étapes (grades de diplômes): la licence avec 180 crédits, le master ou la maîtrise (120 crédits) et le doctorat (180 crédits). Comme l'explique Idiata [2006], cité par Itoua (2010 :10):

Le LMD est une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur qui répond à la volonté de construire un espace européen de l'enseignement supérieur [EEES] entre les pays membres de la communauté, facilitant ainsi la mobilité des étudiants en Europe et assurant la reconnaissance mutuelle des diplômes européens, permettant de mettre en cohérence les différents systèmes nationaux en même temps qu'il promeut la coopération des universités.

Avec la présence et le rôle éminemment joué par la France dans l'adoption du LMD en Europe, les pays francophones d'Afrique subsaharienne, dont les systèmes universitaires sont très semblables à ceux de la France, ont tôt fait de s'aligner sur cette réforme (Materu, 2007). Certaines institutions africaines comme le CAMES (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur) et l'UEMOA ont demandé à leurs pays membres d'harmoniser leur système d'enseignement au modèle du processus de Bologne adopté par les pays européens, non seulement pour rehausser la qualité et la pertinence de leur système d'enseignement supérieur, mais aussi pour s'inscrire dans un vaste ensemble au sein duquel la reconnaissance de leurs diplômes, la mobilité de leurs étudiants, enseignants et chercheurs seront facilitées (Eyebiyi, 2011; Ndoye, 2009).

En Guinée, comme dans les pays africains voisins, la réforme avait pour objectif non seulement d'harmoniser les programmes d'enseignement guinéen avec ceux des autres pays d'Afrique et du Nord mais aussi de favoriser l'employabilité des diplômés dont le taux de chômage était déjà une préoccupation majeure, à travers la professionnalisation des programmes de formation (MESRS, 2007). Ce système d'inspiration anglo-saxonne dont l'enseignement s'effectue en termes de crédits a été officiellement admis comme régime de formation en l'an 2000. Avec l'assistance financière de la Banque mondiale à travers le Projet d'appui au développement de l'Enseignement supérieur (PADES), une vaste campagne d'autoévaluation des programmes a été initiée dans chacune des institutions d'enseignement supérieur du pays sous l'égide de la Direction nationale de l'enseignement supérieur (Diallo, Barry et Camara, 2011).

Les résultats issus de cette évaluation ont montré que les anciens systèmes de formation d'inspiration soviétique et française ne parvenaient pas à produire un type de cadre capable de

répondre aux besoins du marché du travail. À cela s'ajoute la non-convertibilité des diplômes guinéens depuis l'adoption du libéralisme comme régime économique du pays et l'ouverture vers le système éducatif des pays à l'économie du marché. Mais aussi et surtout l'insuffisance et la vétusté des infrastructures, des équipements et laboratoires de recherche (Diallo, Barry et Camara, 2011). Ainsi, le gouvernement guinéen en collaboration avec les promoteurs privés (les entreprises privées) a décidé de s'aligner sur ce nouveau référentiel LMD au sein duquel l'étudiant est considéré comme un « apprenant autonome » (Diallo, Barry et Camara, 2011).

Pour asseoir les fondements de cette réforme, le gouvernement guinéen, à travers le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, a procédé à la mise en place d'un comité de pilotage considéré primordial pour la suite de la démarche, à une vaste campagne de sensibilisation, de formation des enseignants-chercheurs, du personnel administratif, des gestionnaires des sous-systèmes et des encadreurs pédagogiques (MESRS, 2007).

En partenariat avec l'Université du Québec à Montréal (UQAM), partenaire technique et la Coopération française, plusieurs rencontres furent initiées par le comité de pilotage entre mai 2005 et novembre 2006. Ces différentes rencontres aboutirent à la réforme du régime pédagogique, à l'appui pédagogique et scientifique, à la rénovation des programmes, à la formation des formateurs et à l'équipement de certaines institutions d'enseignement supérieur. Il faut signaler que dans le cadre de la rénovation, le comité local de pilotage, en synergie d'action avec les experts de l'UQAM, a procédé à la restructuration et à la création de trente (30) programmes dont trois (3) programmes ont été restructurés avec l'appui de la Coopération française et vingt et un (21) autres programmes ont été aussi rénovés par les experts nationaux (Diallo et al., 2014; MESRS, 2007).

Afin de faciliter l'appropriation du système LMD par les enseignants-chercheurs, le comité de pilotage a encadré la réforme et conçu 12 projets pédagogiques et travaux pratiques. 285 enseignants-chercheurs ont été formés à la méthodologie de restructuration des programmes de formation et de recherche, 140 enseignants-chercheurs à la pédagogie universitaire, 22 enseignants-chercheurs de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) en mesure et évaluation, 13 enseignants formés en recherche-action et 45 au montage des travaux pratiques et à la gestion des laboratoires, perfectionnement en traitement et catalogage des personnels des bibliothèques des universités et instituts supérieurs (Diallo et al., 2014; MESRS,

2007). En outre, huit (8) masters recherche dans les domaines de la biodiversité, de l'économie, de l'informatique, du droit, de la mathématique, de la sociologie, d'espace-temps et société et lettres furent implantés. Ce qui a permis la formation de 149 personnes, dont des enseignants-chercheurs, mais aussi de jeunes enseignants nouvellement engagés comme auxiliaires d'enseignement. Dans la même logique, deux masters professionnels, un master recherche et un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) furent créés et mis en place au sein de l'ISSEG. Et pour mieux gérer l'effectif étudiant dans le nouveau système, neuf (9) responsables de la scolarité ont reçu une formation de mise à niveau au Canada et ont à leur retour procédé à la vulgarisation des connaissances acquises à l'attention de 42 autres agents de la scolarité (Diallo, Barry et Camara, 2011; Diaouné et al., 2008).

Concernant l'usage des Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les institutions d'enseignement supérieur, 2000 personnes, composées d'enseignants et étudiants, ont été formées à l'utilisation des moteurs de recherche sur l'internet et 40 étudiants ont reçu pendant leur cursus, une formation en bibliothéconomie à l'Université Julius Nyérére de Kankan avec l'apport technique de l'Université Cheick Anta Diop de Dakar (Diallo, Barry et Camara, 2011; MESRS, 2007).

Malgré les efforts fournis, il ressort clairement d'après Diallo, Barry et Camara (2011) que les conditions d'application de ce nouveau modèle ne sont pas respectées. Les effectifs étudiants sont en dépassement dans toutes les universités. Le personnel enseignant reste déficitaire et sous-qualifié, obligeant les universités à recourir à des vacataires afin de combler en partie ce manque. Le budget alloué reste faible, empêchant le démarrage de certains programmes, l'approche par compétence demeure inexistante, les enseignants restent toujours au centre de l'apprentissage et privilégient les cours magistraux, plus d'importance est accordée aux évaluations écrites et orales au détriment des travaux d'étudiants. D'après les auteurs, la faible maîtrise de la pédagogie universitaire par les enseignants et la non-maîtrise des connaissances dans l'élaboration des plans de cours sont autant de problèmes qui empêchent encore la mise en place effective de cette réforme.

2.5. Quelques études et critiques sur la mise en place du système LMD en Afrique francophone

Dans le cadre de cette recherche, nous avons porté notre préférence sur quatre auteurs dont les apports sur la réforme du système nous paraissent primordiaux. Parmi ces auteurs, certains ont jeté leur regard sur l'implémentation du processus de Bologne par les institutions d'enseignement supérieur; d'autres analysent l'appropriation de la réforme LMD par les acteurs locaux (étudiants; enseignants et autres personnels administratifs et techniques). Pas besoin de les mentionner ici, puisque quand tu déplies au fur et à mesure, on découvre qui sont ces 4 auteurs.

Diop (2016), dans son article sur la réforme LMD au Sénégal, analyse le point de vue des étudiants afin de comprendre le niveau d'appréciation et de satisfaction des étudiants des universités publiques du Sénégal sur l'adoption du système LMD. Les données de son étude sont issues d'une enquête longitudinale au sein de trois universités publiques sur six que comptent le Sénégal, avec 583 étudiants comme échantillon de base et regroupant tous les cycles et filières de formation universitaire. Les résultats découlant de sa recherche montrent que les étudiants, dans leur entièreté, désapprouvent la manière dont la réforme LMD a été mise en œuvre. Toutes choses qui exposent l'incohérence qui caractérise souvent les politiques. L'auteur divulgue que les enseignants ainsi que les étudiants manifestent leur peu d'adhésion à l'égard du LMD, à cause du non-établissement d'un dialogue inclusif et du manque de mesures d'accompagnement. Il montre également que les appréciations qu'ont les étudiants sur la réforme dépendent des universités où ils évoluent et des filières fréquentées et surtout, de la stratégie ou des stratégies utilisées par chacune des universités pour sa mise en pratique. L'auteur révèle que malgré l'adoption du LMD comme modèle pédagogique performant au regard de l'ancien prototype, les étudiants ne cessent d'exprimer leur désir d'avoir une meilleure condition d'étude et un système péda-go-social de bonne qualité. Selon lui, cette insatisfaction des étudiants envers la réforme LMD ne met pas en doute les principes de celle-ci, mais son mode d'adoption qui exclut les étudiants de tous les processus de sa mise en œuvre et qui fait des étudiants des apprenants n'ayant aucune connaissance du système dans lequel ils évoluent ni des contenus de formation. Les résultats indiquent aussi que la méconnaissance du système est liée à l'absence d'effort chez les étudiants de s'imprégner du référentiel de formation en vigueur, mais aussi du manquement des responsables politiques et universitaires dans la vulgarisation de l'information et d'autres aspects liés à l'adoption de la réforme envers les étudiants.

Ramdé (2017), quant à lui, porte son analyse sur la participation des différents acteurs dans le processus de mise en place de la réforme LMD dans les institutions d'enseignement supérieur burkinabé et tente aussi de comprendre leur degré d'assimilation et la dynamique à laquelle elle est soumise. Les résultats de sa recherche indiquent que les étudiants ont une faible connaissance de la réforme du système LMD, alors que les enseignants et le corps administratif ont plus d'information sur la réforme, même si elle reste insuffisante chez les enseignants. Toutefois, cette connaissance de la réforme que chaque acteur pense avoir est différente de celle que d'autres catégories d'acteurs possèdent et loin d'être aussi en conformité avec le contenu des documents officiels sur la réforme. Les résultats mettent également en exergue que cette connaissance sur la réforme LMD est liée aux différents types d'acteurs, à leur âge, à leur niveau de diplomation et à leur promotion (année d'accès à l'université). Ainsi, les étudiants garçons et les enseignants hommes sont mieux imprégnés de la réforme que les étudiantes et enseignantes. Les étudiants de la dernière promotion appréhendent aussi plus aisément la réforme que la première promotion des étudiants ayant commencé avec le LMD. Il ressort aussi que les enseignants ayant les plus hauts diplômes et ceux ayant passé de longues années dans l'enseignement ont une bonne compréhension de la réforme comparativement aux enseignants de niveau B et jeunes par âge. S'agissant de l'adhésion à la réforme, Ramdé (2017) note que les enseignants expriment plus d'adhésion envers la réforme à cause de l'importance de ses objectifs, malgré quelques réticences constatées chez les enseignantes. Il montre aussi que les étudiants soutiennent peu le système LMD et leur engagement en sa faveur demeure défavorable. Contrairement aux étudiants, les enseignants optent pour le silence et n'apportent aucune critique s'agissant de leur soutien, mais leur engagement ne souffre d'aucune amphibologie et s'explique en grande partie par leur passage dans ce système comme étudiants au cours de leurs études postuniversitaires dans les universités du Nord ou parce qu'ils n'ont pas d'autres alternatives possibles. S'agissant des changements apportés par le LMD, l'auteur révèle que quelques changements ont été observés suivant la perception des catégories d'acteurs en jeu, bien que ceux-ci ne soient pas forcément en lien avec les changements auxquels les documents officiels faisaient mention. Ramdé (2017) souligne que les changements observés sont d'ordre organisationnel et individuel, commençant par « une réorganisation administrative, modification au niveau des parcours universitaires, une nouvelle méthode d'enseignement, d'apprentissage et d'organisation de la recherche, une gestion rigoureuse, instauration du travail en équipe, excès de travail, de la déstabilisation psychologique

et des frustrations». Enfin, il montre également que le manque d'infrastructures adéquates, d'équipements pédagogiques, de moyens financiers, de personnel enseignant de haute qualification, sont autant de contraintes qui affectent négativement la réussite du système LMD et surtout la nature de la gouvernance en cours, qui rebute les enseignants et les étudiants par son manque d'autorité.

Ndior (2013) tente de comprendre les possibilités de transférabilité de la professionnalisation en cours dans l'enseignement supérieur en Europe vers les universités des pays du Sud comme le Sénégal. Ses résultats issus d'une enquête qualitative réalisée auprès des enseignants révèlent que l'implémentation du LMD au Sénégal est assujettie à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, à la mondialisation et aucun pays d'Afrique subsaharienne n'avait d'autre possibilité que de s'aligner à ce nouveau modèle pédagogique. Selon l'auteur, les enseignants interviewés lient l'adoption du LMD à une sorte de conformisme, mais qui n'exclut pas une réappropriation locale : « je pense que le développement de l'université qui se respecte, c'est à la fois de pouvoir tenter de correspondre à certains standards internationaux, mais en même temps d'opérationnaliser ces standards internationaux au niveau local en tenant aux spécificités du niveau local » (p. 454). Enfin, les résultats de Ndior (2013) indiquent que tous les acteurs interrogés adhèrent à la réforme malgré leurs appréhensions et attentes.

Goudiaby (2009) montre, à partir des résultats de sa recherche sur « Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : déclinaison locale d'une Réforme « globale » », que l'adoption du LMD par les universités du Sénégal était tout sauf un choix, plutôt une injonction qui tire sa justification dans la globalisation de l'enseignement supérieur où les enseignants et surtout les étudiants auront plus de zones de prédilection universitaire pour la poursuite de leurs différents besoins : « C'est pour faciliter la mobilité. Il est important que nous prenions le train en marche, que nos étudiants puissent faire leurs études ailleurs sans avoir le problème des équivalences et autres » (p. 84). Les résultats indiquent également que les responsables voient dans cette accommodation du système LMD par les universités du Sénégal une manière d'éviter tout isolement dans un monde où les grands ensembles universitaires se construisent et se consolident : « tout le monde dit c'est nécessaire, c'est un mal nécessaire. Même si nous ne voulons pas, on ne peut pas rester à pleurnicher. Si nous ne le faisons pas, nous allons être débordés par les autres universités » (p. 84). Toutes choses qui auraient même justifié l'invite du

CAMES à ses pays membres d'intégrer ce système LMD comme programme d'enseignement. Il faut toutefois noter, d'après l'auteur, que cette adoption ne s'est pas faite sans la réticence des enseignants et des étudiants, quand bien même « la démarche semble être globalement acceptée » pour l'adoption du LMD comme référentiel. Enfin, les résultats montrent que les conditions pour une meilleure réussite de l'implémentation de la réforme n'étaient pas réunies pour migrer vers une réforme d'une grande envergure comme celle du LMD. Le manque d'infrastructures, d'équipements, d'enseignants qualifiés et rompus, tout cela associé à un effectif pléthorique des étudiants, continue à confisquer la mise en œuvre appropriée de la réforme.

L'adoption du processus de Bologne comme référentiel de formation par les institutions d'enseignement supérieur des pays d'Afrique francophone est loin d'être dénuée de critiques acerbes. Plusieurs littératures consultées attestent que la réforme du système LMD a été imposée aux institutions universitaires des États d'Afrique francophone. Avec cette démarche à vision globalisante, les réalités des universités de ces pays n'ont fait l'objet d'aucune attention particulière et ses acteurs dont les points de vue pouvaient être déterminants n'ont été associés à aucun débat dans le processus de conception de cette politique de réforme.

Khelfaoui (2009) et Charlier-Croché (2012) sont des auteurs qui se sont le plus illustrés dans cette analyse. Dans leur article sur l'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones, Charlier et Croché (2012) affirment que les universités africaines ont été obligées de s'aligner à la réforme de Bologne, à laquelle elles n'ont pas pris part, au risque de se voir isolées ou déconnectées des autres institutions d'enseignement supérieur par le monde. Khelfaoui (2009) voit dans cette démarche une expropriation des États des pays d'Afrique francophone dans la définition de leurs propres politiques de réformes éducatives. Car, l'adoption du processus de Bologne au sein des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone en est une illustration frappante avec l'intervention des bailleurs de fonds et autres institutions internationales dans la définition des politiques publiques de ces pays. Plus loin, Khelfaoui (2009) ajoute que l'implémentation du LMD par les pays d'Afrique francophone n'est autre que la finalisation d'une série de stratégies consistant à exclure les pays africains dans toute prise de décisions en lien avec leur propre destin à l'image d'autres réformes économiques, politiques, juridiques, etc. qu'ils ont subies. Pour lui, cette stratégie d'exclusion aux débats et autres négociations ne s'est pas limitée exclusivement aux responsables des institutions

d'enseignement supérieur africains, elle s'est aussi étendue aux enseignants, étudiants et parents d'étudiants, qui sont pourtant des acteurs dont les points de vue sont importants : « Les grands exclus de ce partenariat furent d'une part les familles (parents et élèves) et, d'autre part, les enseignants, et que le rôle des États africains, en tant que producteurs de politique publique, a été affaibli, sinon annihilé » (Khelfaoui, 2009, p. 4).

Il faut rappeler que cette mise à l'écart des pays d'Afrique francophone dans l'élaboration du processus de Bologne, empêchant tout droit de regard, de parole et de critiques de leur part, a contribué à ce que les préoccupations des institutions d'enseignement supérieur des pays d'Afrique francophone subsaharienne ne soient prises en compte. Et les objectifs majeurs que partagent les initiateurs de cette réforme, comme l'harmonisation des offres de formation et la mobilité des étudiants, ne riment aucunement avec les problématiques traditionnelles et actuelles de l'enseignement supérieur africain dont les plus pointus sont: l'accessibilité, la vétusté des infrastructures et des équipements au regard de la montée en flèche de l'effectif des étudiants qui viennent chaque année sur les campus africains. Charlier et Croché (2012) ont largement critiqué ce dysfonctionnement dans la mise en œuvre du processus de Bologne au regard du contexte des universités africaines :

Les préoccupations les plus urgentes des universités africaines francophones ne portent ni sur la mobilité de leurs étudiants à travers le continent ni sur la coordination des curricula avec les établissements des pays voisins. Nombre de ces universités sont d'abord confrontées à des afflux d'étudiants auxquels elles sont physiquement incapables de faire face. La création d'universités régionales est une tentative de réponse, mais elle n'est pas accompagnée du recrutement de professeurs, de la construction de bâtiments, de l'acquisition de matériel pédagogique indispensable pour que ces nouvelles universités puissent travailler efficacement. L'essaimage d'établissements ne résout pas le problème, il parvient, au mieux, à le fractionner. La distance est infinie entre ces difficultés et les outils que l'Europe propose aux pays africains pour les aider à intervenir sur leurs universités. Avec ses outils, l'Europe tend à exporter sa manière de concevoir, de traiter et de résoudre les problèmes sans accorder attention à la réalité vécue par les acteurs ; elle nie leur capacité à établir un diagnostic correct des difficultés et à penser des manières de les surmonter. (Charlier et Croché, 2012, p : 98).

Plus loin, les mêmes auteurs montrent également que bien que les responsables des institutions d'enseignement supérieur soient pertinemment convaincus que la réforme du système LMD ne pouvait rien résoudre aux problèmes dont leurs institutions respectives étaient confrontées, ils l'ont quand même appliqué, par obligation de rester toujours fidèles aux différentes politiques initiées dans le cadre de l'enseignement supérieur depuis les indépendances et du fait d'autres influences :

Les responsables des universités africaines savent que le modèle de Bologne n'apportera pas de solution à leurs problèmes les plus aigus et les plus urgents. Sans autre choix, ils sont forcés de l'accepter comme référence. Depuis les indépendances, les conditions académiques et techniques d'équivalence aux titres français à satisfaire pour les diplômés de second cycle des pays francophones d'Afrique centrale ou de l'Ouest étaient bien connues. Grâce à ces équivalences décidées parfois sur des critères contestables, des Africains ont pu terminer ou compléter leur cursus dans une université française, y obtenir leur doctorat et retourner enseigner dans leur établissement initial. Ils ont ensuite continué à alimenter les universités françaises de candidats brillants au troisième cycle, dont une part a été conduite au doctorat. (Charlier et Croché, 2012, p : 98).

Charlier et Croché (2012) constatent, dans l'implémentation du système LMD par les universités africaines, une inadéquation totale par rapport aux besoins locaux à cause de sa transposition fidèle qui n'obéit guère aux réalités internes des universités francophones d'Afrique :

Ce qui est exporté en Afrique n'est pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application. Ces dernières années, la France a présenté dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur de ses anciennes colonies sa réforme de l'enseignement supérieur, qu'elle assimile au processus de Bologne. Cette réforme, pensée en connaissant les particularités du système français, est loin d'y faire l'unanimité. Mais peu importe, quand bien même tous les Français n'y trouveraient que des qualités pour améliorer le fonctionnement de leur établissement, sa transposition terme à terme dans les pays africains ne garantirait nullement que s'y mettent en place les systèmes les plus adaptés à leurs besoins. (Charlier et croché, 2012, P.95)

Cette affirmation est partagée par Khelfaoui (2009) qui voit, dans cette transposition « terme à terme » du système LMD par les universités africaines en dehors de toute concertation, l'impossibilité de trouver des solutions aux dysfonctionnements internes auxquels sont confrontés lesdites institutions. Car la transposition spécifique qui devrait être appliquée n'a pas été prise en compte sous l'effet de l'influence.

C'est dans ce contexte, à la suite de la réforme du système LMD, que plusieurs réformes ont été initiées et appliquées au sein des institutions d'enseignement supérieur guinéen. Ces réformes demeurent importantes et visent la qualité, la gestion et « l'efficacité » des institutions d'enseignement supérieur, même si elles n'ont pas eu la visibilité de la réforme du système LMD. Il s'agit de la réforme portant sur la gouvernance universitaire et celle portant sur la création de l'Autorité nationale d'assurance qualité (ANAQ) dans l'enseignement, la formation et la recherche qui ont été initiées au cours de la période 2013-2017.

2.6. La réforme de la gouvernance des universités publiques en Guinée

Les années 2000 ont aussi vu en Afrique, comme ailleurs dans le monde, la conception et la mise en œuvre de plusieurs politiques de réformes pour améliorer le cadre normatif de la gouvernance universitaire à travers « la Nouvelle gestion publique » (Maassen, 2003 cité par Martin, 2014; Gay, 2018). Ce nouveau modèle d'organisation managériale issu du monde l'entreprise exhorte les États à réduire leur influence sur la gestion interne des universités et à consacrer plus d'autonomie aux institutions d'enseignement supérieur par la délégation d'une partie de leurs responsabilités (Vinokur, 2017). Dans ce nouveau contexte, la reddition des comptes devient la règle d'or et s'impose aux universités comme une exigence au même titre que la production d'une partie de leurs ressources propres (Martin, 2014). Le nouveau management public met également l'accent sur la synergie entre les institutions d'enseignement supérieur et les besoins du marché (OCDE, 2003 cité par Sall, 2017). C'est ce qui justifie d'ailleurs la mise en place d'un conseil d'administration dans les universités, incluant des personnalités du monde socioprofessionnel et économique en vue de discuter ou d'échanger sur les questions relatives aux orientations stratégiques des différents projets et programmes de développement des institutions d'enseignement supérieur. Toutes choses qui permettront une participation efficace du monde du travail aux différents « processus de prise de décision pour garantir une politique homogène, cohérente et réactive » (Goulard, 2015, cité par Sall, 2017 : p. 12).

