

LES CONTROVERSES DE LA RÉFORME «LICENCE-MASTER-DOCTORAT (LMD)» DANS LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR IVOIRIEN. UNE ÉTUDE DE CAS À PARTIR L'UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY D'ABIDJAN-COCODY

Adoubo Christophe N'DOLY

Département de Sociologie
Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
ndolychristophe@yahoo.fr

RÉSUMÉ

Depuis l'indépendance en 1960, le système éducatif ivoirien subit de façon permanente de profondes mutations des offres de formation. Dans cette dynamique, la nouvelle réforme LMD a été introduite dans l'enseignement supérieur notamment dans les universités publiques en 2012. Ces universités se sont vues imposer cette réforme par les institutions internationales impliquées dans l'éducation et la recherche (AUF, CAMES et Banque Mondiale) comme une conséquence logique de l'harmonisation de la circulation des savoirs et des modèles pédagogiques sous l'effet de la mondialisation (Gourène, Zoro Bi et Berko, 2006). Soumis à un régime particulier d'enseignement (semestrialisation de la pédagogie formative, usage permanent de TIC dans le processus de formation, mobilité des enseignants et étudiants pendant la formation...), cette réforme semble être à la croisée des chemins après cinq années d'expérimentation. Elle fait l'objet de nombreux commentaires de la part des acteurs du système.

Le présent article se propose d'analyser la mise en œuvre de cette réforme et les effets qui en résultent sur les cinq années d'application à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody. Les résultats issus d'enquête qualitative réalisée à cet effet, auprès de 76 acteurs (20 enseignant-chercheurs, 6 responsables de mouvements syndicaux d'étudiants, 4 responsables de mouvements syndicaux d'enseignant-chercheurs et 46 étudiants de niveaux d'étude différents) montrent que la mise en œuvre de cette réforme est diversement interprétée par les différentes parties prenantes. Certains y voient comme une forme de reproduction sociale du modèle occidental d'éducation scolaire qui a toujours du mal à se perpétuer. D'autres par contre, pensent que cette réforme offre la possibilité d'une professionnalisation de la formation universitaire eu égard à la nouvelle donne de « globalisation du savoir ». En se positionnant à égal distance de ces positions, l'objectivité scientifique invite à analyser la réforme LMD comme une hybridation de plusieurs pédagogies formatives relevant de la pensée « nègre » dont les enjeux sont multiformes.

Mots-clés : réforme LMD, système d'enseignement supérieur, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

ABSTRACT

Since independence in 1960, the educational system in Côte d'Ivoire has undergone profound changes in training offerings. It is in this dynamic that the new LMD reform takes place at the level of higher education, especially in public universities in 2012. These universities have been forced to adopt this reform by the international institutions involved in education and research (AUF, CAMES and the World Bank) as a logical consequence of the harmonization of the circulation of knowledge and pedagogical models under the effect of Globalization (Gourene, Zoro Bi et Bekro, 2006). Subject to a special education system (semi-formalization of formative pedagogy, permanent use of ICT in the training process, mobility of teachers and students during training ...), the LMD reform seems to be at a crossroads after five years experimentation. It is the subject of many comments from the actors of the system.

The present paper proposes to analyze the implementation of this reform and the consequences during the past five years at Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan Cocody. The results of a qualitative survey conducted for this purpose, involving 76 actors (20 teacher-researchers, 6 leaders of student union movements, 4 leaders of teachers' union movements and 46 students of different levels of study) show that the implementation of this reform is variously interpreted by the various stakeholders. Some of them see it as a form of social reproduction of the Western school education model which is still struggling to perpetuate itself. Others, however, believe that this reform offers the possibility of a professionalization of university training given the new "globalization of knowledge". By positioning themselves at an equal distance from these positions, scientific objectivity invites to analyze the LMD reform as a hybridization of several formative pedagogies of Negro thought whose stakes are multifiform.

Keywords: LMD reform, Félix Houphouët-Boigny University, Higher education system, Côte d'Ivoire

INTRODUCTION

L'un des défis majeurs auquel fait face le système éducatif des pays africains est la qualité de l'enseignement¹. Elle constitue une question centrale du fait des nombreux problèmes liés à l'accroissement des effectifs et du sous-encadrement des étudiants. Tout Etat moderne a besoin d'une élite bien formée pour répondre aux exigences d'une économie globalisée (Riadh Zghal, 2007). La qualité de l'enseignement au niveau du supérieur notamment à l'université est un enjeu fondamental pour atteindre cet objectif. L'université en tant qu'institution académique où se développe la recherche et où s'acquiert le savoir scientifique, sert de vecteur pour la formation des étudiants.

En Côte d'Ivoire, depuis 1963², le paysage universitaire subit régulièrement de profondes mutations jalonnées par des réformes successives dont la plus

1- Selon Zghal (2007), la qualité apparaît comme une question cruciale, vu son impact réel à la fois sur les perspectives d'emploi des diplômés et sur l'intégration des économies nationales dans une économie mondialisée.

2- Cette date marque la création de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire qui était la première et l'unique institution universitaire en Côte d'Ivoire

récente est la réforme «Licence-Master-Doctorat (LMD)». Cette réforme introduite dans l'enseignement universitaire en 2012 fait l'objet de débats pendant des rencontres académiques par les différentes parties prenantes. Les discours qui reviennent dans ces débats tournent autour de la « légitimité » de cette réforme présentée comme un système d'enseignement inspiré du modèle occidental. Dans le contexte actuel, la réforme LMD a tendance à s'internationaliser dans les universités à travers le monde. Ce constat montre que cette réforme est devenue une exigence fondamentale pour rendre performant les universités. A l'instar des autres, les universités ivoiriennes se sont inscrites dans cette dynamique en vue d'harmoniser leurs offres de formation et leurs diplômes.

En questionnant la littérature sur la mise en place des réformes dans l'enseignement, l'on s'aperçoit que les différentes contributions scientifiques présentent la réforme LMD dans le système d'enseignement universitaire comme une innovation. En cela, Pol (2007) indique que la mise en place du LMD a permis de déconstruire la démarche classique d'enseignement qui accordait la primauté du savoir à l'enseignant comme pourvoyeur de connaissances vers une démarche orientée sur l'étudiant qui est désormais à l'épicentre du savoir. Dans cette démarche, finalement, la réforme LMD apparaît comme un moyen efficace d'adapter et valoriser les formations universitaires, tant auprès des étudiants que des entreprises publiques ou privées pourvoyeuses d'emplois. De même, Malo (2007) soutient que la réforme LMD favorise une fluidité de mobilité des enseignants et des étudiants à travers les établissements universitaires grâce à des accords de partenariat inter-universitaires. De son côté, Zghal (2007) présente cette réforme comme un système d'enseignement moderne qui, au-delà de la transmission du savoir, développe des habiletés pratiques, des capacités intellectuelles mais aussi psychiques pour exercer la créativité chez les étudiants. Si pour ces auteurs, la réforme LMD augure d'une vitalité de l'enseignement universitaire, cependant, l'innovation qui la caractérise, est tout aussi déstabilisatrice pour le corps professionnel notamment les enseignants, habitués à penser l'offre de diplômes dans un cadre disciplinaire traditionnellement réglementé (Dubois, 2003). Ceux-ci doivent désormais repenser l'offre de formation en tenant compte du nouveau contexte d'enseignement qui impose une nouvelle façon d'enseigner grâce à l'usage et l'exploitation des outils technologiques. Par exemple, l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur exige de nouvelles aptitudes à concevoir et diffuser le savoir (Bogui, 2008). De telles prédispositions apparaissent comme des rigidités pour le corps professionnel enseignant qui a du mal encore à s'adapter à la nouvelle formule d'enseignement. Cette situation tend à complexifier l'enseignement universitaire dans la mesure où le corps professionnel enseignant se trouve dans un dilemme entre se maintenir dans le modèle classique d'enseignement fortement ancré dans les « habitus » ou consentir des efforts pour s'accommoder à la réforme LMD. Tel est le visage que présente l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan à l'aune de la réforme LMD. Dans cette université, la mise en œuvre de cette réforme peine toujours à se mettre en place au regard de nombreuses difficultés. En effet, alors que certains voient la réforme LMD comme une innovation majeure

qui ouvre cette université sur l'univers du savoir grâce à l'harmonisation de la circulation des connaissances et des modèles pédagogiques (Gourène et al., 2006), d'autres par contre, pensent que cette réforme relève d'un modèle de pensée occidentale obsolète qui a du mal à s'imposer sous les « Tropiques ». Ces positions contradictoires amènent à s'interroger sur la nécessité d'une telle réforme à l'université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody.