En Afrique francophone, la réforme sur la gouvernance des universités a été engagée à partir des années 2000. En Guinée, l'assise des acteurs des institutions d'enseignement supérieur, organisée en 2012 sous l'égide du ministère de tutelle sur le thème « Pour une année universitaire 2012-2013 réussie », a conclu que les organes de la gouvernance aussi bien que ses instances, demeuraient non fonctionnels et certains actes relevant de ses structures ne bénéficiaient d'aucun suivi. Il a été aussi montré qu'il existait une véritable confusion entre organes et instances de gouvernance au sein des universités, favorisant ainsi l'empiètement quotidien des prérogatives de l'un sur l'autre, rendant difficile la gouvernance. Il a été aussi relevé le manque crucial de formation à la gouvernance des autorités universitaires, associé à l'insuffisance de l'information sur les différentes activités universitaires ainsi qu'à l'inadéquation ou l'inexistence de certains textes règlementaires et statutaires favorisant l'exercice normal de la gouvernance universitaire (Koumbassa, 2015). Il faut aussi rappeler que plusieurs institutions d'enseignement supérieur, de recherche et de documentation créées dans les années 2000 à partir

de simples arrêtés ministériels n'étaient aucunement dotées de conseil d'administration. Cette réalité a abouti à des conséquences diverses, car les organes de gouvernance académiques (conseils de l'institution, scientifique et autres) ne respectaient plus les prérogatives qui étaient les leurs, pour exercer ce qui revenait de droit comme attributions au conseil d'administration. En plus, les nominations aux postes de responsabilité au sein des institutions ne tenaient pas compte du point de vue du conseil d'administration en tant qu'organe consultatif suivant l'esprit de la gouvernance universitaire. Ce fait a donc contribué à compromettre davantage la reddition des comptes à laquelle les responsables universitaires doivent se plier (Koumbassa, 2015).

Cette réalité, loin d'être une particularité des universités, caractérise l'administration guinéenne dans sa totalité. Dans beaucoup de structures étatiques guinéennes, les textes de loi régissant leur fonctionnement et définissant leurs attributions sont souvent caducs et parfois prêtent à confusion, empêchant ainsi la mise en place de politiques efficaces (MESRS (2013)).

Certains décrets instituant la gouvernance dans les universités guinéennes tels que le décret 175/PRG/SGG du 27 septembre 1989, portant statuts des Universités Gamal Abdel Nasser de Conakry et Julius Nyerere de Kankan, avaient permis à ces dernières de jouir d'une autonomie en matière de gestion financière, précisément à partir de 1994 jusqu'en 2004. Malheureusement, cette autonomie financière n'a pas eu d'impact positif sur le développement des institutions d'enseignement supérieur, faute de contrôle et d'obligation de rendre compte de la gestion faite de l'argent public. Quant au décret D/093/PRG/SGG du 18 mars 2011, portant attribution et structures du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, il n'a nullement clarifié le rôle du ministère en matière d'allocation des ressources financières aux institutions d'enseignement supérieur. Cela a ainsi entravé la réalisation de certaines activités dont le financement ne pourrait être acquis qu'à la suite de plusieurs tractations. Il faut ajouter à cela les difficultés liées au financement, au manque de personnel qualifié dans les directions nationales de l'enseignement supérieur (public et privé) pour assurer leur rôle en matière de coordination et d'évaluation des activités de recherche et de développement dans les institutions d'enseignement supérieur aussi bien que dans celles de recherche (MESRS, 2013).

Fort de ce bilan, le gouvernement a promulgué le Décret D/ 062/PRG/SGG du 03 avril 2013 pour instituer la gouvernance au sein des institutions d'enseignement supérieur et de recherche, favoriser davantage l'autonomie des structures de formation supérieure et de recherche et

augmenter la redevabilité des responsables de ces structures universitaires. Il définit les rôles de trois organes de gouvernance : le conseil d'administration, le conseil d'université et le recteur.

De manière spécifique, il revient au conseil d'administration de chaque université de définir les grandes orientations en termes de politique générale et le plan de développement institutionnel en consonance avec la vision globale du gouvernement et le plan national de développement. À ce titre, il s'exprime et valide les programmes d'investissement, mais aussi les contrats dans lesquels l'institution sera appelée à s'engager. Il veille, adopte et examine aussi le budget annuel et le rapport d'exécution du budget de l'exercice précédent de l'institution. Il faut noter que la taille du conseil d'administration est fonction de la grandeur de l'institution qui l'abrite et peut varier suivant les contextes de 9 à 11 personnes. Et dans cet effectif, 6 proviennent du secteur socioéconomique et professionnel et 5 sont des représentants de l'institution d'enseignement supérieur concerné. Quant au conseil d'université, il analyse et donne son accord sur les différents projets de programmes d'études, de recherche et des procédures d'évaluation des travaux de recherche qui doivent être réalisés sous la couverture de l'institution. Il adopte également les mécanismes « d'assurance qualité » des études et de la recherche, aussi il propose des procédures de sélection des candidats aux postes devant siéger au sein du conseil d'administration de l'Université. Il est constitué de 30 membres au maximum, avec 60 % de personnels académiques, 30 % de personnels administratifs et techniques et 10 % d'étudiants. Le troisième organe de la gouvernance qu'est le recteur au sein des universités a pour mission de coordonner l'institution, de présider le conseil d'université, d'organiser des activités et de veiller à l'application stricte du plan de développement de l'université ainsi qu'aux différentes décisions des assises des conseils. (MESRS, 2013). À noter que malgré la promulgation du décret en 2013, les textes d'application et les mesures d'accompagnement pour la mise en œuvre de la réforme sur la gouvernance se font toujours attendre.

2.7. La réforme de l'Autorité nationale d'assurance qualité 2017

Partout dans le monde, mais aussi en Afrique, la recherche de la qualité est devenue une préoccupation centrale des institutions d'enseignement supérieur pour satisfaire non seulement les attentes des étudiants, mais aussi celles des partenaires du secteur socioéconomique et professionnel. Fort de ce postulat et conscient de ce que représente la force d'une union face à la montée de la mondialisation, les États de l'UEMOA (Union économique et monétaire Ouest-

africaine) se sont largement inscrits dans la réforme d'assurance qualité, dans le but de construire un marché commun où les personnes circuleront librement à l'image de l'intégration de l'Union européenne sur l'harmonisation des programmes d'études et du diplôme tiré de la rencontre de Bologne (Martin, 2014).

Pour Martin (2014) cette réforme vise non seulement à accompagner la réforme institutionnelle et pédagogique amorcée par la réforme du LMD, mais aussi trouver des solutions aux problématiques de la massification de l'éducation, de l'inadéquation des programmes de formation, de la prolifération des institutions d'enseignement supérieur et du chômage des diplômés du supérieur. Ce point de vue est aussi partagé par Materu (2007) qui pense que l'adoption de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique permettra de répondre aux défis futurs et de servir de balise pour la réussite des réformes à venir. Car les nouveaux modes de transmission des connaissances présentent des défis majeurs pour les universités africaines au sud du Sahara, faute de normes et d'expertises qualifiées pour réguler la qualité.

La République de Guinée, on l'a vu au chapitre 1, fait face aux mêmes enjeux que ses homologues de la sous-région ouest-africaine : une inadéquation avérée de ses programmes de formation par rapport aux exigences du marché du travail, un chômage chronique des sortants des universités, un fort déséquilibre du ratio des enseignants de rang magistral au regard de la croissance exponentielle de l'effectif des étudiants. Pis, la massification des institutions d'enseignement supérieur privées, de formation professionnelle et technique, dont la création n'a obéi à aucun principe académique, a fortement entaché la qualité de la formation et des apprentissages, occasionnant ainsi la production de types de diplômés inaptes et incapables de relever les défis de développement socioéconomique du pays.

C'est dans ce contexte, marqué par de véritables inquiétudes pour le devenir des universités guinéennes, que les ministères de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, de la formation professionnelle et technique de la République de Guinée se sont eux aussi alignés dans ce vaste programme de réforme instituant l'Autorité nationale d'assurance qualité dans l'enseignement, la formation et la recherche (ANAQ). L'ANAQ se veut à la fois la structure d'accréditation des institutions et des programmes d'études, et l'institution chargée de l'évaluation de la qualité de l'éducation, de la recherche offerte par les structures de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle/technique et de recherche publique et

privée (MESRS, 2017). À ce titre, l'ANAQ est chargée de proposer et de définir des modèles de standards de qualité appelés à être respectés par les institutions, et voir dans quelle mesure ces institutions ont la capacité de répondre efficacement aux standards définis ainsi qu'aux attentes des apprenants (étudiants). En sa qualité de structure d'évaluation et d'accréditation, il lui revient quotidiennement de proposer aux autorités des ministères responsables de l'éducation, des politiques et des stratégies d'amélioration continue de la qualité, d'établir des partenariats avec les structures analogues non seulement en Afrique, mais aussi à travers le monde afin de tirer les leçons, en tant qu'organe naissant, des expériences des autres (MESRS, 2017).

Chapitre 3 Problématique, questions de recherche

3.1. Des réformes éducatives sous « régime d'aide »

De ce qui précède, il ressort que les réformes de l'enseignement supérieur en Guinée s'inscrivent dans une mouvance mondiale qui est celle d'une néo-libéralisation de l'éducation (Provini, Mayrargue et Chitou, 2020). En effet, en Afrique comme ailleurs, on assiste à une transformation en profondeur de la gouvernance des universités et à l'introduction d'une logique marchande mettant de l'avant des notions de concurrence, d'assurance-qualité et d'évaluation de toutes sortes dans le champ de l'éducation (Schriewer, 2004, cité par Charton, 2015). Les réformes introduites au cours des dernières décennies au sein des institutions éducatives en Afrique ont fortement modifié le sens et la mission classique de ces institutions à travers l'imposition du paradigme néolibéral par les institutions internationales pour lesquelles, l'école doit être approchée comme un marché et un instrument au service de la concurrence internationale dominée par l'essor de l'économie du savoir (Charton et Nôus, 2020). Cette conception du système éducatif par les organisations internationales, consécutive aux objectifs de l'Accord général du commerce et des services (AGCS), considère les universités, et l'enseignement supérieur en général, comme n'importe quel service commerçable et achetable (Chroqui, Okar et Saoudi, 2017 citant De Meulemeester 2004 ; Sall, 2009) et aussi comme de véritables ressources pour l'amélioration du marché mondial (Metzger, 2008). Selon certains auteurs (Charton & Nôus, 2020 ; Pokam & Ngwé, 2017), cette situation a permis l'élargissement de l'influence des organisations internationales et bailleurs de fonds au-delà du seul aspect « morphologique » de l'école, pour s'étendre non seulement aux contenus et à l'offre de formation, mais aussi aux modes d'évaluation et de gestion (gouvernance) des institutions éducatives. Dès lors, l'aspect social des institutions éducatives s'étiole au profit de la croyance néolibérale qui fait des structures éducatives, suivant les mécanismes d'évaluation, de qualité et d'apprentissage, une structure destinée à la satisfaction des exigences et des besoins « du marché économique ». Cet état de fait a donc modifié le sens des investissements dans le secteur éducatif, désormais plus liés aux objectifs de résultats définis par les experts internationaux qu'aux objectifs de moyens de mise en œuvre (Charton et Nôus, 2020). Dans cette logique, selon Hanushek (2003), la demande sociale et le processus d'apprentissage ne servent plus d'éléments de mesure de qualité. Seuls « le produit fini » et les éléments mobilisés pour sa production entrent dans la définition de la qualité. Ce qui crée, comme l'affirment Malherbe et Palme (2017), un

environnement soumis aux tensions idéologiques et au sein duquel le « savoir universel » est banni au profit du « savoir relatif » caractéristique d'un bien commercialisable au lieu d'« un espace de luttes sociales ».

Dans ce contexte de nouvel ordre éducatif néolibéral mondial, la Banque mondiale s'est révélée un expert incontournable dans le secteur de l'éducation des pays du Sud, et particulièrement de l'Afrique, non seulement à travers les fonds qu'elle oriente vers ce secteur, mais aussi l'expertise qu'elle mobilise dans ce domaine (Lauwerier, 2013 ; Mundy et Verger, 2015 ; Bourdon, 2002 cités par Lauwerier et Akkari, 2011). Il faut toutefois rappeler que l'intervention des organisations internationales, dont la Banque mondiale, dans le domaine de l'éducation en Afrique ne date pas d'hier. Déjà sous la présidence de McNamara des années 1968-1981, une forte relation est mise de l'avant entre le développement et l'éducation, considérée comme un « besoin essentiel » et un vecteur de développement. Tout investissement dans le secteur éducatif et spécifiquement dans l'éducation de base était vu comme un facteur de croissance économique, mais aussi comme un avantage en matière de concurrence dans l'économie mondiale (Mundy et Verger, 2015). Ces arguments vont d'ailleurs pénaliser le sous-secteur de l'enseignement supérieur en matière d'investissement dans les années 80 et 90, car son taux de retour sur investissement a été considéré comme inférieur à celui du primaire et du secondaire (Sanou et Charmillot, 2010). Pour bénéficier donc des prêts de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international, les États étaient incités à orienter l'essentiel de leurs investissements vers l'enseignement primaire, supposé plus rentable, mais aussi s'inscrire dans une logique de décentralisation financière et administrative afin de rehausser le niveau de qualification des universités (Brock-Utne, 2003). Cette situation a contribué, à partir du début des années 1980, à la désagrégation des infrastructures et équipements des institutions universitaires, de même qu'à l'appauvrissement de la qualité des enseignements et apprentissages, faute de recrutement du personnel enseignant qualifié (Sall, 2009 ; Banque africaine de développement, 2007). A partir des années 1990, une succession de réformes ont investi le sous-secteur de l'enseignement supérieur en Afrique, occasionnant ainsi des mutations au sein des universités accusées d'être sous une forte influence de l'État et de manquer notamment d'autonomie académique, financière et administrative. La logique de la Banque mondiale, qui défend les principes de l'économie néolibérale (Ela, 2002), s'empare alors des réformes de l'enseignement supérieur en Afrique à travers l'imposition du « référentiel marchand des problèmes et des solutions »

(Provini, Mayrargue et Chitou, 2020). Faisant ainsi de l'enseignement supérieur une institution relevant plus du bien privé que du bien public soumise aux lois du marché (Ela, 2002). Cette situation a donc brusqué le dessaisissement de toute capacité de décision des États africains dans le cadre de financement de leurs propres structures d'enseignement supérieur, car la Banque mondiale et ses experts les accusaient de ne pouvoir ouvrir leurs universités aux besoins de l'économie mondiale (Ela, 2002). Selon le même auteur, cela a contribué non seulement à accentuer les inégalités, mais aussi à amoindrir l'espoir de la majorité des jeunes, dont la quête de connaissances était assez élevée, d'accéder aux institutions universitaires soumises à un fort écrémage et à une privatisation forte. Pour Ela, cela a également contribué à la confiscation de toute liberté académique et pédagogique des pays africains.

La montée en puissance des institutions internationales et autres bailleurs de fonds dans l'enseignement supérieur en Afrique à partir des années 90 a favorisé l'alignement de celui-ci sur le nouvel ordre éducatif mondial dans les années 2000. Les réformes de l'enseignement supérieur africain s'inscrivent alors dans un vaste champ d'harmonisation et de mondialisation des réformes des structures éducatives entre pays (Makosso 2009 ; Charlier et Croché, 2012), au sein duquel champ les universités africaines deviennent le réceptacle des orientations des experts étrangers « sur ce qui doit être dit et fait » en termes de bonnes pratiques (Provini, Mayrargue et Chitou, 2020 ; Provini, 2016). Souvent, ces orientations en termes de bonnes pratiques s'inscrivent dans une logique de marchandisation de rentabilité du service éducatif (Sall, 2009).

Sur le terrain africain, la question de l'appropriation de ces réformes se révèle également préoccupante, car le rapport de pouvoir dans lequel les universités africaines et leurs acteurs se trouvent les oblige souvent à respecter les règles de jeu afin de ne pas être exclues des programmes d'aide au développement par les bailleurs de fonds (Vinokur, 2008). Alors que dans les pays de l'Union européenne, l'appropriation des réformes éducatives se déroule dans le cadre légal du respect strict de la souveraineté (Malherbe & Palme, 2017), en Afrique, les crises économiques et financières auxquelles les États ont été exposés les rendent dépendants des aides internationales, instaurant un véritable « régime d'aide » (Lavigne Delville, 2017) qui réduit leur marge de manœuvre dans l'élaboration des politiques éducatives, et leur capacité de résistance aux orientations des bailleurs (Hajayandi, 2020). En effet, pour les bailleurs de fonds, seules la

rentabilité et la concurrence économique demeurent leur credo (Capron, 2010 ; Vally et Spreen, 2012), au détriment de toute forme de dialogue et de communication au niveau des instances de prise de décision (Ela 2002).

À partir des années 2000, cependant, les critiques acerbes de l'influence de la Banque mondiale et d'autres institutions internationales dans le domaine de l'éducation, et plus généralement dans celui des politiques publiques dans les pays africains, ont conduit à l'instauration du nouveau « partenariat » (Calvès et Léveillée, 2017). C'est ainsi que de nouvelles orientations en matière d'aide au développement, officiellement dénuées de toute imposition et conditionnalité, ont fait leur apparition dans le domaine éducatif, dans le cadre de l'adoption du Document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) (Menashy, 2019). En s'éloignant des conditionnalités des Programmes d'ajustement structurel (PAS) des années 1980 et 1990, il est revenu aux États africains de concevoir leurs propres politiques éducatives et de les mettre en œuvre en partenariat avec les institutions internationales du développement (Bezes, 2007 cité par Charton, 2015). Si depuis, la Banque mondiale ne fait officiellement qu'appuyer les administrations, elle joue dans les faits un rôle central de « coproduction des politiques publiques avec l'État africain » (Delville, 2013 ; Calvès et Léveillée, 2017). Car, son influence s'applique désormais de façon indirecte (Pender, 2001) et à partir « des instruments, des outils, des savoirs » mais aussi de « bonnes pratiques » souvent vulgarisées par les consultants et autres experts (Cabane et Tantchou, 2016 ; Calvès et Léveillée, 2017). Les réformes éducatives sont de parfaits exemples de cette influence des directives internationales dans le champ des politiques publiques.

Les réformes mises en œuvre au sein des institutions d'enseignement supérieur au cours des dernières années, en Afrique en général et en Guinée en particulier et présentées au chapitre 2, s'inscrivent tout à fait dans ce contexte. La réforme du système LMD, qui est l'une de ces réformes abordées, visait la création d'un espace d'enseignement supérieur à travers l'harmonisation de l'architecture des programmes de formation, d'uniformisation et de reconnaissance des diplômes ainsi que la mobilité des enseignants, enseignants-chercheurs et étudiants. Quant à la réforme de la gouvernance, elle cherche à améliorer le cadre normatif de la gouvernance universitaire à travers l'adoption d'un modèle de gestion issu des entreprises (Nouveau management public) qui milite davantage pour la réduction de la dépendance des universités vis-à-vis des États (ministère) en vue de leur autonomisation. La réforme de

«l'assurance qualité», elle, vise la reconnaissance et l'accréditation des programmes de formation universitaire et professionnelle en adéquation avec les besoins valablement exprimés par le marché afin de juguler le problème de chômage massif des diplômés.

En Guinée comme dans d'autres pays africains, la question de la mise en œuvre et de l'appropriation des réformes par les acteurs locaux se pose. Dans plusieurs pays, les réformes subissent des modifications importantes, tant dans leur esprit que dans leurs objectifs initiaux, de la part des acteurs chargés de leur exécution pour des fins d'acceptation (Lange et Henaff, 2015). Souvent, ces politiques de réformes sont conçues ailleurs, comme dans le cas du système LMD conçu en Europe, sont aussitôt parachutées dans les « universités ouest-africaines comme un kit prêt à l'emploi » (Chouli, 2009, p : 119) ou comme « une voie de salut » (Goudiaby, 2009), en l'absence de dialogue et de débats avec les acteurs universitaires africains (Charlier et Croché, 2010). Ce qui lève d'ailleurs le voile sur le rapport de force qui a toujours caractérisé les relations entre l'Europe et l'Afrique dans l'adoption des réformes commanditées de l'extérieur afin de « légitimer ce qui se passe sur place » (Goudiaby, 2009, p : 85). Cette situation traduit, pour le même auteur, l'absence de tout choix délibéré de la part des pays africains dans l'adoption des réformes comme le LMD. Khelfaoui (2009) voit dans cette dépendance de l'Afrique vis-à-vis des pays occidentaux la source de son exclusion dans la définition de ses propres politiques éducatives et l'échec de tout processus d'appropriation des réformes par ces derniers. En effet, comme l'indique Commailles (2004) cité par Prigent et Cros (2018, p. 29), une politique publique ou une réforme « ne se réduit pas à l'application de règles produites une fois pour toutes en amont, mais ces règles naissent de discussions, de négociations, entre les acteurs situés à différents niveaux, ceci tout au long du processus concerné ». Ce qui permet d'aboutir à une appropriation des réformes qui va au-delà du seul aspect de ressemblance (implantation terme à terme d'une réforme) (Delpeuch, 2009 ; Hassenteufel et Maillard, 2013), mais dans le respect strict des libertés et de l'autonomie des structures concernées dans une perspective de domestication (Darbon, 2009).

3.2 Questions de recherche

Ainsi, le phénomène que nous analysons dans ce mémoire est la traduction concrète sur le terrain de réformes conçues au niveau international dans un contexte de nouvel ordre éducatif mondial et dans un pays sous régime d'aide, par excellence. La question principale de cette recherche est la

suivante : quel est le point de vue des acteurs du monde universitaire sur ces réformes et que traduit-il de l'appropriation/adhésion à ces réformes, sur ce terrain spécifique qu'est celui de la Guinée ?

Plus spécifiquement, nous nous sommes posé les questions de recherche suivantes :

- Comment ces réformes ont-elles été vécues de l'intérieur par les acteurs universitaires?
- Quel est le niveau d'adhésion des acteurs locaux à ces réformes?
- D'après eux, quels sont les principaux obstacles à la mise en œuvre de ces réformes?
- Selon les acteurs, quels sont les impacts de ces réformes sur les universités publiques guinéennes et quelles sont les perspectives d'avenir pour ces universités ?

Chapitre 4 : Cadre méthodologique

Ce chapitre présente l'ensemble des activités qui ont été réalisées sur le terrain pendant notre séjour en République de Guinée dans le cadre de notre collecte de données. Il est structuré en deux parties. La première traite successivement de l'entrée sur le terrain et le processus d'échantillonnage. Et la seconde présente l'approche choisie pour la collecte de données, les méthodes mobilisées pour analyser ces données ainsi que les défis auxquels nous avons été confrontés durant ce terrain.

Pour rappel, notre présence en République de Guinée avait pour objectif de compléter les informations documentaires (littérature grise) sur les différentes réformes engagées au cours des dix dernières années dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche, mais aussi de réaliser des entretiens avec les différents acteurs impliqués dans les processus d'élaboration de ces politiques de réformes et ceux qui ressentent les impacts de ces réformes au sein des universités.

4.1. Déroulement de la collecte de données sur le terrain

4.1.1. Entrée sur le terrain

L'opération de collecte de nos données sur le terrain s'est étalée sur deux mois et sept (7) jours, soit du 1^{er} avril au 7 juin 2019. Les sept (7) premiers jours de notre arrivée ont été exclusivement dédiés à la prise de contact avec les autorités du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Pour obtenir un ordre de mission, nous avons adressé une lettre au secrétaire général du MESRS pour faciliter notre accès aux différentes institutions universitaires.

Au cours de la même période, nous avons pu assister à la conférence de presse du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, conférence au cours de laquelle il a fait état de son bilan à la tête de l'institution, une activité qui était devenue une obligation pour tous les ministres du gouvernement. La participation à cette conférence nous a permis de nous familiariser avec quelques-unes des problématiques auxquelles l'enseignement supérieur et la recherche scientifique sont confrontés aujourd'hui, mais aussi avec les réformes engagées au cours des dix dernières années pour faire face à ces défis.