Quelles sont les enjeux qui sous-tendent l'adoption de cette réforme dans le système d'enseignement de cette université ? Comment est-elle appliquée dans ses structures de formation ? Quels en sont les implications ? Les réponses à ces questions guideront cette réflexion.

Le présent texte se propose d'analyser les enjeux de l'adoption de cette réforme dans le système d'enseignement de l'Université Félix Houphouët-Boigny. De façon pratique, la première partie du travail s'attèle à décrire dans une perspective historique le processus d'institutionnalisation et d'internationalisation de cette réforme dans le paysage universitaire. La deuxième partie va montrer l'appropriation et la mise en application de cette réforme à l'Université Félix Houphouët-Boigny. Enfin, l'étude évalue les implications sociales liées à mise en œuvre de cette réforme.

1- Méthodologie

La démarche méthodologique qui oriente cette étude se fonde sur des enquêtes de terrain et une revue documentaire. Dans le premier cas, l'enquête a été menée dans l'espace universitaire spécifiquement au niveau de l'Unité de Formation et de Recherche des Sciences de l'Homme et de la Société (UFR- SHS)³. Sur la base d'une enquête qualitative, un échantillon de 76 sujets a été élaboré selon la méthode d'enquête par choix raisonné. La collecte des données s'est faite à l'aide d'entretiens individuels semi-structurés quelques fois transformés en focus group (cas des étudiants). Les entretiens ont donné lieu parfois à des discussions approfondies avec les enquêtés au regard de la complexité du problème à l'étude. Le tableau ci-dessous présente la répartition des enquêtés par catégories d'acteurs :

Tableau : répartition de l'échantillon par catégorie d'enquêtés

Catégories d'acteurs	Professionnels enseignants	Etudiants	Responsables syndicaux d'enseignants	Responsables syndicaux d'étudiants	Total
Effectif	20	46	4	6	76
Fréquence (%)	27	61	5	8	100

Source : nos données d'enquête, 2017

3- C'est la plus grande unité de formation et de recherche existant dans l'espace universitaire. Elle comprend 12 structures de formation (départements, instituts et centres de recherche).

L'élaboration de l'échantillonnage par choix raisonné a privilégié l'approche méthodologique par « unités-types ». Cette méthode consiste à répartir en groupes homogènes les différentes catégories d'acteurs en unités statistiques représentatives, en estimant que chaque unité type aura la même « réaction » sur le phénomène étudié. Ici, chaque catégorie d'enquêtés a eu la latitude de donner son point de vue sur la question en fonction de sa connaissance et de l'observation faite sur la question.

Ainsi, par exemple, la catégorie d'acteurs « Etudiants » regroupant les étudiants de niveaux «Licence 3», «Master» et «Doctorat» ont pendant au moins 6 années passées, expérimenté cette formule d'enseignement à l'université. De ce fait, leur compréhension du système ancien et du LMD est indéniable. Pour la catégorie d'acteurs « Professionnels enseignants », certains d'entre eux ont une expérience professionnelle d'au moins 10 années et d'autres, moins que cela car récemment recrutés à l'université en 2012.

Dans la revue documentaire, les recherches effectuées via Internet nous ont offert une documentation très fournie sur le système éducatif en général mais très peu d'écrits sur la mise en œuvre de cette nouvelle réforme. L'ensemble des informations recueillies relativement à l'enquête de terrain et à la lecture des écrits a été analysé selon la méthode d'approche de l'analyse systémique (Le Gallou, 1993 ; Mucchielli, 1998 ; Donnadiou et Karsky, 2002). Par cette méthode d'analyse, nous sommes parti du postulat que la réforme LMD est un système d'enseignement complexe qui fait intervenir plusieurs acteurs. Pour l'appréhender, il convient d'étudier les interactions entre les différents éléments qui composent ce système en le situant dans son contexte historique, en déterminant la responsabilité de chacun des acteurs et en évaluant leur impact sur l'ensemble du système.

2- De l'avènement à l'institutionnalisation de la réforme LMD dans le paysage universitaire

2.1- Genèse de la réforme

L'environnement concurrentiel dans lequel évolue le savoir académique fait apparaître de nouvelles exigences en matière de qualité de l'enseignement. Inspiré du modèle anglo-saxon (Bachelor, Master et PhD), l'idée d'adopter un système d'enseignement uniformisé dans l'espace européen a émergé à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur organisée par l'UNESCO en 1998 à Paris. A cette occasion, la dimension internationale de l'enseignement supérieur a été réaffirmée par des principes de partage, de solidarité et d'égalité entre partenaires. Elle a également insisté sur la nécessité de promouvoir les valeurs d'éthique, de rigueur intellectuelle, d'esprit critique et de vision à long terme. Dans la même démarche, la Banque Mondiale dans son Rapport Annuel de 2000 sur l'enseignement supérieur prône une approche fondée sur la contribution de l'enseignement supérieur au développement économique, social et politique (Banque Mondiale, 2000). Désormais, l'enseignement supérieur sert

de vecteur de croissance et un moyen de lutte contre la pauvreté dans les pays en développement. L'université se positionne ainsi comme un acteur stratégique incontournable en matière de développement des nations. C'est dans cette suite logique qu'à germé l'idée de rechercher de nouvelles orientations pour le système d'enseignement supérieur par la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur.

2.2- De la déclaration de Sorbonne au processus de Bologne : la dynamique de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur

S'adapter au nouveau contexte du développement des nations par le savoir demande de repenser l'université et ses missions. En effet, à l'occasion de la célébration du 800^{ième} anniversaire de l'Université de Paris en Sorbonne le 25 mai 1998, les ministres en charge de l'enseignement supérieur en France, en Allemagne, en Italie et au Royaume-Uni se sont engagés dans une déclaration commune en vue d'harmoniser l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur. Dans cette déclaration, les signataires appelaient de leurs vœux à «...l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité » (Soulas et al., 2005). Ce point de départ va ouvrir les perspectives de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Il s'agit là, véritablement d'un projet ambitieux sur lequel de nombreux pays européens ont été invités à réfléchir. Ainsi, le 19 juin 1999, 29 pays européens se retrouvent en Italie à Bologne pour discuter de la faisabilité et des conditions de mise en œuvre afin de donner forme à leur projet commun. La déclaration finale de cette rencontre a abouti à une vision partagée quant aux principes généraux et objectifs qui guideront le nouveau format d'enseignement dans les universités. Dans le premier cas, il s'agit d'encourager l'émergence d'un cadre commun de référence visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité. Dans le second cas, la déclaration de Bologne fixe une série d'objectifs dont la réforme actuelle est l'aboutissement :

- *Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par la mise en œuvre du «Supplément au diplôme», pour favoriser l'employabilité des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial.*

- *Adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé avec succès le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cycle devrait conduire au master et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.*

- *Mise en place d'un système de crédits à l'image du système ECTS chez les anglo-saxons comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être*

acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les universités d'accueil concernées.

- *Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la réelle libre circulation, en portant une attention particulière à :*

- *pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,*

- *pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires.*

- *Promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.*

- *Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche.*

2.3- Le système d'enseignement «Licence-Master-Doctorat» ou le modèle français de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur

Le projet de création d'une « Europe de la connaissance » (Pol, 2007 ; Musselin et al., 2007) est devenu une réalité grâce à l'adhésion massive des pays européens au processus de Bologne. Cependant, pour préserver la diversité culturelle (langue et écriture) des systèmes éducatifs nationaux, chaque pays est invité à élaborer son propre modèle d'enseignement tout en faisant en sorte que l'espace européen de l'enseignement supérieur améliore à la fois la transparence entre les systèmes d'éducation et mette en œuvre des outils pour faciliter la reconnaissance des diplômes et certifications, la mobilité et les échanges entre les établissements (Eua, 2008).