Cette conférence a également été l'occasion de rencontrer plusieurs acteurs des universités guinéennes, des recteurs aux directeurs généraux, des doyens de facultés aux chefs de départements ainsi que certains enseignants-chercheurs et syndicats des enseignants. Nous avons donc profité de cette opportunité qui nous était offerte pour expliquer à certains acteurs des universités rencontrés sur place l'objectif de notre présence en Guinée et pour leur présenter brièvement nos objectifs de recherche. C'est ainsi que certains ont accepté le principe de nous recevoir les jours à venir et nous ont fourni leurs contacts téléphoniques.

Avant de sélectionner notre échantillon et d'entamer nos entretiens, nous avons procédé tout d'abord à la consultation de la littérature grise collectée. Ces documents regroupaient entre autres les rapports d'activités annuelles, les rapports d'études, des documents de politique sectorielle de l'éducation, de stratégie et de développement de l'enseignement supérieur. Ces différents documents ont été recueillis non seulement auprès de la direction générale de l'enseignement supérieur, mais aussi de certaines personnes-ressources qui s'intéressent aux questions de l'enseignement supérieur et qui ont aussi été, en des moments, appelés à réaliser des études sur le système.

La consultation de ces documents s'est avérée cruciale pour dresser l'historique des réformes engagées au sein des universités guinéennes depuis 1958.

4.2. L'échantillonnage

Cette recherche s'est déroulée en République de Guinée, principalement dans deux régions : à Conakry où se trouvent l'ensemble des ministères du pays dont le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et aussi quelques universités publiques. La recherche s'est déroulée aussi précisément à l'Université Julius Nyerere dans la région de Kankan, distante de quelque 700 kilomètres de la capitale Conakry à vol d'oiseau.

L'objectif était d'interroger les acteurs directement impliqués ou affectés par les différentes réformes que les universités guinéennes ont connues au cours de ces dix dernières années.

La population de notre recherche est donc constituée de différents acteurs du secteur de l'enseignement supérieur en Guinée. Il s'agit principalement des cadres du ministère reconnus pour leurs expériences en matière d'élaboration des politiques et de suivi des réformes, des enseignants-chercheurs, des syndicats d'enseignants et étudiant des universités guinéennes.

Pour les universités nous avons arrêté notre choix sur deux institutions : l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia Conakry et l'Université Julius Nyerere de Kankan. Le choix de ces universités s'explique par leur taille, leur influence dans les débats sur les différentes réformes engagées dans l'enseignement supérieur en Guinée et par leur ancienneté (elles ont été créées depuis plus d'une décennie). Par exemple l'Université Julius Nyérére de Kankan a été créée en 1967, donc elle capitalise une longue expérience des réformes. L'Université Général Lansana Conté de Sonfonia, bien qu'elle soit plus jeune que celle de Kankan, regorge aussi, à travers ses acteurs, de beaucoup d'expériences dans les réformes. En plus de l'ancienneté, le choix de l'université de Kankan dans notre échantillon s'explique par son éloignement par rapport au centre décisionnel. L'objectif était de voir comment les enjeux et les impacts des réformes peuvent être perçus différemment dans des universités éloignées de la capitale par rapport à celles qui sont quotidiennement sous l'influence de la tutelle par effet de proximité.

Au total, 20 entretiens ont été réalisés sur les 30 prévus, compte tenu du fait que la saturation était atteinte. L'échantillon choisi obéit aux critères de scientificité généralement admis dans une étude qualitative. Pour Pires (1997, p.122 cité par Savoie-Zajc, 2007 p.100) l'échantillon est considéré comme « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème », donc la représentativité de l'échantillon ne constitue pas une condition sine qua non dans une étude qualitative, du point de vue statistique (Michelat, 1975). Comme le souligne Savoie-Zajc (2007 : p. 104) :

Ce critère est difficile à appliquer dans une recherche qualitative/interprétative parce qu'il n'y a pas de paramètres statistiques pour déterminer si un certain nombre est statiquement applicable ou pas. Le critère de saturation théorique de Glaser et Strauss (1967) est utile pour ce genre de travail. (...) La question du nombre reste cependant arbitraire, car elle n'est encadrée par aucune règle précise, mais plutôt par cette forme de « jurisprudence » ou de traditions de recherches pour un objet donné.

Cette recherche a priorisé la qualité de l'informateur, en ne choisissant dans l'échantillon que des individus qui sont pleinement impliqués dans les processus d'élaboration des politiques de réformes en lien avec leur position dans la structure de l'enseignement supérieur et ceux vivant des conséquences de celles-ci. Kaufmann (2011, p.43) partage ce point de vue et ajoute que « dans l'entretien compréhensif, plus que de constituer un échantillon, il s'agit plutôt de bien choisir ses informateurs ».

Ainsi, nous avons réalisé une vingtaine d'entretiens avec les principaux acteurs touchés ou impliqués dans les différentes réformes dans les universités guinéennes. Parmi ces vingt (20) participants :

- trois (3) sont venus du cabinet du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique ;
- six (6) répondants ont été choisis à l'échelle de chacune de ces universités concernées par notre étude, à savoir trois (3) doyens de facultés et trois (3) chefs de département ;
- deux (2) syndicalistes ;
- neuf (9) enseignants-chercheurs et un (1) responsable des étudiants.

L'objectif était de recouper, mais aussi de contraster la perception des différents groupes d'acteurs de notre recherche sur les impacts des réformes des dix dernières années sur les universités guinéennes. Comme le souligne Pires :

Le but de l'échantillon par contraste avec entrevues est d'ouvrir les voies à la comparaison (...) ou à une sorte de "totalité hétérogène". On entreprend ici la construction d'une mosaïque ou d'une maquette par l'entremise d'un nombre diversifié de cas. Il s'agit alors, idéalement parlant, d'assurer la présence dans l'échantillon d'au moins un représentant (de préférence deux) de chaque groupe pertinent au regard de l'objet de l'enquête (Pires, 1997 : p. 68).

4.3. Approche méthodologique favorisée

Dans le cadre de la présente étude, pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une démarche essentiellement qualitative avec l'entrevue semi-directive comme instrument de collecte de données. En effet, comme nous cherchons à comprendre les réformes récentes des universités guinéennes de « l'intérieur », le point de vue de ces derniers était fondamental. L'objectif était donc de mieux accéder au monde de la compréhension et de l'interprétation des réalités sociales à partir du savoir des acteurs impliqués ou touchés par ces réformes à partir de leurs propres perceptions, du sens et de la signification qu'ils donnent à ces réformes (Poupart, 1997). Comme le souligne Savoie-Zajc (2007, p. 99) : « Une démarche scientifiquement valide en recherche qualitative/interprétative est celle qui étudie un objet à partir du point de vue de l'acteur, c'est celle qui considère l'objet d'étude dans sa complexité et qui tente de donner sens à

un phénomène, en tenant compte du jeu des multiples interactions que la personne initie et auxquelles elle répond ».

Dans cette étude, nous avons privilégié l'entrevue semi-directive comme instrument de collecte des informations. Romelaer (2005 : p. 102) définit cette technique comme « un mode d'entretien dans lequel le chercheur amène le répondant à communiquer des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur le sujet lié à la recherche, en l'influençant très peu et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité ». Et pour Savoie-Zajc (2016 : p. 340) cette technique :

Consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewer.

Dans le cadre de la réalisation de notre collecte de données, nous avons élaboré un guide d'entretien qui tient compte de nos questions de départ et de nos objectifs de recherche. Ce guide construit sous forme thématique, a été utilisé comme outil de collecte de données avec les interviewés.

La première thématique abordée avec les répondants vise à connaître les différentes réformes dans les universités guinéennes au cours des dix dernières années et en les classant par période. La deuxième thématique se rapporte à la perception qu'ont les acteurs de ces réformes, en cherchant à connaître le niveau d'implication des différents acteurs dans la conception et dans l'application des différentes politiques de réformes au sein des institutions d'enseignement supérieur guinéen, leur degré de satisfaction, mais aussi leur perception de l'adéquation de ces réformes aux réalités du terrain ainsi que les raisons profondes de leur exécution. Dans un troisième temps, nous avons questionné les acteurs sur les différents défis auxquels l'enseignement supérieur guinéen est confronté, et en particulier les universités, ainsi que sur les opportunités potentielles pour celle-ci. Nous avons également interrogé les acteurs sur les possibles solutions pour surmonter les défis de l'enseignement supérieur en général, et des universités guinéennes en particulier. Nous avons conclu notre guide par une thématique intitulée « Avenir de l'enseignement supérieur et des universités guinéennes » qui vise à recueillir le point de vue des acteurs sur l'avenir des universités guinéennes à court et à long terme.

4.4. Déroulement de la collecte

Avant de prendre des rendez-vous avec les répondants sélectionnés à proprement parler, nous avons jugé opportun d'évaluer notre capacité à réaliser les entretiens et avons fait quelques essais avec certains de nos collègues.

La durée des entrevues variait de 30 minutes à 2 heures 15 minutes au maximum selon les occupations des participants, de leur disponibilité et de la façon dont chacun développait ses idées à tenir les entretiens avec nous.

Après l'obtention de notre ordre de mission, nous avons commencé nos entretiens avec trois (3) fonctionnaires rattachés au cabinet du ministre de l'Enseignement supérieur. En deuxième lieu, nous avons contacté la première université de notre échantillon, il s'agit de l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia-Conakry. Et en troisième lieu, nous avons aussi contacté l'Université Julius Nyerere de Kankan. Dans chacune de ces universités, nous avons pris directement contact avec les premiers responsables de certaines facultés, de départements, de la structure syndicale qui à leur tour nous ont orienté vers les personnes capables de répondre à nos questions. À chaque étape, nous avons pris le soin de prendre les contacts (courriels, téléphones et adresses complètes) des personnes rencontrées et dont les profils répondent aux besoins de notre recherche.

Nous avons dans un premier temps joint individuellement chaque répondant par téléphone pour planifier la rencontre. Les endroits, les heures et les dates des entrevues ont été définis à la convenance de chaque individu, parfois au domicile des interviewés, le plus souvent dans les bureaux des universités ; dans tous les cas, en un lieu « dans lequel les gens se sentaient tout à fait libres de s'exprimer sans contrainte » (Aubel, 1994, p.44). Les rendez-vous pour la tenue des entrevues ont été dans leur majorité respectés, sauf quelques-uns qui, pour des raisons personnelles, après avoir accepté le principe de la tenue de l'entretien, refusaient au dernier moment de répondre au téléphone ou de participer à l'interview.

Au total, sur les 20 entrevues qui ont été réalisées, seulement 13 ont été intégralement enregistrées et les 7 autres ont fait l'objet d'une prise de notes à la demande des intéressés. En effet, plusieurs cadres de la République ont été récemment victimes de la publication d'extraits vidéo ou audios sur les réseaux sociaux, et certains fonctionnaires se montrent maintenant réticents à se faire enregistrer.

Globalement, ces entretiens ont été réalisés pendant la journée pour certains et pour d'autres dans la soirée, conformément à leur disponibilité (entre 10 h à 16 h et entre 17 h à 19 h). Pour rester fidèle dans notre démarche, nous avons jugé nécessaire de garder toujours sous nos yeux notre guide d'entretien conçu à cet effet pour servir de boussole à chaque rencontre avec les interviewés.

À la fin de chacune de nos entrevues, nous avons remercié chaleureusement chaque participant pour avoir accepté et honoré notre invitation et demandé son appréciation sur la conduite de l'interview.

4.5. Stratégie d'analyse

Bien que l'analyse des données soit la phase la plus importante dans la rédaction d'un travail de recherche, elle ne peut être pertinente sans au préalable une transcription fidèle des entretiens.

La logique de la retranscription

Nous avons donc priorisé en premier lieu la transcription des entretiens que nous avons réalisés avec les différents acteurs des universités guinéennes. Cette opération requiert la maîtrise d'un maximum de règles afin de maintenir toute la richesse de l'entretien. Comme le souligne Beaud (1996, p.250),

Traduire une parole en texte, opérer cette phase fondamentale qui consiste à passer de l'oral à l'écrit, mais c'est aussi courir le risque de perdre ce qui fait la spécificité et la richesse de la parole : non seulement les mots, le vocabulaire, les formes syntaxiques, mais aussi le ton, le timbre, le rythme de la voix, ses différentes intonations et modulations, les changements de rythme et d'humeur, tout le subtil dégradé des émotions qui passent à travers la voix, ce qui permet de deviner ou reconstituer après-coup les gestes, les mimiques de l'acteur. Par l'écoute de cette parole, le sociologue peut saisir les propriétés les plus corporelles, les plus personnelles et en même temps les plus sociales de la personne.

4.6. La logique de la retranscription des données

La retranscription des entretiens s'est opérée au fur et à mesure que nous menions des interviews auprès des acteurs des universités guinéennes. Cette activité de retranscription a été réalisée par nous-même et a porté sur 20 entretiens dont plus de 90% ont été enregistrés en français et à l'aide d'un dictaphone. En outre, les prises de notes ponctuelles réalisées au cours des entretiens nous ont permis également de contextualiser le discours des personnes interviewées. Cette opération de

retranscription est centrale car, le précisent Van Campenhout et Quivy (2011, p.199), « la retranscription permet d'éviter, d'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées à priori inintéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse ».

Après les activités de retranscription, nous avons procédé au codage et à la classification des données retranscrites.

4.7. Paramètre de codification

Nous avons procédé dans un premier temps à un codage thématique des données. La grille d'entretien a servi de première grille d'analyse. Cette dernière nous a permis de procéder à un découpage transversal des textes, l'unité de découpage étant le thème qui représente un fragment de discours (Robert et Bouillaguet, 1997 ; Sabourin, 2009). Dans cette logique, Negura (2006, p.11) ajoute que cette méthode a pour but « de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Dans ces conditions, il s'agit de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle. Pour réaliser cette tâche, nous avons procédé en deux étapes : le repérage des idées significatives et leur catégorisation ».

Avant d'entamer ce processus de codage, nous avons de prime abord, construit les catégories qui sont en harmonie avec les dimensions qui ont été retenues à cet effet. Ensuite, nous avons élaboré les sous-catégories significatives à partir desquelles les codes ont émergé. En d'autres termes, il a consisté à l'étiquetage des données brutes recueillies lors des entretiens avec les acteurs des universités ou à partir du matériel amassé dans l'optique de déceler plus facilement des segments parlants (Van der Maren, 1987). Après avoir catégorisé les données, nous avons procédé aux codages et recodages des mêmes données. Dans cette étude, le codage consistera au découpage des catégories en des sous-catégories porteur de sens (Deslauriers, 1991).

Toutefois, il faut rappeler qu'en matière d'analyse de discours, deux possibilités s'offrent au chercheur. Elle peut s'effectuer manuellement ou à travers l'usage d'un logiciel. Pour effectuer le codage de nos 20 entretiens, nous avons jugé nécessaire de recourir au logiciel QDA Miner pour l'analyse des informations collectées. L'avantage et le choix de ce logiciel d'analyse s'expliquent tout d'abord par la flexibilité qu'il accorde au chercheur de naviguer entre plusieurs éléments des données à analyser, ensuite par la possibilité qu'il donne au chercheur de manipuler et de modifier à plusieurs reprises les codes. Nous dirons, avec Berg (2003), que le logiciel permet

d'explorer minutieusement les différents textes, ligne par ligne, étape par étape de chacun des interviews réalisés avec les participants.

Les données contenues dans cette recherche proviennent de plusieurs sources dont les documents de programmes, de politiques sectorielles de l'éducation, de stratégie de développement de l'enseignement supérieur et des données empiriques dont l'entretien semi-directif. Les données collectées lors des entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Opter pour l'analyse de contenu dans cette recherche permet d'aller chercher le sens que les acteurs donnent à leurs actions. Donc, cette méthode permet au chercheur d'avoir une compréhension plus large et précise sur l'ensemble des discours contenus dans les données collectées.

4.8. Éthique et difficultés rencontrées

Conformément aux exigences de l'Université de Montréal en la matière, nous avons adressé une demande d'obtention de certificat d'éthique au Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CER-SC), pour des fins d'autorisation avant d'entamer notre collecte de données en République de Guinée. Après satisfaction des conditions liées à son obtention, le certificat nous a été délivré sous le numéro CERSC-2018-006-D. Les outils validés par le comité ont été utilisés non seulement pour recruter, mais aussi recueillir le consentement éclairé de chaque participant avant de commencer l'entretien. Au début de chaque entrevue, nous prenions le temps d'expliquer au participant la raison de notre présence, le pourquoi de la recherche ainsi que ses objectifs. Cet échange visait à rassurer les interviewés sur le caractère confidentiel de la recherche et surtout la préservation de leur identité. Il a été aussi rappelé aux différents interviewés que leur participation à cette recherche était volontaire et qu'ils pouvaient à tout moment pendant le déroulement de l'entrevue se retirer du processus lorsqu'ils se sentaient disposés à le faire. Pour continuer à garantir la confidentialité de l'identité des participants, le nom de chaque interviewé a été remplacé par un pseudonyme dans les pages qui suivent.

Le terrain réserve à tout chercheur son lot de défis. La première difficulté que nous avons rencontrée a été la méfiance de la majorité des acteurs rencontrés et leur réticence à nous accorder une entrevue, malgré les garanties de confidentialité. Certains d'entre eux ont purement et simplement refusé de le faire et d'autres, après avoir consenti à notre sollicitation, n'ont jamais honoré leur engagement, malgré les rappels successifs et les va-et-vient effectués sur les lieux des

rendez-vous déjà fixés. Quant à ceux qui ont accepté le principe de l'entrevue, ils n'ont été accessibles qu'après plusieurs rendez-vous manqués. Seuls la persévérance et l'usage de nos réseaux de connaissances nous ont permis d'obtenir des entretiens avec ces acteurs.

Ensuite, nous avons été aussi confronté au problème de non-enregistrement de certaines interviews de la part d'une frange relativement importante de notre échantillon, 7 sur 20 entretiens réalisés. L'acceptation de ce principe était la condition de leur participation, bien que nous leur ayons rassuré de la confidentialité. Nous étions donc obligés, vu leur rôle dans l'élaboration et la mise en œuvre des réformes, de procéder aux entretiens sur la base de prises de notes.

Toute recherche à visée scientifique porte en soi quelques limites. Notre recherche ne prétend pas s'écarter de ce constat. La première limite de notre recherche a trait à la constitution de notre échantillon. Bien que nous ayons opté pour une démarche qualitative qui n'a pas pour objectif la représentativité statistique, nous aurions aimé augmenter le nombre de répondants ainsi que le nombre des universités considérées si les moyens financiers et le temps imparti pour la recherche du terrain étaient suffisants. Le fait que notre recherche soit essentiellement menée dans deux universités ne permet pas de saisir toute l'ampleur des conséquences des réformes récentes, car la Guinée compte une cinquantaine d'institutions d'enseignement supérieur dont dix-sept publiques.

Une autre limite de notre recherche est la faible représentation des étudiants dans notre échantillon, faute de temps et de moyens, alors qu'ils sont les premiers à tirer profit de ou à subir l'application d'une réforme dans les universités.

Malgré ses limites, notre étude, la première dans la sphère universitaire guinéenne à recueillir la perception des acteurs locaux sur les réformes récentes affectant les universités guinéennes, pourrait dans ce contexte servir de gouvernail pour les futurs chercheurs dans ce domaine. Au regard des débats actuels sur les universités guinéennes et les intérêts qui s'y rattachent, nous prévoyons mener, dans les prochaines années, des recherches d'une grande dimension et avec plus d'acteurs (universitaires et utilisateurs).

4.9. Caractéristiques sociodémographiques des participants

Dans le cadre de la réalisation de cette étude, nous avons essentiellement interrogé des hommes (20 acteurs de l'enseignement supérieur au total), une seule femme ayant été interviewée. Loin

d'être une anomalie, cette quasi-absence de femmes dans notre échantillon traduit de manière éloquente la problématique de la représentativité féminine dans les institutions d'enseignement supérieur guinéen en général et dans les universités en particulier.

À part un participant étudiant, tous les participants sont enseignants-chercheurs dans les universités guinéennes et plus de la moitié (10), selon les données collectées, est détenteur d'un doctorat et les autres sont détenteurs d'un diplôme de maîtrise ou du DEA (Diplôme d'études approfondies). Du point de vue de la fonction, trois (3) doyens de facultés, trois (3) directeurs généraux des institutions d'enseignement, un vice-recteur, un conseiller-directeur, trois (3) syndicalistes, trois (3) chefs de département, cinq (5) enseignants-chercheurs sans aucune responsabilité administrative et un étudiant inscrit en master 2 ont été interviewés.

Les participants ont un âge qui varie de 32 à 72 ans. La tranche d'âge variant entre 62 et 71 ans est la plus représentative (6), suivie de celle qui varie de 52 à 61 ans pour 5 participants. Et les tranches d'âge faiblement représentées sont celles qui varient de 32 à 41 ans et de 42 à 51 ans, avec seulement 4 participants chacune. La majorité de nos participants (10) ont plus ou moins trente années d'expérience dans le monde de l'enseignement supérieur guinéen. Les (9) autres interviewés ont une expérience qui varie de 7 à 25 ans. Il s'agit donc d'acteurs qui connaissent bien le secteur de l'enseignement supérieur guinéen et ont été témoins des récentes réformes que les universités guinéennes ont connues au cours des dix dernières années.

4.9.1. Tableau synoptique des profils des acteurs interviewés

N°	Noms pseudonymisés	Genre	Age	Niveau d'études	Profession	Structure
1	Ablo	M	52	Master	Administrateur	Université de Kankan
2	Ballaket	M		Doctorat	Administrateur	Université de Kankan
3	Djimba	M	68	Doctorat	Administrateur	MESRS
4	Doudou	M	55	Doctorat	Administrateur	Université de Kankan
5	Fakhè	M	47	Master	Enseignant-chercheur	Université de Sonfonia-Conakry
6	Faro	M	36	Licence	Étudiant	Université de Kankan
7	Foumba	M	58	Doctorat	Administrateur	MESRS
8	Koikoye	M	47	Master	Administrateur	Université de Sonfonia-Conakry

9	Koulako	M	47	Master	Enseignant-chercheur	Université de Sonfonia-Conakry
10	Kouloumba	M	65	Doctorat	Administrateur	Université de Kankan
11	Koto	M	56	Doctorat	Administrateur	Université de Sonfonia-Conakry
12	Mahoudho	M	62	Doctorat	Administrateur	MESRS
13	Makalé	F	58	Doctorat	Enseignante-chercheuse	Université de Kankan
14	Manet	M	40	Master	Syndicat/enseignant	Université de Kankan
15	Moro	M	64	Doctorat	Enseignant-chercheur	Université de Sonfonia-Conakry
16	N’Famara	M	45	Master	Syndicat/Enseignant	Université de Sonfonia-Conakry
17	Sandaly	M	36	Master	Enseignant-chercheur	Université de Sonfonia-Conakry
18	Silva	M	37	Doctorat	Administrateur	Université de Sonfonia-Conakry
19	Souley	M	63	Doctorat	Administrateur	MESRS
20	Thierno	M	72	Doctorat	Enseignant-chercheur	Université de Kankan

Chapitre 5. Pertinence, mise en œuvre et impacts des réformes : *Le point de vue des acteurs*

Dans ce chapitre, nous décrivons la perception qu'ont les acteurs du secteur de l'enseignement supérieur guinéen de la pertinence des différentes réformes engagées pendant ces dernières années, de leur mise en œuvre, de leur niveau d'adhésion et d'appropriation par les acteurs universitaires et de leurs impacts. Tous les acteurs interviewés disent connaître nominativement toutes les réformes des dernières années conçues et exécutées au sein des institutions d'enseignement supérieur guinéennes. Cependant, la réforme du système LMD a été particulièrement discutée, non seulement à cause des nombreuses attentes qu'elle a suscitées, mais aussi des problèmes qu'elle a engendrés. Si tous les acteurs n'ont pas le même point de vue sur la pertinence de ces réformes, ils s'entendent généralement sur le fait que la mise en œuvre de ces dernières a été difficile et qu'elles ont affecté leur quotidien.