En France, la mise en œuvre du processus de Bologne s'est traduite dans les faits par les prises d'arrêtés ministériels du 08 avril 2002 relativement au cursus Master et du 23 avril 2002 concernant le cursus Licence. Ils donnent la possibilité aux universités françaises de faire de profondes mutations en matière d'enseignement. Ainsi, ces arrêtés organisent les études universitaires en 3 cycles distincts : le premier cycle correspondant au grade de « Licence » se déroule en 3 années, le deuxième cycle équivaut au grade « Master » se fait en 2 années et le troisième cycle couronné par l'obtention du « Doctorat » s'achève en 3 années. A l'exception du cycle Doctorat, toutes les offres de formation se déroulent de façon semestrielle avec des enseignements en crédits ECTS. La figure ci-dessous présente l'architecture générale de la réforme LMD dans les universités françaises :

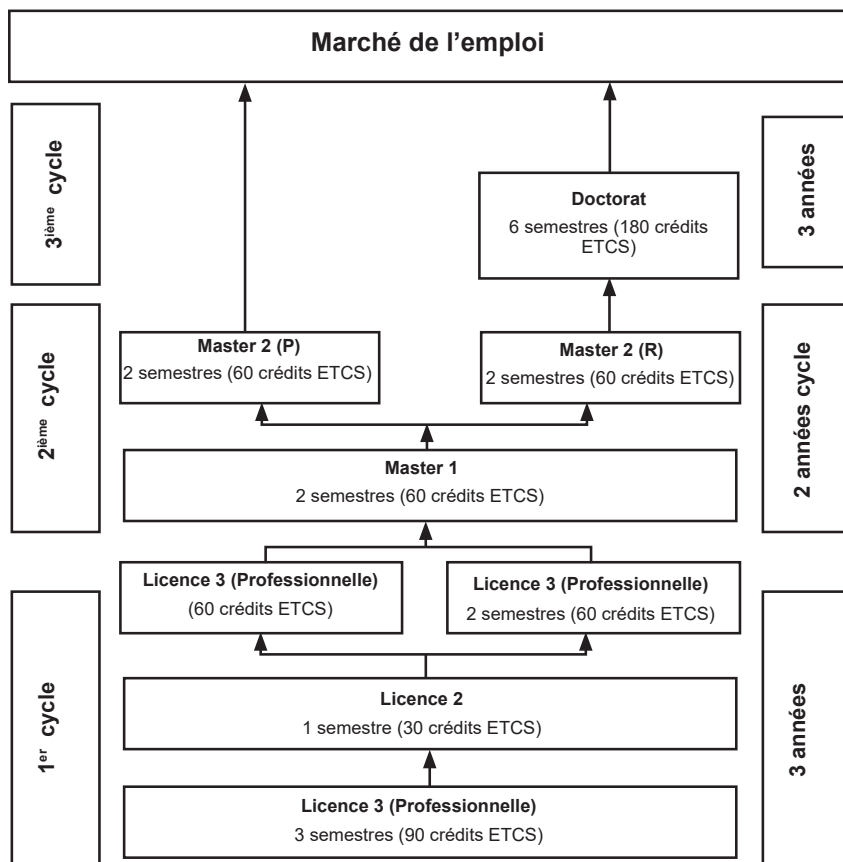


Figure : Architecture générale des parcours de formation LMD en France

Source : Schéma adaptée à l'étude in Gourène et al., 2006

Le schéma présente la structure du système d'enseignement LMD appliquée dans les universités en France. Il indique une simplification de l'organisation de la formation à trois niveaux : le premier cycle regroupant les niveaux «Licence», le deuxième cycle composé des niveaux «Master» et le troisième cycle qui se termine par le «Doctorat».

Le cycle Licence correspond à la formation de généraliste et se prépare en 3 années. Ainsi, la première année (Licence 1) permet à l'étudiant de s'imprégner des enseignements disciplinaires de base et méthodologiques. La deuxième année (Licence 2) consiste à un approfondissement des connaissances capitalisées vers une orientation progressive en Licence 3. Cette dernière année est l'aboutissement d'un parcours qui est sanctionné par l'obtention du diplôme de Licence. Celui-ci est soit une Licence professionnelle (LPro) ou une Licence de recherche (LR). Il est à noter que l'obtention de la Licence quelque soit sa nature est un parcours de 3 années avec un total de 180 crédits ETCS.

S'agissant du deuxième cycle Master, l'offre de formation vise un double objectif : préparer les étudiants à la recherche scientifique ou leur offrir l'opportunité d'accéder au marché de l'emploi. Ainsi, les étudiants ont la possibilité d'opter pour un Master Professionnel (Master Pro) ou pour un Master de recherche. C'est dans le dernier cas que les spécialisations sont envisagées. Le parcours est sanctionné par l'obtention du diplôme de Master à l'issue de deux années d'étude avec un total de 120 crédits ETCS.

Enfin, le cycle Doctorat est le point d'achèvement d'un long parcours de formation. C'est le niveau où se poursuit la formation doctorale en fonction des spécialités dans le cadre d'une recherche scientifique. L'accessibilité à ce cycle est exclusivement réservée aux étudiants précédemment issus du Master Recherche. Le parcours dure forfaitairement trois années et est sanctionné par l'obtention d'un Doctorat Unique.

Par ailleurs, il convient de souligner que l'obtention des diplômes est soumise à un système d'évaluation. Comme précédemment, l'évaluation dévoile deux sessions d'examen organisées durant l'année académique. La première session se déroule à la fin des enseignements du premier semestre. Parfois, durant le semestre des évaluations en contrôle continu sont faites en travaux dirigés (TD). L'admission est acquise lorsque, l'étudiant obtient une moyenne minimale de 10 sur 20 dans chaque Unité d'Enseignement (UE). A la fin des évaluations dans les enseignements, un jury se réunit, statue et délibère de la situation de chaque étudiant à la fin de la session. En cas d'échec constaté pour un étudiant, la possibilité lui est donnée de reprendre dans les UE non acquises en seconde session selon les mêmes modalités que la session précédente.

En somme, il convient de retenir que de manière très résolue, la France s'est inscrite dans ce mouvement (Soulas et al., 2005). Pour Dizambourg (2007), il s'agit bien d'un changement de paradigme qui demande de passer d'une démarche centrée sur l'enseignant et les contenus de cours à une approche centrée sur l'étudiant et ses résultats, avec l'objectif de préparer son insertion dans l'emploi.

3- Les pratiques formatives de la réforme LMD à l'Université Félix Houphouët-Boigny

3.1- Le contexte de mise en œuvre de la réforme

D'une manière générale, le système éducatif ivoirien est hérité du système éducatif post-colonial français. Toutes les réformes sont impulsées ou calquées sur le modèle français d'enseignement (Aka, 2002). Ainsi, depuis sa création en 1963, l'Université Félix Houphouët-Boigny⁴ a connu plusieurs réformes dont les plus marquantes sont : de 1963 à 1981 : le système d'enseignement classique ; de 1982 à 2011 : le système d'enseignement par les «Unités de Valeur » et depuis

4- Précédemment, «Université de Cocody» en 1992 et actuellement, «Université Félix Houphouët-Boigny» depuis 2012.