5.1. Pertinence des réformes : des points de vue contrastés

5.1.1. Des réformes jugées pertinentes au ministère et à la tête des universités

Les responsables interrogés dans les universités et au cabinet du ministère estiment que les réformes des dix dernières années étaient « adaptées » et « opportunes » à plusieurs égards. Premièrement, selon eux, elles ont permis de corriger les programmes de formation périmés ou presque dépassés. Deuxièmement, elles ont aussi évité à la Guinée, qui avait un système d'enseignement supérieur n'ayant plus d'équivalent dans la sous-région, d'être isolée sur la scène régionale et internationale de l'enseignement supérieur. Et troisièmement, elles ont également permis la diversification des offres de formation. Ainsi, Fomba, administrateur au MESRS, note ceci :

Ces réformes étaient adaptées et opportunes parce qu'elles ont permis au réseau universitaire guinéen de rejoindre le système international d'enseignement supérieur, mais aussi de diversifier l'offre de formation au supérieur par la création de plusieurs institutions spécialisées en technologies, formation à distance, tourisme et hôtellerie, journalisme/communication, sciences et médecine vétérinaires, etc. Avec ces réformes, certaines institutions de première génération ont été désengorgées à partir de la délocalisation des formations en sciences humaines et sociales, en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion vers une nouvelle université créée, UGLC de Sonfonia, et la délocalisation des formations de sciences et médecine vétérinaire vers un nouvel institut dans une nouvelle localité : ISSMV de Dalaba. Grâce à ces dernières, tout le territoire guinéen est maillé par le réseau universitaire de plus en plus thématique dans une approche territoriale (sciences et médecine vétérinaire en moyenne Guinée à Dalaba, sciences de

l'environnement en Guinée Forestière, N'Nzérékoré, sciences et techniques à l'institut de Mamou, mines à Boké, sciences agronomiques à Faranah).

Partageant le même point de vue, Djimba, administrateur au MESRS, souligne le rétablissement de l'ordre hiérarchique des grades académiques au sein du système universitaire guinéen grâce aux réformes :

Ces réformes étaient opportunes parce qu'elles ont permis de classer le personnel enseignant, mais aussi de mettre en place des textes qui s'alignent à l'international. Car, au niveau des universités guinéennes, il n'y avait plus de hiérarchie, c'est-à-dire qu'il n'y avait plus d'assistant, de maître-assistant, de maître de conférences et de professeurs. Or ça, ce sont des caractéristiques de l'enseignement supérieur. Du fait que ceux-ci manquaient, il n'y avait plus de concurrence ni de performance, parce que ce sont ces étapes qui permettent aux enseignants de se qualifier. Mais, si déjà, nous sommes tous au même niveau, ce qui voudrait dire qu'il n'y a pas de développement.

Kötö, administrateur à l'Université de Sonfonia Conakry, va dans le même sens :

Toutes ces réformes étaient tout à fait opportunes. Si je prends le système LMD, c'était vraiment un mouvement international qui a déferlé sur l'Afrique et sur les autres pays du monde et la Guinée s'est inscrite dans cette logique. Quant à la réforme de la gouvernance, elle était tout à fait nécessaire parce que les premières réformes de gouvernance datant de 1989, il y a eu des conseils d'administration qui étaient essentiellement composés d'acteurs étatiques et il a été constaté que les institutions d'enseignement supérieur ne répondaient plus aux besoins du pays, le chômage des diplômés était assez élevé. Et finalement, il a été décidé que le secteur économique soit plus largement représenté dans les conseils d'administration. C'est dans ce cadre que les décrets qui ont suivi portant sur la gouvernance universitaire étaient opportuns. Mais avec le recul, je me suis rendu compte que certaines réformes étaient ambitieuses comme celle de la gouvernance. Beaucoup d'efforts ont été fournis pour réduire le rôle des hauts fonctionnaires de l'État dans la gouvernance et accroître celui des acteurs du monde socioéconomique. À mon avis, c'était très important, mais la suite ne nous a pas donné raison, parce que, après quelques années, l'Assemblée nationale a adopté une loi portant gouvernance financière des établissements publics, cette loi-là, sur le plan de la composition du conseil d'administration était en recul par rapport aux décrets que le ministère avait réussi à obtenir avec le Chef de l'État. Donc, il y avait eu des moments où l'ambition était trop grande et nous étions obligés de nous plier aux exigences de la loi, tout en sauvant certaines idées des décrets 062-063, en faisant en sorte que les conseils d'administration contiennent les représentants du secteur privé et que ces derniers soient portés à la tête des conseils comme président.

5.1.2. Des réformes jugées peu opportunes par les professeurs et les syndicats

Le son de cloche est en revanche bien différent parmi les enseignants-chercheurs et les membres des syndicats. Ces derniers estiment que les réformes des dernières années n'étaient ni adaptées ni opportunes au regard de l'immensité des problèmes auxquels faisaient face les universités guinéennes : manque de formation des formateurs, vétusté des infrastructures, insuffisance des

ressources matérielles (ordinateurs, connexion internet de bonne qualité), des ressources pédagogiques (laboratoires, bibliothèques, salles de classe adaptées...) et des ressources financières. Comme le résume Ablo, professeur d'histoire à l'Université de Kankan :

Le niveau du développement économique de la Guinée pays ainsi que la physionomie des infrastructures et équipements universitaires n'étaient pas propices à l'instauration du LMD, car tout était en lambeaux. De plus, aucun accompagnement n'avait été engagé pour la qualification du personnel.

Fakhè, professeur de sociologie à l'Université de Sonfonia Conakry, va dans le même sens :

Bien que le LMD soit une bonne chose, elle reste néanmoins non adaptée aux réalités guinéennes, parce que le système LMD est très contraignant et exigeant. Car l'application du LMD nécessite la formation des enseignants, l'existence d'une bibliothèque digne de ce nom, d'un centre de recherche et de laboratoires. Malheureusement, ces éléments manquent énormément aux universités guinéennes. Ce qui fait que le LMD s'est buté par endroits à de sérieux problèmes. À cela, il faut ajouter l'héritage que les enseignants guinéens trainent après eux. Les enseignants guinéens jusqu'à présent n'ont pas encore quitté complètement dans l'ancien système, ils continuent à dicter les leçons en classe et les étudiants eux-mêmes pensent qu'ils sont toujours au lycée et se contentent des explications du professeur sans aucune autre recherche dans les bibliothèques pour pouvoir enrichir ce que le professeur a donné en classe et élaborer leur propre leçon.

Dans la même veine que les deux précédents répondants, Manet, membre de la sous-section syndicale à l'Université de Kankan pense que la réforme LMD a des avantages certes, mais le moment de sa mise en application ne s'y prêtait pas:

Aujourd'hui, le système (système LMD) a théoriquement beaucoup d'avantages, mais au moment où la Guinée a migré vers ce système, toutes les conditions matérielles et humaines n'étaient pas encore réunies. Nous constatons aujourd'hui un certain retard dans la formation des formateurs, le ratio étudiant/enseignant se pose avec beaucoup de préoccupation. Nous pouvons aussi dire, spécifiquement pour la réforme du LMD, que le moment n'était pas indiqué parce que les acteurs n'étaient pas préparés psychologiquement, pédagogiquement et matériellement.

Koulako, professeur de droit à l'Université de Sonfonia Conakry, note l'impréparation des acteurs universitaires dans le contexte de la mise en place de la réforme du LMD:

Le contexte qui prévalait à l'époque faisait que la réforme LMD ne pouvait être adaptée, jusqu'à présent, ce système n'est pas appliqué à cent pour cent. Le système en cours est hybride et les gens ne s'en sortent pas et les principaux acteurs à l'origine du système sont

là. Mais vous allez voir que le système n'est pas appliqué correctement, car il y a beaucoup de détails qui ne sont pas aujourd'hui appliqués. Si nous prenons le système d'évaluation, ce n'est pas le système d'évaluation du système LMD, parce qu'avec ce système, ce sont des unités d'enseignement qui sont évaluées et non les matières. Mais jusqu'à présent, nous continuons à évaluer les matières et non les unités d'enseignement et ça, c'est un problème.

Pour renchérir, le même interviewé lance :

Cette réforme n'était ni adaptée ni opportune, parce qu'elle est tout simplement tombée du ciel comme ça. Les gens n'étaient pas encore préparés à intégrer cette réforme si rapidement sans une période de transition pendant laquelle le nouveau régime pédagogique allait être mieux appliqué afin de permettre aux gens de comprendre de quoi il s'agit et après progressivement arracher les gens de l'ancien système vers le nouveau système. Mais malheureusement, cela n'a pas été bien fait, on est resté dans un système hybride. Nous avons même eu l'impression souvent, comme il y avait des gros moyens (de l'argent), qu'il fallait aller vers ce système.

5.1.3. Des réformes globalement mal accueillies et mal vécues

Globalement, les réformes des dernières années, et notamment la réforme LMD, ont été, d'après nos interviewés, mal accueillies et mal vécues par les acteurs du milieu universitaire. Les uns parlent de la frustration et des difficultés attachées au non-respect des règles élémentaires de l'application, par exemple du LMD. Les autres parlent du désespoir dans lequel ils ont été plongés. Fakhè, professeur de sociologie à l'Université de Sonfonia Conakry, dit ce qui suit :

Je vis avec beaucoup plus de difficultés et surtout avec la réforme du LMD, parce qu'aujourd'hui, les effectifs en classe sont pléthoriques et difficiles à gérer conformément à l'esprit du LMD. Tu viens en classe, tu expliques, les étudiants ne prennent pas de notes et se rendent difficilement dans les bibliothèques pour parfaire ou compléter les connaissances acquises en classe. D'ailleurs, ces bibliothèques sont presque obsolètes sur le plan des documents qui s'y trouvent. Alors que le LMD voudrait que l'étudiant ait 75 % des charges de sa formation, mais malheureusement, cette réalité est dans l'ordre des rêves en Guinée.

Dans la même logique, Koulako, professeur de droit à l'Université de Sonfonia Conakry, rapporte « les difficultés à traduire en actes concrets le contenu des réformes pour des raisons diverses (manque de ressources, difficultés à rompre avec les anciennes habitudes, administration universitaire encore dans l'ancien système) ».

5.2. Une mise en œuvre difficile

Plusieurs facteurs contribuent à faire obstacle à la mise en œuvre des politiques de réformes conçues à l'échelle de l'enseignement supérieur en République de Guinée.

5.2.1. Manque d'implication et d'adhésion des acteurs

Il ressort des données collectées que l'implication des acteurs universitaires dans la conception et la mise en œuvre des réformes engagées au cours des dix dernières années a été défailante, ce qui a nui à l'adhésion de plusieurs aux dites réformes. Ces dernières n'ont été en effet que l'œuvre de quelques acteurs. Fakhè, professeur de sociologie à l'Université de Sonfonia, témoigne :

Le manque de transparence et la faible participation des bénéficiaires sont autant d'éléments qui confisquent le succès des réformes universitaire en Guinée. Sur le plan de la transparence, il y a moins de débats sur la nature des réformes à engager et la majorité des gens ne savent pas ce qui doit être fait. En ce qui concerne la participation, elle demeure faible chez les bénéficiaires (enseignants et étudiants) parce qu'ils ne sont pas souvent invités à prendre part à la conception des projets de développement des structures universitaires.

Les données collectées suggèrent que les enseignants et les étudiants ont été les acteurs les plus exclus de la conception et la mise en œuvre des réformes des dix dernières années dans les institutions d'enseignement supérieur guinéen. Or, le succès d'une réforme dépend de la participation de tous les acteurs appartenant à l'environnement dans lequel la réforme doit être appliquée. Sur ce, Manet, enseignant et membre de la sous-section syndicale à l'Université de Kankan, note ce qui suit:

Non, je n'ai pas été associé ni à la conception ni à l'application et pourtant je devrais être formé pour garantir l'application de certaines réformes comme le LMD dans les institutions d'enseignement supérieur, car ces réformes sont faites pour nous et sur nous. Vous savez que les acteurs à certains niveaux supérieurs se plaisent souvent à décider à la place de tout le monde ! Or, dans le domaine administratif, le plus marrant, c'est de vouloir décider à la place d'un groupe sans l'associer et sans savoir qu'en l'associant, vous serez en mesure de comprendre le vrai problème dont ce groupe souffre. Et quand vous prenez de grandes décisions leur concernant à leur insu que vous leur appliquez, la faisabilité sera forcément entachée de difficultés.

Silva, administrateur à l'Université de Sonfonia Conakry, identifie la faible adhésion d'un nombre important d'acteurs comme un des facteurs importants de blocage de mise en œuvre des réformes.

Le problème et le plus important d'ailleurs, c'est l'adhésion des différents acteurs. Et quand vous parachutez des réformes sans l'adhésion des différents acteurs, les réformes ont du mal à prendre forme. Donc, je pense plutôt, au lieu de vouloir imposer les réformes, comme nous sommes dans le monde universitaire, il serait fondamental de dialoguer avec les différents acteurs afin de recueillir leurs différentes adhésions face au projet à porter. Et quand vous faites parachuter les réformes depuis le cabinet du ministre sans aucune participation de tous les acteurs, ça ne marchera jamais, parce qu'il n'y'a pas de plus libérin dans l'esprit que l'universitaire.

Djimba, administrateur au MESRS, plaide, lui aussi, pour l'élargissement du spectre de la participation à tous les acteurs du secteur de l'enseignement supérieur :

Personnellement, j'ai été associé à la conception et à la mise en œuvre de toutes les réformes appliquées à l'enseignement supérieur pendant ces dernières années. Il serait maintenant opportun que les autorités à tous les niveaux de responsabilités comprennent que l'implication de tous les acteurs du système éducatif à tout le processus des réformes : conception, mise en œuvre des activités, suivi-évaluation, représentent un facteur de succès et évite aux réformes tout échec non souhaitable.

Il ajoute : « C'est avec beaucoup de gêne que je vis ces réformes parce que beaucoup de personnes n'ont pas participé (enseignants et personnel administratif) et cela nous a envoyés là où nous sommes maintenant avec ces corolaires de déception ».

5.2.2. Manque d'accompagnement

Plusieurs acteurs ont souligné l'empressement et l'impréparation avec lesquels le LMD a été mis en œuvre en Guinée en faisant fi des mesures d'accompagnement. D'après les données, la majorité des acteurs, toutes catégories confondues, estime que le faible niveau d'accompagnement financier du ministère de l'Enseignement supérieur pour la formation des formateurs constitue le premier goulot d'étranglement pour la mise en œuvre des réformes. Ainsi, Koulounba, administrateur à l'Université de Kankan rapporte: « La faiblesse des ressources allouées à l'enseignement supérieur et les mauvaises conditions de vie et de travail des enseignants influencent négativement sur toutes les belles initiatives tendant à améliorer l'image des institutions d'enseignement supérieur guinéen ». La dépendance aux financements extérieurs

pour subventionner les politiques de développement de l'enseignement supérieur est déplorée par Silva, administrateur à l'Université de Sonfonia Conakry comme un autre facteur bloquant les réformes :

Le problème de financement, difficile à mobiliser, parce que pour l'essentiel, nous dépendons des ressources extérieures. Car nous avons des problèmes de mobilisation de nos ressources internes, ce qui nous oblige de nous rabattre sur l'extérieur. Et en se rabattant sur l'extérieur avec les conditions de l'extérieur, ça devient de plus en plus pénible de financer nos projets et programmes pour le développement de l'enseignement supérieur.

Sandaly, professeur d'économie à l'Université de Sonfonia Conakry, estime que la réforme LMD s'est soldée par un fiasco, car les mesures d'accompagnement favorisant la meilleure réalisation de ladite réforme n'ont pas suivi :

En réalité, il n'y a pas de système LMD en Guinée, il a été un échec, car le niveau est plus bas aujourd'hui que jamais, c'est le plus faible niveau dans l'histoire des universités. En réalité il n'y a pas eu de mesure d'accompagnement, sur les papiers on se croyait au Canada ou en France. En principe, l'étudiant doit avoir, dans ce nouveau référentiel, 75 % des charges et l'enseignant 25 %, mais c'est le contraire qui est appliqué. Il n'y a pas d'ouvrage, ceux qui existent ne sont pas en rapport avec le système LMD. On pensait aussi qu'avec ce système les effectifs allaient diminuer, mais c'est le contraire aujourd'hui. Le plus petit effectif dans une classe c'est 100 étudiants. C'est un système qui existe de nom. Avant, le cycle était long et après l'étudiant était obligé de rédiger un mémoire. Aujourd'hui, ils sortent sans mémoire et sans rapport, sauf une simple évaluation. C'est un échec, ce n'est pas adapté. Théoriquement on a ressemblé aux autres, mais pratiquement non. Il fallait les mesures d'accompagnement en construisant les salles de classe pour éviter les effectifs pléthoriques et en équipant les bibliothèques.

Pour plusieurs, la retraite massive des enseignants de rang magistral et l'inexistence de politique de formation à l'endroit des jeunes enseignants, dont la majorité est détentrice des diplômes de master et de licence, contribuent largement à saper toute politique de réformes initiées et surtout celle pédagogique. C'est l'opinion de Fomba, administrateur au ministère de l'Enseignement supérieur :

Le départ massif des enseignants-chercheurs de rang magistral pour la retraite au moment où le rythme du renouvellement de ce corps en amont est très lent et surtout le manque de formation d'une majorité des jeunes enseignants à la nouvelle pédagogie universitaire en rapport avec le changement du référentiel (LMD), a entravé la bonne marche de la réforme LMD.

Il poursuit son raisonnement en mettant l'accent sur certains aspects :

La défaillance dans la fourniture de la connexion internet à haut débit ainsi que l'existence d'un environnement didactique non favorable à la mise en œuvre des pédagogies actives et l'approvisionnement non permanent en énergie électrique en sont d'autres facettes des problèmes qui biaisent la réalisation des réformes.

Partageant le même point de vue, Ballaket, administrateur à l'Université de Kankan, voit dans la démotivation du personnel enseignant une des principales sources de blocage des réformes :

Oui, il y a des problèmes. Premièrement, c'est l'accès difficile à la formation en faveur des enseignants, je crois, le ministère doit s'impliquer davantage pour soutenir la formation des enseignants, parce que lorsque le niveau des enseignants s'améliore, celui des étudiants suit immédiatement. Deuxièmement, c'est le manque de motivation de la part des enseignants dû à la faiblesse de leur revenu, conduisant souvent ces derniers à s'adonner aux consultances, en laissant pour la plupart des cas, des assistants s'occuper des cours pendant leurs séjours du terrain. Et lorsque, l'assistant n'a pas le niveau requis, la formation des étudiants devient biaisée. Troisièmement, c'est la non-maitrise des effectifs des étudiants en classe. Et quatrièmement, il y a le manque de bibliothèques bien fournies dans les universités et d'équipements.

5.2.3. Gouvernance défaillante

Le profil des personnes nommées à la tête des structures des universités est aussi vu par certains acteurs comme un autre facteur contribuant à la difficile mise en œuvre des réformes des dernières années au sein des universités. À ce titre, Fakhè, professeur de sociologie à l'Université de Sonfonia Conakry, déclare :

Le népotisme et les considérations politiques dans les nominations aux instances de décision ont contribué à affaiblir pendant ces dernières années les vastes programmes de développement engagés dans les institutions d'enseignement supérieur. Tout simplement, parce que la plupart des cadres, ayant bénéficié des décrets de nomination, n'ont jamais fait carrière dans l'administration universitaire et s'ils le sont, les compétences indiquées pour servir à ces postes de responsabilité, ils ne l'ont pas. Donc, ils ne peuvent pas être de bons managers.

Manet, membre de la sous-section syndicale de l'Université de Kankan, abonde dans le même sens:

Oui, il y a des problèmes. D'abord, nous avons la lenteur administrative, car vous allez tant écrire aux autorités universitaires pour les interpeler de l'existence d'un problème technique donné, ça reste toujours lettre morte. Ensuite, dans ce pays, tout est lié à la politique, quelle que soit ta compétence, si tu ne relèves pas du parti au pouvoir, tu es aussitôt exclu de tout

processus de prise de décision, sans savoir que votre écartement contribuerait à handicaper ou à apporter un coup fatal aux réformes déjà engagées. Enfin, le profil des personnes nommées, ne riment pas souvent à la nature des responsabilités qu'elles doivent incarner pour la poursuite des réformes engagées en tant que bons gestionnaires.

Un autre aspect aussi important lié à la gestion des finances dans les universités a été également dénoncé par Koulounba, administrateur à l'Université de Kankan qui souligne:

Voilà l'État qui donne beaucoup d'argent, mais qui ne contrôle pas la gestion de cet argent. Les recteurs ne sont pas questionnés aussi quant à l'utilisation des milliards de francs guinéens alloués à chaque université par trimestre. Et ces derniers ne font pas aussi le devoir d'être transparents dans leur gestion. Donc, aucun principe de redevabilité ne caractérise la vie des institutions d'enseignement supérieur guinéen.

Aussi, la violation quotidienne faite aux prérogatives de certaines directions par les autorités ministérielles dans la conduite des réformes a été également montrée comme un des éléments qui handicape ces réformes. Ainsi, N'Famara, membre de la sous-section syndicale de l'Université de Sonfonia Conakry, affirme :

Les attributions des grandes directions qui sont appelées à suivre l'application correcte des réformes mises en œuvre dans les universités, sont constamment violées ou retirées au profit d'autres structures parallèles, qui n'ont aucune assise juridique et aucune compétence reconnue en matière de suivi et évaluation des politiques de réformes.

Plus loin, le même acteur ajoute que « Le mélange du niveau de responsabilités (rôle académique et rôle administratif) et le non-respect de la hiérarchie dans la chaîne d'exécution des tâches entravent la réussite des réformes ».

5.2.4. Des résultats médiocres

En partant de la vision globale de chacune des réformes, la majeure partie des acteurs interviewés, de toutes les catégories, estime que les résultats visés par ces réformes n'ont pas été atteints. C'est le cas de Thierno, professeur de mathématiques à l'Université de Kankan:

La réforme n'a pas atteint ses résultats [...] Donc jusqu'à présent il y a des programmes qui sont en souffrance bien qu'ils existent sur papier, mais ne sont jamais mis en œuvre. Ce qui voudrait dire qu'il faut revoir tous ces programmes aujourd'hui et les contextualiser pour qu'ils répondent aux exigences du moment, parce que leur élaboration date de 2007.

Kouloumba, administrateur à l'Université de Kankan, pense que les problèmes, au nom desquels les réformes ont été conçues continuent d'exister : « Certains problèmes identifiés comme étant à l'origine des réformes persistent ou même s'aggravent, comme la faible capacité d'accueil des universités, l'utilisation irrationnelle des ressources allouées aux institutions, ainsi que le manque de qualité de l'apprentissage ». Le système LMD considéré comme la réforme phare des dix dernières années attire le plus de critiques. C'est ainsi que N'Famara, membre de la sous-section syndicale l'Université de Sonfonia Conakry, souligne :

Comme les réformes n'ont pas le même niveau d'efficacité par rapport aux résultats visés. Mais s'agissant par exemple du système LMD, beaucoup reste à faire pour que les résultats soient atteints. Il s'agit prioritairement de régler les problèmes suivants : l'accès des IERS à l'internet à haut débit, la mise en place de laboratoires bien équipés, la formation des formateurs conduisant à l'accroissement du nombre d'enseignants de rang magistral, la construction de villages universitaires modernes, la mise en place de fonds appropriés pour soutenir la réalisation de programmes et projets de recherche innovants, etc.

Silva, administrateur à l'Université de Sonfonia Conakry, quant à lui, souligne le manque d'indicateurs de suivi pour évaluer la mise en œuvre des réformes :

Je ne crois pas que les résultats ont été atteints pour la simple raison que, jusqu'à présent il y a un certain nombre d'indicateurs qu'on ne peut même pas calculer avec précision et on ne peut pas vous dire après la mise en place du système LMD par exemple le cout unitaire de la formation en Guinée. Personne ne peut vous dire aujourd'hui que ça soit les universités privées ou publiques combien revient un étudiant boursier ou non boursier à l'État ou aux différentes familles, alors que ça, ce sont des indicateurs de performance. À l'heure actuelle, on ne peut pas vous dire, avec précision, quelles sont les différentes statistiques de l'enseignement supérieur, pour la simple raison qu'on a souvent l'impression que les différentes statistiques sont là pour interpréter la même chose alors que la mise en place d'un système performant a pour objectif d'appréhender tout ça. Nous qui venons pour la consultation de ces milieux-là, quand vous allez à la quête des statistiques, ce n'est pas évident. Dans une même structure, on peut vous remettre les chiffres différents sur une même réalité. Jusque-là où nous sommes, on ne maîtrise pas les effectifs de l'enseignement supérieur, on ne maîtrise pas non plus l'effectif étudiantin et même l'effectif de bacheliers qui entrent dans le système et qui en sortent malgré les efforts fournis par les autorités actuelles du ministère.

En revanche, il ressort des données recueillies qu'une minorité d'acteurs, notamment au ministère et à la tête des universités, pense que certaines réformes ont abouti aux résultats visés. Souley, administrateur au MESRS, souligne :

À travers la réforme de la gouvernance, les modes de gestion des universités ont été améliorés suite aux contrôles successifs des effectifs du personnel enseignant et étudiant et qui a permis de connaître aujourd'hui l'effectif réel de la population étudiante dans chaque institution et dans chaque programme afin de moraliser les ressources financières allouées.

De la même manière Fomba, administrateur au MESRS, reconnaît certains acquis :

Certaines des réformes ont abouti comme le passage au LMD avec l'adoption d'un nouveau curriculum de formation intégrant les nouveaux besoins conformes à l'évolution du marché de l'emploi. Toutes les institutions d'enseignement supérieur guinéen vivent sous ce référentiel inspiré du processus de Bologne pour l'harmonisation de l'enseignement supérieur qui permet aujourd'hui à l'international la reconnaissance et la comparabilité des diplômes guinéens.

Malgré ces quelques succès observés par l'acteur, il relève néanmoins certaines incohérences liées à la réforme :

Mais, de mon point de vue, la mise en œuvre de cette réforme n'est pas allée jusqu'au bout et cela pose des soucis pour certaines facultés d'ingénierie qui ne parviennent pas à faire admettre leurs diplômes de licence professionnelle aux employeurs, pour lesquels il n'y a pas d'ingénieur intermédiaire. Et les exigences de qualité et des normes du LMD qui s'y rattachent sont à améliorer, telles que le ratio d'encadrement.

Dans la logique, Djimba, administrateur au MESRS, révèle un autre aspect des résultats :

Oui, nous avons atteint les résultats en grande partie, parce que l'objectif principal était d'améliorer les capacités d'accueil des universités. Et présentement, nous sommes passés de six institutions d'enseignement supérieur public à dix-sept et de deux universités privées à 45 universités privées. Donc, ces réformes ont permis d'améliorer les capacités d'accueil des institutions d'enseignement supérieur et favorisé la création d'autres universités à caractère professionnalisant.

5.3. L'impact des réformes sur le quotidien des universitaires

Comme toute réforme vise à apporter un changement au sein de la structure où elle est appliquée, cette partie de notre travail essaiera de décrire les changements constatés dans la pratique quotidienne des acteurs universitaires à la suite de la mise en œuvre des différentes réformes des dix dernières années dans l'enseignement supérieur guinéen.

Les données collectées montrent que deux aspects ont été de plus affectés dans le quotidien des acteurs universitaires. Il s'agit de l'aspect pédagogique avec l'adoption du système LMD et de celui de l'organisationnel avec la gouvernance universitaire qui essaye d'imprimer une nouvelle vision de la gestion administrative, pédagogique et financière.

5.3.1. Impact sur l'accès à l'enseignement supérieur

Les avis sur l'impact des réformes sur l'accès à l'enseignement supérieur diffèrent. Une fois de plus, les membres du ministère et les directeurs généraux et recteurs sont plus positifs que les professeurs et les responsables syndicaux. Les premiers reconnaissent que grâce à ces réformes, plusieurs universités et notamment des universités privées ont été créées pour satisfaire la demande sociale pour l'enseignement supérieur. De plus, plusieurs autres aspects concourant à l'épanouissement des universités publiques (financier, infrastructure, pédagogique et institutionnel) ont connu aussi à leur tour quelques améliorations. C'est dans cette logique que Mahoudho, directeur général au MESRS, affirme : « Ces réformes ont un impact sur le développement des universités parce que beaucoup d'universités publiques et privées sont nées, mais aussi, de nouveaux programmes et de nouvelles filières sont aussi créés ».

Suivant le même raisonnement, Koïkoï, administrateur à l'Université de Sonfonia, note la massification de l'effectif étudiant comme l'un des impacts positifs de ces réformes et plus précisément du LMD et souligne :

Aujourd'hui, grâce à ces réformes et particulièrement du LMD, l'effectif des étudiants continue à grandir d'année en année, concomitamment, il y a des bâtiments qui ont émergé partout dans certaines universités, comme le cas de l'Université de Sonfonia où on observe actuellement l'existence de cinq nouveaux amphithéâtres. Le taux d'échec et le phénomène de vieillissement scolaire ont été considérablement réduits.

Dans la même veine, Foumba, administrateur au MESRS, déclare :

Grâce à la réforme LMD, le problème d'accès aux études supérieures ne se pose plus comme il fut il y a de cela 10 ans. Aujourd'hui, tous les bacheliers guinéens trouvent quasiment la possibilité de s'inscrire en Guinée à une formation supérieure. La formation à distance et l'extension du réseau national d'enseignement supérieur privé sont aussi venues renforcer le potentiel d'accès à l'enseignement supérieur.

En poursuivant son argumentaire, il révèle aussi l'un des aspects du LMD qui a permis l'augmentation exponentielle de l'effectif des étudiants :

Avec cette réforme, le nombre d'étudiants n'a fait qu'augmenter chaque année. Car c'est le ministère qui oriente désormais les bacheliers dans les universités sans tenir compte des besoins de chaque institution d'enseignement supérieur, mais aussi de leur capacité d'accueil. Dans les conditions normales, chaque faculté ou université doit définir ses conditions et le nombre dont elle a besoin avant tout processus d'orientation.

La mise en place des études avancées (master et les écoles doctorales) ainsi que la refondation des programmes de formation au niveau des licences constituent un élément très important dans le parcours des universités guinéennes. Car, d'après les données, elles ont contribué à combler le déficit d'enseignants de rang magistral. Souley, administrateur au MESRS, déclare :

Oui! parce que quelque part les programmes ont été améliorés en profondeur dans toutes les universités, même s'ils ne sont pas évalués encore, mais déjà tout le monde est passé de l'ancien système au système LMD. Il faut ajouter aussi qu'avec la création des écoles doctorales et des masters, le nombre de formations doctorales a augmenté et le nombre d'enseignants de rang magistral a aussi augmenté. Nous avons passé dix ans ici, on ne savait même pas où aller se former, parce qu'il n'y avait pas de formation de masters encore moins de doctorats dans les universités guinéennes durant les dix dernières années. Mais présentement, presque toutes les universités guinéennes sont dotées au moins d'une école doctorale.

Contrairement à l'avis des responsables universitaires et ministériels, les enseignants et membres de la sous-section syndicale estiment que ces réformes n'ont rien apporté de positif au développement des universités. Elles ont plutôt contribué à l'affaiblissement de la qualité du niveau des études et à l'essor de la corruption dans le milieu universitaire. Car, aucune politique d'accompagnement favorisant une bonne mise en œuvre desdites réformes n'a été initiée. Ainsi, Koulako, professeur de droit à l'Université de Sonfonia Conakry, déclare :

Faute de mesure d'accompagnement pour la réalisation normale de ces réformes, nous constatons une baisse progressive du niveau des étudiants chaque année, la fraude massive s'est aussi instaurée dans les évaluations et beaucoup d'étudiants accèdent à l'université sans baccalauréat par l'intermédiaire de certains responsables universitaires.

L'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas une conséquence de ces réformes, comme l'explique Makalé, enseignante-chercheuse à l'Université de Kankan :

Les réformes élaborées à l'enseignement supérieur, n'ont pas eu d'impact sur l'accès aux institutions d'enseignement supérieur, mais plutôt, celles qui ont été élaborées et appliquées à l'enseignement préuniversitaire qui ont favorisé la massification ou la réduction du nombre d'étudiants dans les universités, à travers la non-prise en compte des notes de cours dans la comptabilisation de la moyenne et tout en fixant la note 10 comme moyenne de passage au baccalauréat.

Plus loin, N'Famara, membre de la sous-section syndicale à l'Université de Kankan, affirme : « Ça dépend du nombre de candidats au Bac. L'accès aux universités n'est pas lié à la performance des réformes du supérieur, mais plutôt à la démographie des bacheliers chaque année ».

5.3.2 Impact sur les activités d'enseignement

Les acteurs interviewés dans leur grande majorité reconnaissent que ces réformes ont affecté leurs pratiques quotidiennes, notamment dans le domaine de l'enseignement. Ainsi, Doudou, administrateur à l'Université de Kankan, souligne :

La pratique du système LMD a libéré une plage de temps important me permettant de me consacrer à mes activités de recherche. Aussi, elle m'a offert beaucoup d'opportunité de faire de la consultation pour des projets, programmes et ONG. En outre, les réformes ont occasionné l'accroissement des besoins en matière d'internet. C'est pour cette raison que des moyens personnels sont déployés chaque jour pour accéder aux courriels et autres consultations en vue d'améliorer les notes de cours et de réaliser des constructions théoriques de certaines recherches en cours.

Les acteurs relèvent que la modification des programmes intervenue avec le LMD a contribué à la diminution des heures traditionnellement affectées pour dispenser un cours ainsi que le revenu de nombreux enseignants qui dispensaient aussi des cours dans les universités privées pour arrondir leurs fins de mois. Sandaly, professeur d'économie à l'Université de Sonfonia Conakry, note :

Ma pratique quotidienne a été affectée. Quand je prends par exemple mon propre cours avant le système LMD, il était vaste et pouvait prendre de 100 à 120 heures. J'avais tout le temps de détailler mes cours, mais avec le système LMD, le volume horaire se situe à 45 heures. Donc il faut condenser et ça veut dire qu'on ne peut pas tout donner à cause du volume horaire.

N’Famara, membre de la sous-section syndicale à l’Université de Sonfonia Conakry, renchérit en soulignant les conséquences financières de la réforme :

Avec l’arrêt d’envoi des bacheliers dans les universités privées à la charge du gouvernement, j’ai perdu d’énormes heures de cours qui me permettaient de rehausser mon revenu provenant de l’université publique. Et à l’état actuel des choses, j’arrive difficilement à faire face à l’entièreté de mes besoins et ça m’arrive parfois de m’absenter à certaines heures de cours, faute de moyen pour assurer mes transports.

Dans le même sens, Manet, membre de la sous-section syndicale à l’Université de Kankan, note des modifications importantes quant au mode de transmission de la connaissance:

Avec la réforme LMD, j’ai moins de pression et plus de liberté désormais. Car les heures des cours ont changé, au lieu que ça soit 2 heures par niveau, elles sont plutôt à 3 heures et les modes d’enseignement ont également changé. Maintenant, je fournis moins d’énergie dans l’enseignement de mes cours, car il revient aux étudiants d’aller chercher les compléments d’information sur le cours contrairement à l’ancien système où j’étais obligé de donner tout en classe. Donc, je ne suis plus qu’un simple facilitateur. En plus, cette réforme m’a permis de bien concevoir mes activités départementales en matière d’organisation des enseignants ainsi que les cours qui s’y rattachent, mais aussi mes propres activités.

Pour Thierno, professeur de mathématiques à l’Université de Kankan, la semestrialisation, c’est-à-dire l’organisation de l’enseignement en unité de temps, lui a permis de comprendre comment élaborer ses plans de cours, les transmettre de manière analytique aux étudiants, mais aussi de rester dans le respect strict du temps imparti pour l’enseignement d’un cours :

Ces réformes ont amélioré mes pratiques quotidiennes à travers les séances de travail que j’avais eues avec les experts au moment de la conception de ces réformes. Aujourd’hui, avec l’enseignement semestrialisé et crédité, j’ai appris à élaborer mes propres plans de cours, bien structurés et détaillés et qui sont souvent soumis au contrôle du comité de programme pour des fins de vérification liée au respect des règles édictées par le LMD dans le cadre de la finalité et du respect du temps d’enseignement. Également, j’ai appris comment procéder à l’évaluation des étudiants suivant l’esprit du nouveau référentiel.

La majorité des acteurs interviewés atteste que ces réformes ont apporté des changements profonds au contenu des programmes de formation en modifiant totalement certains programmes et en réajustant d’autres. Djimba, administrateur au MESRS, rapporte :

Avec ces réformes, l’architecture et le contenu des programmes ont été changés. Car aujourd’hui, on n’a rien à envier à l’Occident par rapport au contenu de nos programmes

dont la rénovation a été assurée par les experts canadiens à l'image des programmes en cours au Canada et par les experts nationaux. Donc les contenus de nos programmes sont de plus en plus qualifiés et surtout avec la création de l'ANAQ qui veille désormais sur la cohérence des programmes.

Pour Fakhè, professeur de sociologie à l'Université de Sonfonia Conakry, le référentiel LMD a permis d'élaguer certaines disciplines au profit de nouvelles disciplines plus professionnalisantes, adaptées aux besoins du marché:

Il y a eu un impact sur le contenu des programmes, car dans l'ancien système, il y avait des cours qui étaient enseignés et ne le sont plus aujourd'hui avec le système LMD tels que la sociologie urbaine dans le cadre des programmes de sociologie. Par contre dans le système LMD, il y a de nouveaux cours qui sont venus. Si je prends par exemple dans l'ancien système, l'enseignement du cours de sociologie générale prenait en compte Durkheim et le lien social, Karl Marx et la dynamique sociale et Max Weber et l'interprétation sociale. Mais, aujourd'hui, ces parties se sont détachées de la sociologie générale, pour devenir respectivement des cours autonomes. Et si je prends aussi le cours de sociologie rurale, un autre cours en est sorti aussi, il s'agit des outils en développement, qui représentait le dernier chapitre de la sociologie rurale. Donc, on peut dire qu'il y a eu des impacts sur le contenu des programmes.

Pour Manet, membre de la sous-section syndicale, c'est l'introduction du plan de cours qui constitue un élément important de l'organisation du processus de transmission de connaissance.

Et de souligner :

Désormais, à travers le plan de cours, l'enseignant, mais aussi l'étudiant sait quelles sont les grandes articulations du cours à suivre, les différentes dates des intrants ainsi que d'autres travaux qui s'y rattachent. Donc, la pédagogie a changé, les enseignants se sont adaptés à cette réalité avec beaucoup plus d'organisation à leur manière d'exercer le métier d'enseignement.

L'amélioration du contenu des programmes de formation universitaire ne semble pas cependant avoir amélioré l'employabilité des sortants des universités guinéennes. Seuls trois acteurs sur vingt interrogés reconnaissent que la réforme du LMD a amélioré l'employabilité des sortants des universités guinéennes, grâce à l'harmonisation du contenu des programmes et la création des filières et des institutions professionnalisantes. Pour la majorité des personnes interrogées, la réforme du LMD a plutôt contribué à l'explosion du taux de chômage. Pour ces acteurs issus de toutes les catégories, l'inadéquation entre la formation reçue et les besoins du marché de l'emploi

est toujours de mise. Aussi, ces acteurs estiment que la dépréciation du niveau des actuels diplômés que les universités mettent sur le marché, représente un autre aspect non négligeable.

Silva, administrateur à l'Université de Sonfonia Conakry, explique :

Les programmes modifiés avec la réforme LMD sont incohérents, et ne permettent pas aux universités de produire des compétences exigées, dont le marché du travail a besoin. Comme les qualifications ne sont pas adaptées aux besoins du marché de l'emploi, il est évident que nous sommes en train de créer des chômeurs. Les étudiants sont là, ils attendent qu'on leur offre des possibilités pour pouvoir être opérationnels sur le marché, mais le minimum qu'ils doivent avoir pour pouvoir profiter de ce qu'on leur offre, ils n'ont pas ça. Alors que le marché de l'emploi n'est pas un marché où l'on apprend, on vient avec un minimum de connaissances pour s'insérer. Maintenant avec la pratique, on acquiert des expériences professionnelles, mais les connaissances fondamentales, c'est l'université qui doit se charger de ça. Les diplômés ne sont pas aptes à affronter le marché de l'emploi, car beaucoup de choses leur manquent en matière d'acquisition. Donc il faut adapter notre système éducatif à l'évolution actuelle de la société et de l'économie. Mais notre système n'est pas adapté parce que simplement, ceux qui sont devant, ce sont des gens qui ont été moulés dans les anciens systèmes et ils ont du mal qu'on s'éloigne un peu de ses anciennes pratiques.

N'Famara, membre de la sous-section syndicale à l'Université de Sonfonia, abonde dans le même sens :

Aujourd'hui les diplômés chôment beaucoup plus que les diplômés de l'ancien système. La raison de ce chômage est toute simple parce que ces diplômés actuels quittent les bancs très mal outillés pour faire face aux exigences du marché de l'emploi, alors que les anciens diplômés de l'ancien système avaient tout le temps de parfaire leur imperfection et améliorer davantage leur connaissance pendant la rédaction de leur sujet de mémoire.

En poursuivant son raisonnement, il note que ce chômage des diplômés n'est pas isolé : « ce chômage des actuels diplômés n'est pas un cas isolé, il dépend fortement aussi de la qualité de leurs formateurs et de l'incohérence du référentiel adopté ».

5.3.3. Impact sur la recherche

Le discours officiel veut que les réformes aient créé des laboratoires et des centres de recherche pour des applications. C'est ce que soutient Souley, administrateur au MESRS, par exemple :

Avec la mise en place progressive de programmes de master et de doctorat dans toutes les IES et IRS, ont permis d'investir des fonds non seulement dans la rénovation, mais aussi dans la création des laboratoires et des centres de recherche afin de permettre aux étudiants en recherche de mieux réaliser leurs activités de recherche en rapport avec les professionnels.

La plupart des acteurs sur le terrain soulignent cependant que ces réformes n'ont eu aucun impact sur le développement de la recherche universitaire en Guinée, mais qu'elles ont plutôt contribué à la détérioration de cette activité. C'est, par exemple, l'avis de Koto, administrateur à l'Université de Sonfonia Conakry :

Ces réformes n'ont pas amélioré le financement de la recherche, elles ont plutôt empiré la situation. À nos jours, la ligne en termes de ressources financières, qui était allouée à la recherche dans les universités, a été réorientée au cabinet du ministre suivant l'argument selon lequel les responsables des universités n'utilisaient pas à bon escient ces fonds. Donc, présentement aucune recherche n'est menée dans nos différentes institutions, par faute de financement.

De la même manière, Doudou, administrateur à l'Université de Kankan, note :

Le financement il est là, mais les recherches ne sont pas financées. Passez dans toutes les universités ou dans les structures de recherche, vous ne trouverez dans aucune de ces structures aujourd'hui, la ligne qui est réservée à la recherche. Depuis plus de deux ans, aucune université ne reçoit de fonds pour la recherche et tout est bloqué au niveau central, pour des raisons qu'on n'arrive pas à élucider. Vous voyez des montants écrits, mais vous ne savez pas à quoi ça sert.

Makalé, enseignante-chercheuse à l'Université de Kankan, abonde dans le même sens :

*Je dis **NON** et encore avec majuscule et gras que les réformes n'ont rien apporté pour l'amélioration de la recherche. La recherche c'est le parent pauvre dans les institutions d'enseignement supérieur, car on ne donne rien pour le financement de la recherche. Aucun laboratoire de recherche n'existe et les recherches qui sont menées se font par fonds propres.*

5.3.4. Impact sur le financement des universités

D'après les interviewés, les réformes n'ont pas apporté une amélioration substantielle comme souhaitée du point de vue financement des universités guinéennes. Malgré l'augmentation observable du budget dans certains domaines, les données recueillies révèlent la préoccupation de certains acteurs quant à la gestion faite de ce financement et de sa finalité. N'Famara, membre de la sous-section syndicale, affirme :

Les universités sont plus financées aujourd'hui qu'avant, le financement a même doublé, car il ne représentait que 5 % du budget national sous la deuxième république alors qu'il est aux environs de 12 % du budget national aujourd'hui. Donc le financement en soi ne fait l'ombre d'aucun doute dans certains domaines, mais c'est l'orientation qui est faite de ce financement qui constitue une préoccupation.

Allant dans le même sens, Kouloumba, administrateur à l'Université de Kankan ajoute:

Le vrai problème est que ce financement ne sert qu'une poignée de personnes et l'État ne fait rien pour contrôler l'exécution du budget alloué aux institutions. Ce qui fait que certains recteurs sont plus riches que les ministres. Au minimum, c'est 60 milliards qui sont alloués aux institutions par trimestre. Donc, le problème c'est la mauvaise gestion.

Certains acteurs, surtout les enseignants, déclarent n'avoir aucune information sur l'état du financement ou sur un quelconque impact des réformes sur les financements des universités guinéennes. Comme le résume bien Makalé, enseignante-chercheuse à l'Université de Kankan : «Le financement des universités constitue un sujet tabou, seuls les ordonnateurs (recteurs, directeurs généraux) peuvent en dire mieux sur cet aspect, même les vice-recteurs ne connaissent rien du budget, car il n'y a ni transparence ni reddition des comptes ».

Chapitre 6 : Défis, opportunités et avenir des universités guinéennes

Dans le présent chapitre, nous présentons tout d'abord les grands défis auxquels l'enseignement supérieur guinéen est confronté, d'après les principaux acteurs interrogés. Ensuite, nous exposons quelques opportunités que, de leur avis, les universités guinéennes peuvent ou pourront saisir non seulement pour améliorer la qualité de leurs prestations, mais aussi assurer leur développement. Enfin, nous passons en revue les perceptions que les acteurs ont de l'avenir des universités guinéennes.

6.1 Les grands défis actuels de l'enseignement supérieur guinéen

Les acteurs interrogés ont identifié cinq grands groupes de défis actuels de l'enseignement supérieur guinéen : le sous-effectif, le manque de formation et de rémunération des enseignants, l'inadéquation des programmes universitaires par rapport au marché du travail, la vétusté et l'inadaptation des infrastructures, le financement insuffisant et la gouvernance déficiente.

6.1.1 Des enseignants en sous-effectif, mal formés et sous-payés

La majorité des acteurs interviewés, toutes catégories confondues, affirme que l'enseignement supérieur guinéen éprouve d'énormes difficultés liées à la qualité du personnel enseignant qui ne bénéficie d'aucune politique de formation permettant d'améliorer leur qualification autant en enseignement qu'en recherche. Ainsi, N'Famara, membre de la section syndicale de l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia Conakry, se confie en ces termes :

Les défis sont énormes, mais le plus grand défi aujourd'hui, c'est la formation des formateurs, parce qu'il y a des institutions d'enseignement supérieur aujourd'hui dans ce pays qui n'ont même pas plus de cinq docteurs sur un effectif de plus de deux-cents enseignants. Pratiquement tous les enseignants de rang magistral³ sont mis à la retraite, même moi qui vous parle maintenant malgré que je continue à occuper ce poste de directeur.

Restant dans la même logique, Makalé, enseignante-chercheuse à l'Université de Kankan, ajoute :

Les grands défis actuels de l'enseignement supérieur sont d'abord les ressources humaines, car nous avons dans nos universités des enseignants qui ne sont pas de rang magistral. Il y a beaucoup de jeunes qui ne sont pas détenteurs de doctorat et qui ont été homologués par

³ Un enseignant de rang magistral, est un enseignant qui a atteint le plus haut grade de la carrière enseignante (professeur titulaire)

manque de politique de formation des formateurs pour assurer le remplacement des anciens professeurs admis à faire valoir leur droit à la retraite. Cette réalité a brusquement favorisé la chute de la qualité dans l'enseignement supérieur.