2012 : le système d'enseignement LMD. Le dernier cas qui fait l'objet de cette étude est né dans un contexte particulier. En effet, la réforme LMD intervient dans cette université à la suite des différentes crises militaro-politiques que le pays a connus et qui a atteint son paroxysme avec la crise post-électorale en 2011. Pour le gouvernement ivoirien, la crise a affecté les infrastructures, présentées comme fortement dégradées et devenues vieillissantes du fait d'actes de vandalisme et de pillage. D'où la décision de sa fermeture provisoire et la nécessité de réhabiliter les bâtiments et de les rééquiper en matériels pédagogiques. Dix huit mois après la fermeture, l'université a ré-ouvert ses portes le 09 septembre 2012 avec l'instauration du système d'enseignement LMD dans le paysage universitaire. Cette décision est motivée selon certains acteurs institutionnels en charge de l'enseignement supérieur par le souci d'avoir un système d'enseignement supérieur et de recherche compétitif, efficace et attrayant au plan national et international. Pour d'autres, il s'agit d'opérer une profonde mutation de toute la gouvernance universitaire et lui donner une nouvelle culture académique et de recherche à acquérir (Gourène et al. 2006). Sur ces faits argumentés, le système d'enseignement qui prévalait va connaître un basculement intégral vers un système d'enseignement LMD, inspiré du modèle d'enseignement français. D'ailleurs, Krou (2012) insiste pour dire que le refus d'adoption de cette réforme est interprété comme un isolement du système d'enseignement dans l'ordre mondial et l'exclusion des universités ivoiriennes du dialogue et des échanges avec les autres systèmes d'enseignement supérieur. Cette perception rencontre l'adhésion de Gourène et al. (2006) qui reprenant les propos d'Ehilé avance qu'il y a urgence à aborder les réformes LMD dans les universités africaines car le « train de la mondialisation n'attend pas les retardataires ». Ces discours réformateurs qui légitiment la nécessité de réformer le système d'enseignement par le LMD tendent à être remis en cause en témoignent les propos de cet enquêté :

« A vrai dire, le LMD est une réforme à laquelle on s'attendait pas. En 2012, lorsque l'université a été ré-ouverte, on a appris des velléités d'application de cette réforme. On pensait que les choses allaient se faire dans les règles de l'art. En entendant, on pouvait continuer avec le système des «Unités de Valeur» qui de mon point de vue fonctionnait bon-en-mal-en, en dépit de quelques difficultés liées aux conditions de formation. A notre grande surprise les autorités compétentes ont exigé l'application intégrale, sans conditions de cette réforme. Or, eux-mêmes qui sont les initiateurs ne connaissent pas les tenants et aboutissants de cette réforme. C'est plutard, que nous avons été informés que cette réforme fait partie des conditionnalités de financement des bailleurs de fonds de l'enseignement en Côte d'Ivoire ». (Enseignant-chercheur, 44 ans, UFR SHS).

Ce discours qui traduit l'institution au forceps de cette réforme à l'université est partagé dans l'univers estudiantin au regard des mécontentements exprimés par des manifestations de protestation quelques temps après l'entrée en vigueur de la réforme en 2012. Le récit d'un étudiant enquêté en année de thèse témoigne ces faits :

« Je vis cette réforme de plein fouet depuis 3 ans. Avant, le système d'UV nous a fatigué mais on avait commencé à s'habituer. Maintenant, on parle de LMD, un système plus compliqué qu'avant. Je m'explique : lorsque l'université a ré-ouvert, les autorités universitaires ont imposé des droits d'inscription très exorbitants allant de 150000 à 300000 FCFA voire même plus selon les cycles. Alors, qu'avant ces droits s'élevait de 6000 à 12000 FCFA. A travers notre syndicat, on a manifesté et ces droits on été revus à la baisse entre 30000 et 90000 FCFA. Malgré tout, pour nous étudiants, c'est encore élevé surtout que nos parents n'ont assez les moyens pour nous scolariser. Deuxièmement, nos maîtres ne savent rien du LMD. Quand on leur demande comment fonctionne le LMD, ils ont du mal à nous expliquer. Où on va avec ça ? ». **(Étudiant en année de Thèse, 26 ans, UFR SHS).**

Contre la ré-configuration du système d'enseignement universitaire, la tendance des discours les plus observés et soulignés chez une catégorie d'enquêtés (enseignant-chercheurs, étudiants, responsables de mouvements syndicaux) est à la « contestation » de la réforme vue comme faisant partie des « dénis d'autorité » (Schlemmer et al. cité par Lanoue, 2004)⁵. En effet, la vision centralisée de l'enseignement supérieur impulsée par l'administration publique ivoirienne amène à comprendre le contexte précipité dans lequel a émergé la réforme LMD qui, loin d'être considérée comme une innovation pour ces acteurs, est une réforme imposée d'« en haut » (Lanoue, 2004) ou provenant de l'autre côté de l'océan Atlantique (George, 2013).