La majorité des enseignants-chercheurs ont déploré l'absence de politique de formation leur permettant d'accéder aux diplômes et aux grades les plus élevés, mais aussi, tel que mentionné dans le chapitre 4, de se qualifier pour pouvoir répondre aux exigences de la nouvelle pédagogie liée à l'adoption du nouveau référentiel LMD. Ablo, professeur d'histoire à l'Université de Kankan, explique :

Les enseignants-chercheurs sont confrontés à l'absence d'une politique de formation des formateurs et d'appui à la recherche. Alors que la majorité souhaite l'amélioration de leur niveau pour qu'elle soit plus performante et compétitive au même titre que les autres enseignants des autres pays. De nos jours, sur la base des statistiques existantes, nous observons que la plupart des enseignants n'ont pas fait de grandes études parce que les 80 % du corps enseignant guinéen ne détiennent que les diplômes de licence et de maîtrise. Ce qui fait que notre enseignement a de la peine à se reproduire comme il se doit.

Plus tard, il ajoute que « l'entrée par les compétences reste non maîtrisée par bon nombre d'enseignants, dû à leur niveau de formation ».

Dans la même lignée, Koulako, professeur de droit et chargé de programme à l'Université de Sonfonia, souligne l'absence d'opportunité à saisir non seulement pour se former, mais aussi pour publier des travaux de recherche:

Les enseignants-chercheurs n'ont presque pas d'opportunités pour obtenir une bourse de formation. Les créneaux de coopération entre chercheurs n'existent presque pas. Et la possibilité de la diffusion des connaissances est compliquée en Guinée, car de nombreux chercheurs parviennent difficilement à publier leurs travaux dans des revues internationales ayant plus de lecteurs.

La question salariale reste également déterminante dans le quotidien du personnel enseignant guinéen. Les enseignants rencontrés estiment que le bas salaire qu'ils perçoivent, associé à d'autres accessoires comme l'absence d'un plan de carrière, des conditions de travail inappropriées et précaires constituent le facteur premier de leur démotivation, comme en témoigne Fakhè, professeur de sociologie à l'Université de Sonfonia :

Nous sommes confrontés au défi de salaire et nous ne bénéficions d'aucune sécurité sociale malgré le salaire bas que nous prenons. À cela, il faut ajouter les conditions de vie et de travail précaires et surtout l'absence de perspectives de carrière. Ce qui, en plus de jouer sur notre moral, encourage certains à quitter l'enseignement vers d'autres secteurs ou à s'adonner aux activités de consultation pour valoriser le revenu au détriment des activités d'enseignement.

Manet, enseignant-chercheur et membre de la sous-section syndicale à l'Université de Kankan, va dans le même sens en pointant du doigt le phénomène grandissant de la corruption au sein des universités guinéennes et du laxisme des enseignants, faute de moyens financiers: « Les enseignants sont confrontés au défi de l'amélioration de leurs conditions de vie, vu l'état actuel du salaire perçu qui ne leur permet de satisfaire aucun besoin. Ce fait oblige les enseignants à transgresser la déontologie du métier en s'adonnant à la corruption et à la docilité ».

Silva, administrateur à l'Université de Sonfonia, insiste sur la nécessité d'obliger les enseignants à compléter leur doctorat:

Il faut inciter les enseignants-chercheurs à aller vers les diplômes suivants, car dans nos universités, rares sont ceux qui ont le doctorat et la plupart se trouvent entre la maîtrise, le DEA et la licence 3. Et à ce jour, plusieurs enseignants ne pensent pas à aller vers le doctorat, car ils l'assimilent à une perte de temps. Mais, si l'État arrivait à mettre en place le système sénégalais, qui consiste à passer au grade suivant lorsque vous obtenez un diplôme et cela avec tous les avantages qui s'y rattachent. Par exemple, si vous avez le doctorat, vous passez automatiquement au grade de maitre-assistant et quand vous êtes maitre-assistant, vous avez droit à un logement à 10 minutes de l'université et un salaire compris entre 800 à 850 mille de FCFA par mois. Et chaque deux ans, vous avez droit un billet d'avion aller et retour pour des fins de recherche dans un pays de votre choix avec une prime de 1 000 000 FCFA. Donc, il faut mettre les mesures incitatives en place pour pouvoir motiver les enseignants non seulement à se surpasser, mais à pouvoir enseigner le cœur en paix. Il faut que l'enseignant se dise, si je dois rester à l'Université, il faut que j'aie le grade suivant et pour y aller, il me faut travailler.

Les étudiants se plaignent d'ailleurs du faible niveau de compétence et du mode d'enseignement de leurs enseignants. C'est le cas de Faro, responsable des étudiants à l'Université de Kankan :

Les étudiants sont confrontés à l'incompétence de certains enseignants qui sont là et qui donnent les mêmes cours depuis 5 ans et dont le contenu ne change pas alors que les réalités socioéconomiques et les sciences évoluent fréquemment. Ces enseignants, au lieu de s'adapter au mode d'enseignement en cours, préfèrent paraître comme des maitres coraniques en faisant réciter les cours aux étudiants alors que le système voudrait que l'enseignant guide et oriente les apprenants et non se faire passer par un savant qui déverse la connaissance dans la tête des étudiants.

Plusieurs acteurs interviewés ont aussi évoqué le problème du vieillissement du personnel enseignant et le manque de stratégie mise en œuvre pour assurer la relève d'un nombre important d'enseignants de rang magistral appelés à faire valoir leur droit à la retraite.

La relève de professeurs semble aussi difficile à assurer. Comme l'explique Silva, administrateur à l'Université de Sonfonia :

Personnellement, dès que je trouve une opportunité, je me cherche parce que ma famille a besoin d'être nourrie et je ne peux pas passer tout mon temps à survivre alors que j'ai un diplôme qui me permet de vivre décemment. Je pense qu'après avoir passé 15 ans dans l'enseignement, le côté sacerdoce est bien rempli. Et maintenant, je peux commencer à penser à moi, parce que les enfants ont commencé à venir et je dois faire face à leurs frais de scolarité et ce n'est pas avec ce salaire de misère que je pourrais satisfaire toutes mes obligations.

6.1.2 Des programmes universitaires peu adaptés aux besoins du marché du travail

Plusieurs acteurs interrogés, surtout les administrateurs de facultés, les enseignants et les membres de la section syndicale des universités, jugent que l'offre de formations dans les universités ne correspond pas aux besoins du marché du travail et soulignent le chômage important des diplômés des universités, faute de qualification dans les domaines « pourvoyeurs de l'emploi ». Kouloumba, administrateur à l'Université de Kankan, déplore d'ailleurs le manque de communication entre le monde universitaire et le secteur socioéconomique et professionnel dans la construction des programmes de formation, mais aussi l'inadéquation entre les curricula et les besoins du marché du travail.

Les programmes de formation ne sont pas en harmonie avec les réalités locales du marché du travail dû à l'inexistence de coopération entre les institutions académiques et le secteur productif du pays. Et il se trouve qu'aucun effort n'est fourni de la part des responsables des universités pour impliquer les entreprises privées dans l'élaboration ou dans la co-construction des programmes de formation afin de revitaliser l'employabilité des diplômés et dont la majorité croupie aujourd'hui dans le chômage par manque de qualification dans les domaines ou les emplois foisonnent. Donc, rien ne sert à accorder la primauté à des filières de formation dans lesquelles les étudiants sont considérés comme d'éventuels chômeurs, telles que les sciences sociales et études franco-arabes et donner plus de priorité aux filières techniques, car le pays a besoin des cadres techniques.

Fakhè, professeur de sociologie à l'Université de Sonfonia-Conakry, estime que les universités doivent être « branchées sur l'évolution du monde de travail.

Pour résoudre les défis des universités, il faudra que ces dernières acceptent d'être à l'écoute des signaux que le monde socioéconomique renvoie comme information par rapport aux besoins de main-d'œuvre. En ayant ces informations, on peut améliorer ou bâtir des programmes de formation qui prendront en compte les besoins actuels et futurs des entreprises en étroite collaboration avec le secteur socioéconomique afin de favoriser l'intégration des diplômés au marché du travail et réduire conséquemment le chômage.

Manet, acteur syndical à l'Université de Kankan, partage cette préoccupation :

L'État doit identifier les entreprises du pays, établir des concertations et des partenariats avec elles, connaître leurs besoins en ressources humaines et élaborer conformément à ses besoins les programmes de formation des universités assortis de stages pratiques au sein de ces mêmes entreprises. Ce processus va permettre à mon avis non seulement d'adapter la formation aux besoins du marché du travail, mais aussi favoriser l'accès à l'emploi aux étudiants après avoir bénéficié des stages de renforcement de leurs compétences socioprofessionnelles.

6.1.3 Faiblesse du financement

La question du financement a nui considérablement au développement des universités guinéennes au cours des dernières décennies et aucune solution de sortie de crise ne semble être en vue. Tous les acteurs interrogés sur la question dénoncent l'insuffisance du financement de ce secteur en Guinée. C'est dans ce sens que Djimba, administrateur au MESRS, affirme :

Le défi que nous avons est celui du financement de l'enseignement supérieur, car aujourd'hui, le budget qui est alloué est majoritairement absorbé par les dépenses sociales et de fonctionnement et peu de place est accordée aux dépenses pédagogiques et autres équipements. Et cela se répercute sur les conditions de travail du personnel enseignant.

Ballaket, administrateur à l'Université de Kankan, met l'accent sur le sous-financement de la recherche dans les IES: « La recherche est moins financée dans ce pays et on n'a jamais eu de considération pour ce domaine. Ce qui fait que la production des articles et des revues scientifiques de la part des enseignants-chercheurs des universités guinéennes reste très médiocre pour ne pas dire inexistante sur le plan régional et international ».

Plusieurs voient dans ce faible financement un manque d'intérêt de la part de l'État : « Le défi de l'enseignement supérieur guinéen, c'est qu'il souffre du manque d'attention de la part de l'État, car il ne représente qu'une priorité de second plan ».

Dans la même logique Kouloumba, administrateur à l'Université de Kankan, insiste sur l'importance de la volonté politique du gouvernement pour résoudre les problèmes auxquels les universités font face et notamment la qualité des programmes.

Seule la volonté politique de l'État pourra permettre de résoudre les défis auxquels les universités guinéennes sont confrontées, en mettant à leurs dispositions des budgets conséquents et des vraies politiques capables de promouvoir la qualité des programmes par l'accréditation et l'évaluation continue, mais aussi le développement de la recherche qui permettra aux universités de remplir l'une de ses premières fonctions qui est la production des connaissances scientifiques pour le développement du pays.

Le sous-financement des universités affecte tous les aspects liés au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, incluant les questions de personnel mentionnées plus haut mais aussi l'environnement physique et la qualité des infrastructures.

6.1.4 Des infrastructures vétustes et insuffisantes

Pour plusieurs participants, l'insuffisance et la vétusté des infrastructures universitaires, notamment au vu du nombre croissant d'étudiants, apparaissent comme un défi majeur de l'enseignement supérieur qui contribue à la détérioration de la qualité de la formation des étudiants, mais aussi à la faible production scientifique des enseignants-chercheurs sur le plan régional et international.

Ainsi, Kouloumba, administrateur à l'Université de Kankan, affirme ceci :

Nous avons le défi des infrastructures, car celles qui existent sont toutes vétustes et leurs capacités d'accueil sont remarquablement faibles au regard de l'évolution actuelle du nombre d'étudiants qui ne cesse d'accroître. Nous avons aussi le défi de laboratoires de recherche et de bibliothèques de qualité, car toutes nos institutions d'enseignement supérieur sont sevrées d'équipements de bonne qualité et le peu qui existe, date de la période soviétique.

Dans le même sens, Sandaly, professeur d'économie à l'Université de Sonfonia, renchérit :

Nous sommes confrontés au manque de salles de classe, et celles à disposition ne sont pas adaptées au style de l'enseignement supérieur moderne. Nos bibliothèques sont pauvres en ouvrages de qualité, ce qui pousse souvent les enseignants dans le souci de parfaire le contenu de leur enseignement à s'acheter des livres à des prix exorbitants.

La majeure partie des acteurs interrogés souligne comment l'absence de laboratoires de recherche, de connexion internet sur le campus et de bibliothèques fournies en ouvrages généraux et spécialisés, nuit considérablement à la formation des étudiants, comme l'explique Fakhè, professeur de sociologie à l'Université de Sonfonia Conakry :

Les étudiants n'ont aucune possibilité d'améliorer non seulement leurs connaissances livresques parce que la plupart des documents disponibles dans les bibliothèques ne correspondent pas aux programmes enseignés, mais aussi pratiques à partir des activités ponctuelles réalisées au sein des laboratoires universitaires. Et lorsque vous demandez aux étudiants des connexions pour des fins de recherche documentaire alors que la majorité provient des familles pauvres, imaginer ce que cela peut comporter comme conséquence.

Vu l'augmentation exponentielle de la population étudiante, Faro, responsable des étudiants à l'Université de Kankan, déplore le fait que les autorités universitaires n'aient pas anticipé sur cette explosion des effectifs étudiants :

Les étudiants sont confrontés au défi du nombre, car ils assimilent difficilement les cours dans les salles de classe ou dans les amphithéâtres qui sont très étroits tandis que l'effectif étudiant en son sein apparaît considérable. En plus, aucun plan d'employabilité ni d'équilibre en matière d'encadrement (ratio étudiant/enseignant) en faveur des étudiants n'est encore envisagé par les autorités universitaires.

La majorité des acteurs interrogés à Conakry comme à Kankan mettent de l'avant la nécessité d'investir dans les infrastructures universitaires (salles de classes, laboratoires et bibliothèques) ainsi que dans leurs équipements face à l'explosion des effectifs étudiants, à la vétusté et à la taille des installations actuelles.

6.1.5 Des universités mal gouvernées

Le manque de formation en gouvernance universitaire ou en gestion des ressources humaines des cadres de direction des universités guinéennes constitue un défi majeur d'après la majorité des personnes interrogées. Comme l'explique Manet, membre de la section syndicale à l'Université de Kankan :

Les cadres de direction des universités guinéennes éprouvent d'énormes difficultés en matière de gouvernance universitaire, beaucoup sont nommés et n'ont aucune formation de base en gestion des institutions universitaires, mais ils sont là suivant des critères plus ou moins différents. Puisqu'ils sont appelés à gérer, ils devraient néanmoins avoir quelques rudiments théoriques associés à la pratique pour pouvoir bien mener leurs tâches.

Dans la même veine, Mahoubhè, administrateur au MESRS, met en exergue la méconnaissance du management et du leadership de la part des cadres de direction.

Le principal défi des cadres de directions des universités, c'est le management et le leadership, car ces cadres de directions sont en grande partie des enseignants, qui n'ont reçu aucune formation managériale requise leur permettant d'être performants dans les tâches administratives qui leur sont confiées. Et souvent, plein de dysfonctionnements naissent au sein des universités à cause de la non-maitrise de ces domaines de la gestion de la part de ces cadres de directions.

D'autres acteurs, comme Silva, administrateur à l'Université de Sonfonia, dénoncent l'ingérence du pouvoir politiques dans la gestion des institutions de formation universitaire :

La non-prise en compte des profils dans les nominations des responsables appelés à animer la vie des institutions d'enseignement supérieur, constitue un manquement grave dans la gestion des universités, car ce fait contribue souvent à amoindrir les efforts ou à faire dérouter les réformes engagées parce que, ceux qui sont nommés dans les instances de ces universités, le sont par leur appartenance politique et non par leurs compétences avérées dans la gestion des affaires des institutions d'enseignement supérieur.

Dans la même logique, Ablo, professeur d'histoire à l'Université de Kankan, souligne que :

Les directions des universités guinéennes ont cruellement besoin d'un personnel hautement qualifié, capable d'identifier des opportunités offertes par les nouvelles technologies et d'en tirer parti pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais, malheureusement, les cadres de directions qui nous administrent ici n'ont aucune qualification et aucune compétence en gouvernance académique. Alors que les postes doivent aller avec les compétences.

Plusieurs intervenants, dont Kötö, administrateur à l'Université de Sonfonia estiment que les actuelles classes dirigeantes des universités manquent d'initiatives et sont réfractaires à toute innovation. Ils plaident pour un rajeunissement du personnel dirigeant :

Pour pouvoir résoudre les défis auxquels les universités guinéennes sont confrontées, il faut d'abord rajeunir le personnel des universités, parce que la vieille garde qui est là n'accepte pas les innovations. Ensuite, il faut que les universités accroissent les services à la communauté parce que l'une des fonctions de nos universités, ce sont les services à la communauté en innovant et pour innover, il faut des recteurs et des doyens de facultés dynamiques. Mais, quand ce sont des gens fatigués et qui pensent à la retraite, ils ne peuvent pas penser aux projets de grande envergure. Enfin, il faut également que l'État mette les moyens à la disposition des universités pour pouvoir financer leurs plans de développement, car les ressources que les universités génèrent sont insuffisantes pour financer les plans de

développement. Donc les budgets à allouer aux universités doivent être consistants afin de pouvoir leur permettre de financer ses activités.

N’Famara, membre de la section syndicale de l’Université de Sonfonia, corrobore :

La première des choses, il faut qu’il y ait à la tête de ces universités des personnes qui ne manquent pas d’initiatives et qui ne sont pas à la limite de leur réflexion. Et la deuxième, il faut que l’État accepte de rehausser le niveau du financement des universités parce que le budget actuellement alloué est en deçà des attentes, vu la taille des besoins à satisfaire.

6.2 Quelques opportunités pour les universités guinéennes

Les acteurs ont également été interrogés sur les opportunités potentielles pour le développement des universités guinéennes. Bien qu’ils aient été moins loquaces sur la question que sur celle des défis, la majorité des acteurs consultés admet que le partenariat public-privé et la coopération interuniversitaire, qu’elle soit entre les universités guinéennes ou avec des universités étrangères, constituent des opportunités que les universités guinéennes doivent saisir. Ainsi, Silva, administrateur à l’université de Sonfonia, souligne :

Oui, les universités guinéennes ont beaucoup d’opportunités. Le partenariat avec les universités étrangères demeure très important, car il peut permettre aux universités guinéennes d’importer non seulement de bonnes pratiques en termes d’expériences réussies ailleurs et de faciliter la mobilité des étudiants et enseignants dans une logique d’échange afin de combler le déficit criard en enseignants de qualité auxquels les universités guinéennes sont confrontées. Mais aussi, coconstruire des diplômes avec ces universités étrangères, c’est-à-dire avoir des formations à double diplomation. Ce type de partenariat est aussi valable entre les universités guinéennes de quelque nature qu’elles soient (publique-publique/publique-privée et privée-privée) dans le cadre de création d’un espace d’échange sur certains nombres d’aspects (pédagogique et humain).

Makalé, enseignante-chercheuse à l’Université de Kankan, va dans le même sens :

Oui ! Il y a des opportunités. Présentement, nos universités sont en train de miser sur le partenariat public-privé c’est-à-dire entre les universités publiques et les entreprises de la place (sociétés minières et autres) dont la finalité vise à promouvoir une plus-value en termes financiers et de ressources humaines en faveur des universités, pour faciliter non seulement la mise en place de programmes de formation répondant aux besoins du marché du travail, des masters pour étudiants, des stages, mais aussi des infrastructures telles que les laboratoires de recherche sur lesquels vont s’adosser ces masters et au sein desquels les universités auront à renforcer les capacités de certains enseignants aux activités de recherche au même titre que les étudiants inscrits aux masters, pour lesquels ces laboratoires

serviront d'espace de motivation, car ils y trouveront tous les comforts nécessaires pour leur apprentissage.

Les investissements importants actuellement observables dans certains secteurs économiques en Guinée sont perçus aussi comme de véritables aubaines que les universités doivent saisir. C'est dans ce sens que Thierno, professeur de mathématiques, affirme :

Oui, il y a des opportunités. Vu l'indice de développement et la taille des investissements dans certains secteurs aujourd'hui, tels que les mines, les énergies, les infrastructures routières et bâtiments, mais aussi l'agro-industrie, apparaissent comme de véritables opportunités économiques et industrielles qui auront un impact important sur le développement des formations universitaires et qui méritent d'être saisies maintenant pour des fins d'élaboration des curricula de formation. Avec le développement de ces différents secteurs, le besoin de main-d'œuvre va se poser dans toute sa rigueur. Donc il reviendra aux universités de produire les mains-d'œuvre abondantes et qualifiées pour soutenir la croissance de ces secteurs le développement du pays.

En outre, Foumba, administrateur au MESRS, croit que les Nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que l'accès aux documents par le biais de l'internet constituent des opportunités pour les universités guinéennes : « La nouvelle technologie de l'information et de la communication, la démocratisation des documents scientifiques, l'existence des bibliothèques virtuelles et l'internet pour la recherche sont autant d'opportunités que les universités guinéennes peuvent saisir pour corriger leurs retards ».

Quelques chefs de départements et doyens de facultés estiment aussi que le personnel enseignant des universités guinéennes qui est maintenant en formation doctorale sera dès son retour un atout pour le renforcement des capacités des universités.

6.3 Avenir de l'enseignement supérieur et des universités guinéennes

Nous avons conclu nos entretiens en demandant aux acteurs universitaires comment ils voyaient l'avenir des universités guinéennes à court et long termes. Globalement, la vision est assez pessimiste, même si certains dirigeants et cadres voient l'avenir des universités d'un œil bien meilleur que les autres acteurs.

En effet, malgré les nombreux défis auxquels les universités guinéennes sont confrontées, les responsables universitaires interviewés (recteurs, directeurs généraux et conseillers) estiment que

l'avenir des universités guinéennes est prometteur à court terme au regard des efforts qui sont en train d'être fournis dans le cadre des réformes engagées. Pour eux, ces réformes ont permis de rationaliser les ressources tant financières qu'humaines à travers le regroupement des universités et des centres de recherche en de grands pôles et surtout de faire des IES et de recherche, un secteur prioritaire dans l'allocation des budgets.

En outre, ce groupe pense également qu'à long terme, le retour des jeunes enseignants-chercheurs qui se sont inscrits massivement dans la formation doctorale dans les universités étrangères, soit avec leurs ressources propres soit avec les bourses d'études offertes par les pays partenaires, permettra de compenser le déficit d'enseignants de rang magistral. C'est dans cette logique que Djimba, administrateur au MESRS, affirme :

L'avenir sera prometteur, car nous constatons actuellement un certain effort déployé dans le cadre du regroupement des universités et des centres de recherche en de grands pôles alors qu'elles étaient en émiettement dans un passé récent. Nous estimons que cette nouvelle configuration augure à court terme un avenir radieux aux universités guinéennes parce qu'elle permettra de rationaliser la gestion des ressources financières et humaines. Et à long terme, l'avenir des universités guinéennes sera beau avec l'augmentation des enseignants de rang magistral, qui apporteront leur expertise pour la qualification des enseignements et de la recherche au sein des universités.

Dans la même veine, Souley, administrateur, ajoute en évoquant la vision des nouveaux responsables ministériels comme un atout pour l'avenir des universités guinéennes :

Avec l'arrivée de la nouvelle équipe dirigeante à la tête du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, porteuse de vision et d'ambitions et surtout bénéficiant du soutien du gouvernement actuel à faire de ce secteur l'une des priorités dans l'allocation des budgets, j'ose espérer que l'avenir sera radieux à court terme parce qu'avec ce soutien gouvernemental associé à la vision de la nouvelle classe dirigeante, plusieurs défis auxquels l'enseignement supérieur en général est confronté seront résolus.

Il poursuit en soulignant tout l'espoir que l'inscription en formation doctorale des jeunes enseignants suscite :

L'avenir paraît promoteur, car les jeunes enseignants ont pris conscience de leur situation académique et ont jugé nécessaire de s'affranchir de l'influence négative de la vieille génération des responsables universitaires pour s'inscrire massivement aujourd'hui dans les formations doctorales, mais aussi en master. Et lorsque ces derniers auront leurs diplômes et bénéficieront des nominations pour les prochaines années sur la base de leurs expériences et de leurs compétences, et surtout avec leur mentalité du progrès, les universités guinéennes

connaîtront un avenir meilleur, car elles seront capables de concourir sur le plan régional, mais aussi à l'international grâce à la qualification des activités d'enseignement/apprentissage et de recherche des enseignants dont les résultats serviront de solutions aux problèmes de développement du pays.

Toutefois, les données recueillies révèlent aussi que la majorité des acteurs de toutes les catégories confondues, estiment que l'avenir des universités guinéennes est incertain au regard des grands dysfonctionnements qui minent actuellement son développement. Selon eux, il reviendra aux universités de s'inscrire dans une dynamique de refonte totale de leurs rôle et fonctions pour répondre aux exigences réelles de l'environnement socioéconomique du pays. Silva, administrateur à l'Université de Sonfonia, déclare ceci :

Quand je regarde l'avenir des universités guinéennes, sincèrement parfois je m'inquiète parce qu'on aime trop faire semblant en Guinée, faire croire qu'on est en train de travailler alors qu'en réalité on ne travaille pas. Dans ce pays, la recherche n'est pas privilégiée, la gouvernance universitaire ne fonctionne pas et on aime décourager les plus sérieux, en ne reconnaissant point les efforts qu'ils fournissent pour apporter de la qualité à leur mode d'enseignement. Ensuite, les réformes engagées n'ont presque rien changé dans la problématique des universités guinéennes. Elles sont toujours restées dans leur posture traditionnelle de reproductrice de connaissances que d'être des universités à l'écoute du changement et au service du développement. Donc, à court terme, j'ai très peur et à long terme, ça sera plus grave.

Sandaly, professeur d'économie à l'Université de Sonfonia, partage le même point de vue et croit fermement que les universités guinéennes n'ont pas un avenir radieux au regard des politiques en cours:

Au regard des politiques en cours dont l'un des volets consiste à l'extinction des universités privées alors que les universités publiques souffrent de façon endémique de faible capacité d'accueil pour absorber le flux d'étudiants qui arrivent chaque année à leurs portes, il va sans dire que parler d'avenir à ce niveau ne serait qu'un leurre. De plus, les nominations constatées pendant ces derniers moments n'aident pas les universités à s'émanciper, car elles ne sont fondées sur aucun mérite.

Chapitre 7. Discussion des résultats

Notre étude visait à explorer la perception qu'ont les acteurs de l'enseignement supérieur en Guinée des différentes réformes ayant touché le secteur des dernières années, afin d'apprécier le degré d'adhésion et d'appropriation sur le terrain de ces réformes, conçues au niveau international dans un contexte de nouvel ordre éducatif mondial. L'objectif de ce chapitre est de revenir sur les principaux résultats et les discuter à la lueur des résultats de quelques travaux et réflexions sur les réformes effectuées dans les institutions éducatives en Afrique.

Il ressort de l'analyse de nos résultats que l'adhésion des acteurs universitaires à ces réformes, et surtout à celle du LMD qui a été la réforme phare des dernières années, est globalement faible. Seuls les responsables ministériels et universitaires manifestent leur adhésion et s'abstiennent d'exprimer une quelconque critique vis-à-vis des réformes récentes. Cette attitude de leur part pourrait être lue au prisme des postes de responsabilité qu'ils assument dans les différentes instances du ministère et des universités, mais aussi au rôle premier qu'ils ont eu à jouer dans la mise en œuvre des réformes des dernières années dans le monde universitaire guinéen. Ces hauts fonctionnaires et responsables mettent l'accent sur les opportunités que la réforme, à leurs yeux, crée en matière de mobilité des enseignants et des étudiants, mais aussi d'arrimage et de reconnaissance des diplômes à l'international. Ce point de vue rejoint celui des responsables universitaires interrogés par Ndior (2013) et Goudiaby (2009) au Sénégal, qui eux aussi voyaient dans la réforme LMD une opportunité pour éviter l'isolement sur le plan de l'enseignement supérieur dominé par la mondialisation, mais aussi pour favoriser l'intégration et la mobilité des étudiants et personnel enseignant dans les institutions d'enseignement supérieur à travers le monde.

L'adhésion et l'enthousiasme des dirigeants et responsables contrastent cependant avec le point de vue des enseignants, étudiants et membres syndicaux. En effet, contrairement aux résultats de Ramdé (2017) au Burkina Faso et Ndior (2013) au Sénégal, montrant que les enseignants et les étudiants se montrent relativement favorables à la réforme LMD, nos résultats suggèrent que parmi les enseignants et les étudiants guinéens, cette adhésion est fortement hypothéquée. L'analyse des données révèle plusieurs freins à l'appropriation des réformes par les acteurs universitaires et la mise œuvre de ces réformes.

Premièrement, la réforme a été l'œuvre des responsables ministériels et universitaires, et les enseignants, enseignants-chercheurs et acteurs syndicaux se sont vus majoritairement exclus des processus d'élaboration et de prise de décision liés à l'application de la réforme. Cette exclusion a contribué à entacher non seulement ladite réforme dans son application, mais aussi a fait que les acteurs universitaires, autres que les dirigeants, n'y ont pas adhéré. Ce résultat corrobore parfaitement ce qui a été souligné dans la recherche de Diop (2016) sur la réforme LMD au Sénégal. Selon lui, les enseignants ainsi que les étudiants qui manifestent une certaine retenue à l'égard du LMD évoquent le manque de dialogue inclusif. Les résultats de notre étude suggèrent également que le conflit de générations dans les universités guinéennes explique l'exclusion de bon nombre d'acteurs de la mise en œuvre des réformes. En effet, souvent plusieurs enseignants de la nouvelle génération, perçus comme des « innovateurs » et de potentiels « concurrents », se sont vus exclus des instances de prise de décision dans l'unique volonté de maintenir le statu quo.

Deuxièmement, le manque d'appropriation des réformes par les acteurs universitaires s'explique par le décalage qu'ils perçoivent entre les objectifs des réformes et les réalités des universités et du pays. Ce décalage est dû notamment à l'absence de dialogue entre les acteurs nationaux et les partenaires techniques et financiers, fréquemment soulignée dans le passé (Ela, 2002, Lange, 2003, Billé 2009). Mazières (2012) rappelle que l'internationalisation des politiques éducatives fait abstraction des particularités nationales et locales, suivant la logique du nouvel ordre éducatif mondial caractérisé par l'homogénéisation des réformes éducatives obéissant aux mêmes objectifs et mode d'évaluation. En Guinée, comme au Burkina Faso (Chouli, 2009) ou au Sénégal (Goudiaby, 2009), le système LMD a été parachuté dans les institutions d'enseignement supérieur africain en l'absence de toute forme de dialogue, de débat avec les acteurs universitaires comme un « kit prêt à l'emploi » ou comme « une voie de salut », tuant ainsi toute possibilité d'appropriation de la réforme de la part des acteurs appelés à la traduire en pratique. Alors que, comme le note Commailles (2004) cité par Prigent et Cros (2018, p. 29), une réforme « ne se réduit pas à l'application de règles produites une fois pour toutes en amont, mais ces règles naissent de discussions, de négociations, entre les acteurs situés à différents niveaux, ceci tout au long du processus concerné » dans le dessein d'arriver à une appropriation saine qui va au-delà de la simple accommodation (Delpuech, 2009 ; Hassenteufel et Maillard, 2013).

Or, les fondements sur lesquels la réforme du LMD devait s'appuyer pour réussir étaient quasiment inexistantes. En effet, les résultats de l'analyse montrent que le décalage était énorme entre les objectifs de la réforme du système LMD et son mode d'application et les réalités des institutions d'enseignement supérieur guinéen. Les enseignants, les responsables syndicaux et les étudiants sont unanimes pour souligner les défis importants des universités guinéennes qui rendaient la mise en œuvre de la réforme particulièrement ardue : problèmes essentiellement liés à l'insuffisance des outils pédagogiques, des infrastructures adaptées, d'enseignants qualifiés et à la pléthore d'étudiants. Ces critiques rejoignent celles de Charlier et Croché (2012) qui ont largement critiqué la mise en œuvre de la réforme LMD au regard du contexte des universités africaines :

Les préoccupations les plus urgentes des universités africaines francophones ne portent ni sur la mobilité de leurs étudiants à travers le continent ni sur la coordination des curricula avec les établissements des pays voisins. Nombre de ces universités sont d'abord confrontées à des afflux d'étudiants auxquels elles sont physiquement incapables de faire face. La création d'universités régionales est une tentative de réponse, mais elle n'est pas accompagnée du recrutement de professeurs, de la construction de bâtiments, de l'acquisition de matériel pédagogique indispensable pour que ces nouvelles universités puissent travailler efficacement. (Charlier et Croché, 2012, p. 98).

À ces défis préexistants, s'ajoutent le manque d'accompagnement financier en faveur des réformes et l'absence de toute politique ou de projet de formation des formateurs ou de motivation du personnel enseignant, afin de les outiller à mieux comprendre et aborder les nouvelles exigences liées au référentiel LMD. Le problème de gouvernance également a été maintes fois évoqué. Les acteurs interrogés déplorent que la gouvernance des universités soit mise à mal par l'interférence fréquente des autorités ministérielles dans les attributions et que l'autonomie des universités reste chimérique. De plus, l'analyse révèle que la majorité des autorités universitaires et autres cadres appelés à faire fonctionner les IES, manquent cruellement de connaissances en matière de gouvernance universitaire, académique, mais aussi en management public, occasionnant souvent l'échec dans la conduite des programmes de développement des IES. Car, les modes de nomination de ces responsables universitaires et ministériels n'obéissent à aucun principe de mérite ou de compétences. Ce qui fait croire d'ailleurs aux enseignants et aux membres syndicaux que les responsables universitaires et ministériels sont souvent choisis à cause de leur obédience politique ou de toute autre affinité susceptible de les rendre manipulables par le pouvoir public.

De plus, les données recueillies montrent aussi la précarité des conditions de vie et de travail des enseignants-chercheurs. Car, aucun espace attractif susceptible de les motiver et de les fidéliser à leurs universités respectives pour des fins de recherche ou autres activités scientifiques n'existe (laboratoires, salles pour professeurs, bibliothèque bien fournie et autres équipements). En sus de cet environnement peu attractif, s'ajoutent des salaires dérisoires, profondément en dessous des besoins des enseignants. Ce point de vue est en parfaite concordance avec ce que souligne l'UEMOA (2004), lorsqu'elle note l'inadaptation de l'environnement de travail et l'inexistence d'équipements et autres matériels didactiques permettant aux enseignants-chercheurs d'exercer convenablement leurs activités d'enseignement et de recherche.

S'agissant de l'atteinte des résultats visés par la réforme du système LMD, les données de l'étude montrent, sans surprise, le clivage entre les autorités universitaires et les autres acteurs. Si les responsables universitaires et ministériels interrogés estiment qu'elle a réussi, pour la majorité des acteurs (enseignants, membres syndicaux et étudiants), les résultats souhaités n'ont pas été atteints à bien des égards.

Il convient cependant de noter que malgré les critiques acerbes formulées par les enseignants et les membres syndicaux à l'égard des réformes récentes, ces dernières semblent néanmoins apporter quelques modifications non moins négligeables, à leurs yeux, dans l'amélioration de la transmission des connaissances, dans l'organisation des cours, mais aussi dans l'accréditation des programmes de formation. Ces différents apports qui ont affecté le quotidien des acteurs universitaires se manifestent, comme au Burkina Faso (Ramdé, 2017), à travers la semestrialisation de l'enseignement, des cours crédités, de nouveaux modes de transmission de la connaissance et de l'apprentissage incluant l'élaboration des plans de cours qui apporte désormais plus de clarté dans l'organisation des cours pour les enseignants et oriente davantage les étudiants dans leur processus de recherche documentaire. Au Sénégal, ce sont la professionnalisation des filières de formation et la mobilité des étudiants et enseignants qui ont été les changements les plus fréquemment cités (Ndior 2013).

Contrairement aux acteurs universitaires au Burkina Faso qui ont noté une surcharge des activités à la suite de l'adoption du LMD (Ramdé, 2017), notre étude révèle que l'adoption du référentiel LMD a plutôt allégé les tâches des enseignants dans les universités guinéennes, dû à la flexibilité

et à la réduction des heures qu'accorde son application. Celle-ci a donc permis aux enseignants d'explorer le champ de la consultance, mais aussi de s'atteler à des projets de recherche. Comme l'étude de Ramdé (2017), cependant, l'analyse de nos résultats rapporte la frustration, la déception, voire le désespoir de certains acteurs face aux effectifs pléthoriques dans les salles de classe et l'inexistence des outils pédagogiques pour pouvoir traduire en acte concret l'esprit de la réforme LMD. De plus, l'arrêt de l'orientation des bacheliers vers les universités privées à la charge du gouvernement s'est traduit par une baisse de revenu pour bon nombre d'enseignants qui, faute de salaire suffisant dans les universités publiques, enseignaient dans des universités privées pour arrondir leurs fins de mois.

S'agissant de l'impact des réformes sur le développement de la recherche universitaire, nos données révèlent que ce sous-secteur reste oublié dans le microcosme de l'enseignement supérieur guinéen. Ce passage rejoint la conclusion du MESRS (2013) selon lequel le sous-secteur de la recherche a toujours été le parent pauvre de l'enseignement supérieur. Bafoué, il ne perçoit presque pas de budget. Les fonds traditionnellement alloués à ce sous-secteur qui étaient modestes sont totalement inexistantes aujourd'hui dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche scientifique pour des raisons de centralisation des budgets des universités au cabinet du ministère en charge de l'enseignement supérieur. Cette situation a donc contribué à « tuer » chez les enseignants-chercheurs et chercheurs toute volonté de s'adonner à cette activité, susceptible non seulement de rehausser le potentiel de productivité scientifique en Guinée, mais aussi d'apporter une amélioration certaine aux contenus des enseignements à partir des résultats issus des travaux de recherche. Cela a par ailleurs poussé les enseignants-chercheurs et autres professionnels de la recherche, faute de revenu consistant, à s'adonner aux activités de recherche autres que celle fondamentale (la consultance). Cette situation vient corroborer les propos de Olivier de Sardan (2011) qui souligne que les enseignants-chercheurs en Afrique de l'Ouest sont souvent obligés de recourir à la consultance financée par les organisations internationales de développement pour améliorer leurs revenus, ce qui affecte négativement la recherche fondamentale et prive les chercheurs de liberté dans le choix de leur sujet de recherche et de leurs méthodes. Allant dans le même sens, Piron et al. (2017) rapportent que les personnels de recherche africains se voient souvent dicter des problématiques, la démarche méthodologique et épistémologique à adopter sans aucun lien avec les préoccupations de ces derniers ni de leur contexte. Le peu d'enseignants-chercheurs guinéens qui participent à des recherches par le

truchement de certaines structures de recherche internationale travaillent en effet sur des sujets hors contexte national et avec des impositions de démarches à suivre. Une fois de plus, seule une minorité des responsables ministériels et universitaires parlent de l'apport positif desdites réformes sur l'expansion de la recherche dans les structures de l'enseignement supérieur, surtout le système LMD à travers la création des écoles doctorales et l'équipement des salles de travaux pratiques. Comme le soulignent plusieurs professeurs, cependant, ces écoles doctorales, faute d'enseignants qualifiés et de doctorants de qualité peinent jusqu'à présent à finaliser la formation de la première promotion.

Pour ce qui est de l'effet des réformes sur le financement de l'enseignement supérieur en Guinée, nos résultats indiquent que la majorité des enseignants et des syndicats n'a aucune connaissance de l'état du financement de l'enseignement supérieur en Guinée. Les acteurs interrogés attribuent cette méconnaissance, qui se ramifie jusque dans les facultés et départements, au manque de transparence et de reddition des comptes de la part des responsables universitaires en complicité avec ceux du ministère. Les données nous ont permis de comprendre également que l'essentiel du budget de l'enseignement supérieur guinéen est exclusivement orienté dans les dépenses sociales (frais de scolarité des étudiants évoluant dans les universités privées à la charge de l'État, et bourses d'entretien octroyées aux étudiants), au détriment des intrants pédagogiques et des infrastructures, qui sont pourtant des éléments contribuant à la fois à rehausser le niveau de qualification des enseignements et à servir d'espace pour l'exercice des travaux de recherche. Cette conclusion rejoint celles de Shabani (2007) et de Foko (2007) qui soulignent que les budgets de financement des États d'Afrique francophones sont largement consommés par les dépenses sociales (salaires du personnel enseignant, administratif et technique ainsi qu'au paiement des bourses d'entretien aux étudiants), alors qu'elles ne représentent que 15 % du budget en Europe, 6 % en Asie, 17 % dans l'ensemble des pays de l'OCDE. La part des dépenses pédagogiques reste, quant à elle, faible avec une moyenne de 13 % du budget en Afrique francophone contre 35 % en Europe.

S'agissant des opportunités pour le développement des universités guinéennes, il résulte de l'analyse de nos résultats que la majorité des acteurs interrogés (responsables ministériels, universitaires, enseignants et représentants syndicaux), malgré leur divergence sur bon nombre de points, estime que le partenariat public-privé appliqué aujourd'hui dans certains secteurs

économiques en Guinée, pourrait servir de balise pour rehausser non seulement le niveau de financement des universités à travers les équipements de laboratoires, les activités et programmes de recherche, mais aussi à travers la co-construction des programmes de formation et la mise en stage des étudiants dans le but d'assurer leur employabilité. La coopération interuniversitaire, qu'elle soit nationale, sous-régionale ou internationale, représente aussi une autre opportunité susceptible de corriger le déficit d'enseignants qualifiés dans les institutions d'enseignement supérieur guinéen à travers des échanges du personnel enseignant et de recherche, pour assurer non seulement la formation d'autres professionnels de recherche, mais aussi relever le potentiel de production scientifique des enseignants guinéens à travers la réalisation des projets et programmes de recherche communs. Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication est également vu comme un moyen de faciliter l'accès aux ouvrages scientifiques de qualité et autres articles dans divers domaines.

En ce qui a trait à l'avenir des universités guinéennes, l'étude montre que les acteurs sont également partagés. Les responsables universitaires et ministériels restent dans le discours officiel optimiste quant à l'effet positif des réformes. Ils misent également, à plus long terme, sur le retour prochain de certains jeunes enseignants inscrits en doctorat ou en maîtrise dans les universités étrangères. La majorité des acteurs sont cependant beaucoup plus pessimistes quant à l'avenir des universités guinéennes, qu'ils décrivent comme très incertain, voire catastrophique, au regard des politiques mises en œuvre au cours des dernières années, mais aussi au vu du désintéressement manifeste du gouvernement à l'égard de l'enseignement supérieur.

Dans tous les cas, l'avenir des universités guinéennes dépendra beaucoup de la capacité du Ministère en charge de l'enseignement supérieur à intégrer les préoccupations générales et spécifiques de tous les acteurs universitaires sur le terrain et à inclure ces derniers dans le processus d'élaboration et la mise en œuvre des réformes futures.

Références bibliographiques

- Altinok, N et Lakhali, T. (2005). « La Place de l'État en Afrique selon la Banque mondiale : les limites d'une politique néolibérale "amendée" ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Ligne], 4 | <http://journals.openedition.org/cres/1288>.
- Anderson-Levitt, K. (2001). « Ambivalences : la transformation d'une rénovation pédagogique dans un contexte postcolonial ». *Education et sociétés*, N° 7, p : 151-168. <https://doi.org/10.3917/es.007.0151>.
- Aubel, J., et Bureau International du Travail. (1994). « Guides pour les études utilisant les discussions de groupes », p. 44, Bureau International du Travail (BIT), Genève.
- Baldé, D. (2011). « Les réformes éducatives de la Guinée postcoloniale ». *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, www.la-recherche-en-education.org N° 5 (2011), pp. 20-31
- Bardin, L. (1977). « *L'analyse de contenu* ». Paris, Presses Universitaires de France.
- Barry, A. B. (2018). « Parcours scolaire, conditions d'études, de vie et de travail des étudiants guinéens (étudiantes, étudiants de Guinée, qui êtes-vous ?) », Conakry, 2018. URL: <https://afriquesociologie.com/2018/05/31/le-portrait-de-letudiant-guinee/>
- Barry, B. (2013). « Formations Universitaires en Afrique-Enjeux et défis », Conférence : *L'Université Africaine face aux défis et enjeux actuels de développement du continent*, Tanger, 25-27 Février 2013, Association des Universités Africaines.
- Beaud, S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour "l'entretien ethnographique" ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*. Vol. 9, N° 35. Troisième trimestre. p. 226-257.
- Berg, B. L. (2003). « *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* », 5nd Edition, Allyn et Bacon.
- Bloom, D. E., Canning, D., Chan, K. et Dara Lee Luca, D, L. (2014). « Enseignement supérieur et croissance économique en Afrique ». *Journal international de l'enseignement supérieur africain*, Vol 1, N° 1. <https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5643>.
- Brock-Utne, B. (2003). « Formulation des politiques de l'enseignement supérieur en Afrique : la pression des forces extérieures et l'agenda néolibéral ». *JHEA/RESA. Codesria*, N° 1, p :24-56 . <https://www.jstor.org/stable/24486113>.
- Brossard, M., et Foko, B. (2007). « *Coûts et financement de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone* ». Banque mondiale. Washington DC.
- Cabane, L. et Tantchou, J. (2016). « Instruments et politiques des mesures en Afrique ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 10, N° 27, p : 127-145.
- Calvès, A. E. et Léveillé, M. J. (2017). « L'évaluation de la gouvernance en Afrique. L'irrésistible montée des randomistas ». Dans Gaziko, M. et Moumouni, C. (Dir.). *Repenser la légitimité de l'État africain à l'ère de la gouvernance partagée*. Presses de l'Université du Québec.

- Capron, R. (2010). « *La contribution des organisations internationales aux politiques éducatives* ». Thèse de doctorat inédite. Université de Nantes, Nantes, France.
- Charlier, J.-E., et Croché, S. (2012). « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones ». *Éducation et Sociétés*, N° 29 : 87-102. <https://doi.org/10.3917/es.029.0087>.
- Charlier, J. E. et Croché, S. (2010). « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne ». *Revue française de pédagogie*, 172, 77-84.
- Charton, H et Noûs, C. (2020). « Ce que le néolibéralisme fait à l'école en Afrique ». *Politique africaine*. N°157, p : 189-198.
- Charton, H. (2015). « Penser la fabrique de l'école comme un objet politique ». *Politique africaine*. N°139, p : 7 à 21.
- Chouli, L. (2009). « Le néolibéralisme dans l'enseignement supérieur burkinabé ». *Savoir/Agir*, 4(4), 119-127. <https://doi.org/10.3917/sava.010.0119>.
- Chroqui, R., Okar, C. et Saoudi, K. (2017). « Internationalisation de l'enseignement supérieur au Maroc : vers une marchandisation ». *LAMSAD*. Université Hassan 1er, Settat – Maroc.
- Chossudovsky, M. (2004). « *Mondialisation de la pauvreté et nouvel ordre mondial* ». Montréal, Ecosociété.
- CNG-Unesco. (1979). « *La politique culturelle de la République de Guinée* ». Unesco, Paris, France.
- Commission Nationale de Réflexion sur l'Éducation. (2017). « *État des lieux* ». République de Guinée – Conakry.
- Darbon, D. (2009). « Modèles et transferts institutionnels vus des Afriques : les nouveaux villages Potemkine de la modernité ? » Dans DARBON, D. (dir.), *La Politique des modèles. Simulation, dépolitisation, appropriation*, Paris, Karthala, p. 245-283.
- Darvas, P., et al. (2017). « *Enseignement supérieur et équité en Afrique subsaharienne : Élargir l'opportunité au-delà de l'élite* ». Direction du Développement, Développement-Humain ; Washington, DC : World Bank. © World Bank.
- Delpeuch, T. (2009). « Comprendre la circulation internationale des solutions d'action publique : panorama des Policy Transfer studies ». *Critique internationale*, N°43, p. 153-165. <https://doi.org/10.3917/crii.043.0153>.
- Deslauriers, J.-P. (1991). « *Recherche qualitative. Guide pratique* », Montréal, McGraw-Hill.
- Diallo, C. M., et al., (2014). « La problématique de la mise en œuvre du système Licence-Master-Doctorat (LMD) en Guinée », *Afr educ dev issues* 2014 ;5 : p. 194-215- ISSN 2079-651X.
- Diallo, M. C., Barry, A., et Camara, A.I. (2011). « *Évaluation de la mise en œuvre de la licence du système LMD dans les institutions d'enseignement supérieur (IES) publiques et privées de Guinée* ». Conakry, République de Guinée.

- Diallo, A.T., Sangaré, S., Nabé, S, D., et Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2008). « *Réforme de l'enseignement Post-primaire en République de Guinée* » de 1958 à 1977. Conakry, République de Guinée.
- Diaouné, T. M., et al.,. (2008). « *Le LMD en Guinée et la problématique de la construction des compétences par les étudiants* ». ROCARE, UEMOA.
- Diop, B. (2016). « La réforme LMD au Sénégal : le point de vue des étudiants ». *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, Vol. 14, n° 2 (2016), p. 21-48.
- Djagnikpo, O. E. (2015). « L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone sous des décennies d'orientations étrangères : un manque de pragmatisme ». *Sciences humaines*, Vol 1, N 4, p. 43-57.
- Dujardin, B ; Dujardin, M et Hermene, I. (2003). « Ajustement structurel, Ajustement culturel ? S.F.S.P./ *Santé publique*. Vol. 15, p : 503-513.
- Ela, J. M. (2002). Refaire pu ajuster l'Université africaine ? Dans Affa'a, F. M., et Des Lierres, T. (2002). *L'Afrique Noire face à sa laborieuse appropriation de l'université. Le cas du Sénégal et du Cameroun*. Paris : L'Harmattan ; Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Elder, S., et Koné, K.S. (2014). « *La transition vers le marché du travail des jeunes femmes et hommes en Afrique Sub-saharienne* ». N°10, Genève, BIT.
- Essegbey, G., Diaby, N., et Konaté, A. (2015). « Rapport de l'Unesco sur la science vers 2030. Panorama des tendances en Afrique subsaharienne ». Paris Unesco.
- Eyébiyi, E. P. (2011). « L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3 | 2011, 43-59.
- Gay, M. (2017). « Regards critiques de la gouvernance de l'université ». Dans O. Curbatov, M. Mahassine, M. Gay. *Regards dynamiques et critiques de la gouvernance des universités*. IAUPL (ONG) ; sous le haut patronage de la CNFU (Unesco) ; IAUPL (ONG partenaire de l'UNESCO et dotée du Statut Consultatif auprès de l'ECOSOC des Nations-Unies). 2017, Oleg Curbatov, 978-2-9557439-0-4. (hal-01485674)
- Gogué, T. A. (1997). « Impact des programmes d'ajustement structurel sur le secteur de la santé : cas du Togo ». *Nouvelles pratiques sociales*, 10 (1), 163–179. <https://doi.org/10.7202/301394ar>.
- Goudiaby, J. A. (2009). « Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : déclinaison locale d'une Réforme 'globale' ». Codesria, ISSN 0851–7762), *JHEA/RESA*, Vol. 7, Nos. 1&2, pp. 79–93.
- Groupe de la Banque africaine de développement. (2007). « Stratégie pour l'enseignement supérieur, la science et la technologie ». Département des politiques opérationnelles et des normes (ORPC)/Département du développement humain (OSHD).
- Guilavogui, G. (1975). « Les fondements de la réforme de l'enseignement en République de Guinée. Perspectives ». *Revue trimestrielle de l'éducation*, UNESCO, Vol. 5, n° 4.

- Hajayandi, N. (2020). « La réforme du système (Licence Master Doctorat) de l'enseignement supérieur au Burundi : enjeux et nouvelles exigences », *Les Cahiers d'Afrique de l'Est / The East African Review* [En ligne], 54 | 2020, <http://journals.openedition.org/estafrica/1186>.
- Hassenteufel, P. et Maillard, J. (2013). « Convergence, transferts et traduction: Les apports de la comparaison transnationale ». *Gouvernement et action publique*, 3 (3), p. 377-393. <https://doi.org/10.3917/gap.133.0377>.
- Hugon, P. (2018). « Politiques éducatives et développement en Afrique ». *Marché et organisations*, 32, p. 195-223. <https://doi.org/10.3917/maorg.032.0195>.
- Hugon, P. (1994). « La crise des systèmes éducatifs dans un contexte d'ajustement », *Afrique contemporaine*, numéro spécial, 4e trim., p. 260-277.
- Itoua, J. (2010). « Les Enjeux de La réforme LMD en France ». *Annales de l'Université Marien Ngouabi*, 2010 ; 11 (1) : 15-40, Lettres et Sciences Humaines, ISSN : 1815 – 4433.
- Jonnaert, P., Kpazai, G., et Kei, M. (2015). « Au-delà des réformes de structure de type licence, maîtrise, doctorat (LMD), quelle qualité pour les formations dans les institutions d'enseignement supérieur (IES) en Afrique subsaharienne ? » *Revue universitaire des sciences de l'éducation Assempe*, n 5.
- Kamanzi, P. C., Goastellec, G., et Picard, F. (2017). « *L'Envers du Décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* ». Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Kaufmann, J.-C. (2011). « *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif* », Paris, Armand Colin.
- Khelfaoui, H. (2009). « Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la "situation coloniale" ? » ; *JHEA/RESA*, Vol.7 ; N° 1&2, pp.1-20.
- Konate, S. (2011). « Université : acteur majeur du développement ». Dans Gay Michel, Chitou Ibrahim et Curbatov Oleg (dir.), *Repositionner les universités dans le développement de l'Afrique*. IAUPL (Association Internationale des Professeurs et Maitres de Conférences des Universités). Impressum : [Oleg Curbatov, 978-9975-4089-5-0. hal-01423211, p : 166-174](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01423211).
- Koumbassa, I. (2015). « *La pratique de la gouvernance dans les institutions d'enseignement supérieur en Guinée : cas des institutions d'enseignement supérieur publique* ». Mémoire de Master. Université Cheikh Anta Diop, Dakar-Sénégal.
- Kwiek, M. (2012). « Les universités en contexte de mutations économiques et sociales ? une dépendance sans précédent ? » https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9866/6/Kwiek_PUPS_Sorbonne.pdf.
- Lange, M. F. et Henaff, N. (2015). « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation ». *Tiers monde*. N° 223 ; p : 11-28.
- Lange, M. F. (2013). « École, relations internationales et mondialisation en Afrique ». In : Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°51, 2013. Éducation et mondialisation. p. 97-112 ; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2013.1075>

- Lange, M. F. (2003). « École et mondialisation ». *Cahiers d'études africaines*, N°169-170, p. 143-166.
- Lauwerier, T. (2013). « *L'influence de la Banque Mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010* ». Thèse de doctorat inédite. Université de Genève, Genève, Suisse.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2011). « Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone ». *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46 (3), p. 343–362. <https://doi.org/10.7202/1009170ar>.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Laval, C. et al.,. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne.
- Lavigne Delville, P. (2017). « Pour une socio-anthropologie de l'action publique dans les pays 'sous régime d'aide' ». *Anthropologie et développement*, (45), p. 33-64.
- Lavigne Delville, P. (2013). « Déclaration de Paris et dépendance à l'aide : éclairages nigériens ». *Politique africaine*, Vol 1, N° 129, p. 135-155.
- Leunda, X. (1972). « La Réforme de l'enseignement et son incidence sur l'évolution rurale en Guinée / Réforme de l'éducation et son effet sur Le développement rural en Guinée. » *Civilisations*, Vol 22, no 2 (1972): 232-262. Consulté le 7 aout 2020. <http://www.jstor.org/stable/41229215>.
- Leray, C., et Bourgeois, I. (2016). « L'analyse de contenu », Dans Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p : 427-453.
- Loua, Z. H. (2016). « *Guinée : La réforme scolaire de 1968-un grand rêve brisé ?* », Paris, L'Harmattan.
- Makosso, B., Safoulanitou, L.N., et Ndeffo, L. N. (2018). « *Enseignement supérieur en Afrique francophone : crises, réformes et transformations. Étude comparative entre le Congo, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso* », Sénégal, Codesria.
- Makosso, B., et al. (2009). « *Enseignement supérieur en Afrique francophone : crises, réformes et transformations. Étude comparative entre le Congo, le Cameroun, la côte d'ivoire et le Burkina Faso* », Sénégal, Codesria.
- 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. », *JHEA/RESA*, Vol. 4, No. 1, pp. 69–86.
- Malherbe, C. N. et Palme, M. (2017). Marchandisation et privatisation de l'enseignement des langues au Maroc. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol 27.
- Makosso, B., dir. (2009). *Enseignement supérieur en Afrique francophone. Crises, réformes et transformations*. Dakar : CODESRIA.

- Martin, M. (2014). « *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : quelles politiques, avec quels effets ? Étude de réformes conduites au Burkina Faso, au Cameroun, au Maroc et au Sénégal* », Paris, UNESCO.
- Martin, M. (2014). « Vers l'assurance qualité de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone de l'Ouest : Expériences récentes et perspectives d'évolution. », IPE, Paris : Unesco-IPE.
- Materu, P. (2007). « *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne. État de la question, défis, opportunités et pratiques positives.* » Document de travail de la Banque mondiale, n° 152. Washington, DC : Banque mondiale.
- Mazières, F. (2012). « L'influence des Organisations Internationales sur les pratiques éducatives mondiales ». *Synergies-Roumanie*, N°7, p. 363-371.
- Menashy, F. (2019). *Aide internationale à l'éducation. Dynamique du pouvoir à l'ère du partenariat*. Nouveau, NY : Presse du Collège des enseignants.
- MESRS. (2013). « *Document de politique et de stratégie du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique 2014– 2020.* », Conakry, République de Guinée.
- MESRS. (2013). « *Décret D/ n° 062/PRG/SGG portant Gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur et de recherche scientifique.* », Conakry, République de Guinée.
- MESRS. (2017). « *Décret D/2017/007/PRG/SGG portant création, l'organisation et fonctionnement de l'Autorité Nationale d'Assurance Qualité dans l'enseignement, la formation et la recherche (ANAQ).* », Conakry, République de Guinée.
- MENRS. (2007). « *Rapport synthèse du bilan des activités de préparation du passage du LMD en Guinée.* », Conakry, République de Guinée.
- Metzger, J. L. (2008). « L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale ». URL : <http://journals.openedition.org/lectures/683> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.683>.
- Michelat, G. (1975). « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, 16 (2), p. 229-247.
- Mingat, A. (2012). « ETFP et Enseignement supérieur dans le contexte africain : dynamique des effectifs et des emplois et questions de qualité des services offerts, d'équité et de gouvernance ». IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation). [Halshs-00674570](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00674570).
- Ministère de l'Enseignement Préuniversitaire et de l'Éducation Civique. (2004). « *Une éducation de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances, priorité. Rapport national.* », 47e session de la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, Genève du 8 au 11 septembre 2004.
- Ministère de l'Enseignement Préuniversitaire et de l'Éducation Civique, Service Statistiques et Planification [Guinée] et ORC Macro. (2001). « *Scolarisation en Guinée : Résultats de l'EDSG-II 1999.* », Calverton, Maryland USA : Ministère de l'Enseignement Préuniversitaire et de l'Éducation Civique, Service Statistiques et Planification et ORC Macro.

- Mohamedbhai, G. (2014). « Massification dans les établissements d'enseignement supérieur en Afrique : Causes, conséquences et réponses. », *International Journal of African Higher Education*, 1(1). <https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5644>.
- Moudachirou, M. (2011). « La recherche scientifique et technique, outil de développement. », Dans GAY Michel, CHITOU Ibrahim et Curbatov Oleg (dir.), *Repositionner les universités dans le développement de l'Afrique*. IAUPL (Association Internationale des Professeurs et Maîtres de Conférences des Universités). Impressum : [Oleg Curbatov, 978-9975-4089-5-0. \(hal-01423211\)](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01423211), p : 56-65
- Moussaoui, A. (2001). « *Quelques conséquences des programmes d'ajustement structurel sur l'éducation*. », Université de Mentouri, Constantine, N16, p : 117-122.
- Muet, F. (2009). « Mutations de l'enseignement supérieur et perspectives stratégiques pour les bibliothèques universitaires ». *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 46, n°4, p : 4-12. <https://doi.org/10.3917/docsi.464.0004>.
- Muller, P., et Ravinet, P. (2008). « Construire l'Europe en résistant à l'UE ? Le cas du Processus de Bologne », *Revue internationale de politique comparée*, 2008 /4 Vol. 15, pp. 653-665.
- Mundy, K. et Verger, A. (2015). « La Banque mondiale et la gouvernance mondiale de l'éducation dans un ordre mondial en mutation ». *Revue internationale du développement de l'éducation*, N°40, p. 9-18. DOI : [10.1016/j.ijedudev.2014.11.021](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.021)
- Nassar, H. A. (1993). « Quelques conséquences sociales des programmes d'ajustement structurel », *Egypte/Monde arabe*, première série, 12-13/URL : <http://journals.openedition.org/ema/1262>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ema.1262>.
- Ndior, B. (2013). « *Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : le cas du Sénégal*. », Éducation. Université de Strasbourg. Français. FfNNT : 2013STRAC007ff. Fftel-00944199f.
- Ndoye, A. K. (2009). « Stratégie de mise en œuvre de la réforme LMD à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. » Dans Charlier Jean-Émile, Croché Sarah et Ndoye Abdou Karim (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*. Academia : Louvain-la-Neuve (2009) (ISBN :978-2-87209-942-9) <http://hdl.handle.net/2078.1/180520>, p : 191-205
- Negura, L. (2006). « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. », *SociologieS*, [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 19 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/993>
- De Sardan, J. P. O. (2011). « Promouvoir la recherche face à la consultance. Autour de l'expérience du Lasdel (Niger-Bénin). », *Cahiers d'études africaines*, 2(202-203), p : 511-528.
- Petit, B. (1993) « L'ajustement structurel et la position de la Communauté européenne. », *Tiers-Monde*, tome 34, n°136, 1993. L'Europe et le Tiers Monde. pp. 827-850 ; doi : <https://doi.org/10.3406/tiers.1993.4804>

- Pender, J. (2001). De « l'ajustement structurel au cadre de développement global : La conditionnalité transformée ? » *Trimestriel tiers-monde*, N°22, p. 397-411.
- Pires, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », Dans Poupart Jean et al. (dir.) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, p. 113-169.
- Piron, F et al. (2017). « Le libre accès vu d'Afrique francophone subsaharienne », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [Online], 11 | 2017, Online since 01 July 2017, connexion on 05 August 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/3292>; DOI : [10.4000/rfsic.3292](https://doi.org/10.4000/rfsic.3292).
- Pokam, H. D. P. et Ngwé, L. (2017). « Les processus de privatisation et leurs effets sur la dynamique de l'enseignement supérieur au Cameroun ». Dans Pokam, H. D. P. et Ngwé, L. *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamique et perspectives*. Dakar, Codesria.
- Prigent, L. et Cros, F. (2018). « Conditions d'efficacité de la coopération internationale au service du développement de l'éducation en Afrique », | *Marché et organisations*, Vol 32, N° 2 p. 17-35.
- Provini, O. Mayrargue, C. et Chitou, I. (2020). « Étudier l'enseignement supérieur dans les Afriques : pour une analyse scientifique des réformes du secteur ». *Les Cahiers d'Afrique de l'Est / The East African Review*, N° 54. <http://journals.openedition.org/eastafrica/1141>.
- Provini, O. (2016). « La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'Est. Logiques de convergences et tendances aux divergences ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N° 15, p. 281-307.
- Ramdé, P. (2017). « *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* ». Thèse de doctorat. Université de Montréal, Québec.
- République de Guinée. (2018). Rapport d'état du système éducatif national-Guinée, Conakry.
- Robert, A.D., et Bouillaguet, A. (1997). « *L'analyse de contenu* », Paris, Presses universitaires de France.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. « L'entretien de recherche. », dans Roussel P. et Wacheux F. (dir.) *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, 101-137.
- Sabourin, P. (2009). « L'analyse de contenu », dans Gauthier B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 415-444.
- Saddoh, K. F. (2011). « Deuxième note introductive du colloque. Dans GAY Michel, CHITOU Ibrahim et Curbatov Oleg (dir.), *Repositionner les universités dans le développement de l'Afrique*. IAUPL (Association Internationale des Professeurs et Maitres de Conférences des Universités). Impressum : Oleg Curbatov, 978-9975-4089-5-0. (hal-01423211), p : 25-39.
- Sall, A.S. (2017). « *Gouvernance universitaire. Une expérience africaine.* », Dakar, Codesria.

- Sall, H. N. (2009). Enjeux et perspectives d'une réforme institutionnelle : les universités africaines face au processus de Bologne. Dans Charlier ; Croché et Ndoye. (2009). *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*. Academia: Louvain-la-Neuve (2009) (ISBN:978-2-87209-942-9) <http://hdl.handle.net/2078.1/180520>
- Sanou, F et Charmillot, M. (2010). « L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso ». Dans Abdeljalil Akkari et al., Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud De Boeck Supérieur | *Raisons éducatives*, p. 119-145.
- Savoie-Zajc, L. (2016). « L'entrevue semi-dirigée ». Dans Gauthier Benoît et Bourgeois Isabelle (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 6e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? ». Dans Guillemette François et Baribeau Colette. (dir :), *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales. Les questions de l'heure. – Hors-Série – numéro 5 – pp. 99-111, ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> © 2007 Association pour la recherche qualitative.*
- Shabani, J. (2007). « Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone. », Dans Forest J.J.F. et Altbach P.G. (dir.), *International Handbooks of Education*, volume 18, Springer, Dordercht, p : 483-502
- Service Genre et Equité-MESRS. (2018). « *Faire de l'Équité une réalité.* », Conakry, République de Guinée.
- Service planification et statistique-MESRS. (2018). « *Annuaire statistique 2016-2017.* », Conakry, République de Guinée.
- Sonko, A. (1997). « Davantage de professionnalisation pour l'enseignement supérieur en Afrique francophone », *Revue des sciences de gestion*, N°168, p.7-14.
- Teferra, D. (2013). « Le financement de l'enseignement supérieur en Afrique : État, tendances et perspectives. », *JHEA/RESA*, Vol. 11, N°1&2, 2013, pp. 19-51.
- Traoré, D. (2014). « Défis de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone : Les TIC peuvent-elles être un vecteur de développement ? », *JO- Analyses Critiques et Stratégies d'action-Institut de l'Afrique de l'Ouest*. N°4, p :4-25, <http://www.westafricainstitute.org>
- UEMOA. (2004). « *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA, Phase 1 : synthèse et options d'appui. Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et Qualité* », Rapport final, Novembre.
- Unesco-Breda. (2008). « *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : Éléments de cadrage.* », Paris, Unesco.
- Unesco-Breda. (2005). « *Enseignement supérieur en Afrique Subsaharienne : Des pistes pour une réforme.* », Paris, Unesco.

- Vally, S. et Spreen, C. A. (2012). « Les droits de l'homme dans la stratégie de l'éducation 2020 de la Banque mondiale ». Dans Klees, S, J. Samoff, J. et Stromquist, N.P. La Banque mondiale et l'éducation. Critiques et alternatives. Rotterdam, Pays Bas : sens, p. 173-187.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). « *Manuel de recherche en sciences sociales* », 4e édition, Paris, Dunod.
- Van der Maren, J. M. (1987). « *Méthodes qualitatives de recherche en éducation.* », Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Vinokur, A. (2017). « La gouvernance des universités par la qualité », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 36 N°1.
- Vinokur A. (2008), Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation, *Revue in DIRECT*, n°12.
- Waast, R., et Gaillard, J. (2018). « L'Afrique entre sciences nationales et marché international du travail scientifique. », Dans Mina Kleiche-Dray (dir.). *Les ancrages nationaux de la science mondiale XVIIIe-XXe siècles* (pp. 67-97). Paris : IRD Éditions et Éditions des Archives contemporaines.

Annexe 1. Guide d'entretien

Guide d'entretien destiné aux cadres du ministère de l'Enseignement supérieur, aux responsables des universités, aux enseignants-chercheurs aux responsables syndicaux et étudiants.

I- PARAMÈTRES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

A- Indiquez votre genre....

- Féminin.....Masculin.....

B- Indiquez votre âge (nombre d'années)

C- Indiquez votre domaine d'études (spécialisation)

D- Indiquez le nombre d'années de votre expérience dans l'enseignement

E- Indiquez votre fonction

II- HISTORIQUE RECENT DES REFORMES DES UNIVERSITES GUINEENNES

1. Quelles réformes récentes ont affecté les universités guinéennes ?

2. Date?

3. Les acteurs de ces réformes?

4. Quels aspects étaient-ils touchés par ces réformes?

III-PERCEPTION DES ACTEURS SUR LES DIFFÉRENTES RÉFORMES

Au cours des dix dernières années, il y a eu plusieurs réformes dans les universités guinéennes.

1- Connaissez-vous ces réformes?.....oui.....non.... Si oui lesquelles?

2- Avez-vous été associé à leur conception et à son application ?

3- Pensez-vous que ces réformes étaient adaptées et opportunes au regard des problèmes des universités guinéennes ? Pourquoi (pas)?

4- Qu'est-ce qui motivent ces réformes selon vous?

5- Ces réformes récentes ont-elles abouti aux résultats visés ? Si oui expliquez et si non pourquoi (pas)?

6- Comment évaluez-vous la pertinence des objectifs des réformes engagées au regard des problèmes des universités guinéennes

7- Comment avez-vous vécu ces différentes réformes ?

8- Comment ces réformes récentes ont-elles affecté votre pratique quotidienne ?

IV-IMPACTS DES RÉFORMES

J'aimerais vous interroger plus précisément sur l'impact de ces réformes à différents niveaux

- 1- Impact sur le contenu des programmes ;
- 2- Impact sur l'employabilité des diplômés;
- 3- Impact sur le financement des universités;
- 4- Impact sur le développement de la recherche;
- 5- Impact sur l'accès à l'enseignement supérieur;
- 6- Selon vous, ces réformes ont-elles eu des impacts sur le développement des universités en guinée ? Oui ou non, expliquez ?
- 7- Pensez-vous qu'il existe des problèmes qui bloquent les réformes qui sont engagées depuis ces dix dernières années ?.....Si oui, lesquelles?

VI-DEFIS ET OPPORTUNITÉS DES UNIVERSITÉS GUINÉENNES

- 1- Selon vous quels sont les grands défis actuels de l'enseignement supérieur guinéen ?
- 2- Des universités guinéennes ?
- 3- Des professeurs (enseignants-chercheurs) ?
- 4- De la direction des universités ?
- 5- Des étudiants ?
- 6- Voyez-vous des opportunités potentielles pour les universités guinéennes ? Lesquelles?

V- SOLUTIONS ET RÉPONSES AUX DÉFIS DES UNIVERSITÉS

- 1- Selon vous qu'est-ce qu'il faut pour résoudre les différents défis auxquelles font face les universités guinéennes ?
- 2- Les professeurs (enseignants-chercheurs)
- 3- La direction?
- 4- Des étudiants ?

VI-AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DES UNIVERSITÉS GUINÉENNES

1, Comment voyez-vous l'avenir des universités guinéennes dans le court et le long terme?

Vous-voulez ajouter quelque chose?

Annexe 2. Certificat d'approbation et d'éthique



N° de certificat
CERSC-2018-006-D

Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CER-SC)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche – Société et culture (CER-SC), 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	Réformes récentes et défis futurs des Universités publiques en Guinée : perception des acteurs locaux
Étudiant requérant	Mamady Doumbouya, candidat à la maîtrise, FAS - Département de sociologie
Sous la direction de	Anne Calvès, professeure titulaire, FAS - Département de sociologie, Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

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 Comité.


Marie-Pierre Bousquet, présidente
Comité d'éthique de la recherche –
Société et culture (CER-SC)
Université de Montréal

26 mars 2019
Date de délivrance

1^{er} avril 2020
Date de fin de validité

1^{er} avril 2020
Date du prochain suivi