3.2- Du contenu des programmes de formation

La réforme introduit une nouvelle dynamique dans la construction de l'offre de formation. Dans son principe de fonctionnement, elle donne la liberté à chaque pays voire chaque université d'être autonome dans la conception de son programme de formation mais sans toutefois occulter l'esprit de la déclaration de Bologne. Ainsi par exemple, la France a conservé son système d'étude traditionnel tout en substituant les matières au programme par des crédits ETCS. Comparativement à la France, les universités ivoiriennes et particulièrement à l'Université Félix Houphouët-Boigny notamment à l'UFR-SHS, l'offre de formation s'organise autour des unités d'enseignement (UE). Conformément, à l'Atelier tenu en août 2012 à Grand-Bassam relativement à la mise en œuvre de la Réforme LMD, chaque structure de formation (départements, instituts et centres de recherche) a eu l'initiative de constituer une équipe pour élaborer sa maquette de formation dans laquelle sont définis les intitulés des UE modulées en éléments constitutifs de l'unité d'enseignement (ECUE). Dans la pratique, cette logique de formation qui laisse libre cours aux structures d'enseignement et de recherche de définir leurs offres de formation, génère des tensions en interne car les configurations des maquettes telles qu'elles se présentent, posent des problèmes de correspondances disciplinaires aux enseignants en charge des cours. Par exemple, à part le cycle de Licence, l'attribution des enseignements

⁵ Selon l'auteur, ce terme désigne les politiques coercitives des bailleurs de fonds qui lancent de véritables défis aux acteurs nationaux d'appliquer les réformes dans le cadre de politique d'ajustement des Etats.

dans les autres cycles (Master et Doctorat) ne tient pas compte forcément des spécialités des enseignants comme l'illustre ce discours :

« La maquette des cours est très complexe dans le LMD. Il y a trop d'enseignements pour la formation des étudiants. Dans l'ancien système, c'était très allégé. Du DEUG au DEA, il n'y avait pas trop de matières. On arrivait à faire les cours sans difficultés. Mais avec l'actuel système, non seulement les spécialités ont augmenté. Au sein d'une même spécialité, on peut facilement dénombrer plus de six unités d'enseignement avec plusieurs modules qu'on appelle éléments constitutifs. Du coup, des cours nous sont destinés au delà de nos spécialités surtout que pour les cours magistraux (CM), dans les départements, il n'y a pas assez de collègues de rang magistral ». **(Enseignant-chercheur, 47 ans, UFR-SHS).**

Cette conception pose non seulement le problème de fiabilité et de validité des maquettes élaborées dans l'urgence de la mise en œuvre de la réforme. En effet, l'on a observé dans des maquettes pédagogiques, des redondances d'intitulés de cours même si du point de vue du fond, ces enseignements ne répondent aux mêmes objectifs. Cela a créé de nombreuses confusions au niveau des enseignants quant à la façon de donner un contenu différent de celui d'un autre. De même, l'imprécision de certains intitulés de cours tend à dénaturer le sens ou l'orientation donnée au cours à dispenser comme le souligne cet enquêté :

« Les choses ne sont pas encore claires. Il y a toujours des doutes sur les cours qu'on se propose de faire. Les gens sont allés réfléchir sur la maquette pédagogique sans nous consulter au préalable pour qu'on leur fasse des propositions. Ils sont revenus et rien ne nous a été dit. A notre étonnement, les cours nous sont attribués. Moi particulièrement, il y a des cours que j'ai eues et qui me paraissent ambigus. Par exemple en Licence 3. Je ne sais pas comment préparer le cours car l'énoncé était bateau [ndlr : large]. Quand, je fais des recherches pour calibrer le cours, les informations que je trouve sont très générales. Alors, dans ces conditions que dois-faire ? La technique que j'ai trouvé, c'était de donner des thèmes d'exposés aux étudiants à partir de cet intitulé pour qu'on avance. Finalement, j'ai mis le LMD à côté pour faire un peu comme avant ! » **(Enseignant-chercheur, 40 ans, UFR-SHS).**

Il ressort de ces deux discours, une analyse controversée des offres de formation relativement à l'élaboration des maquettes de formation qui ne permettent pas toujours de définir l'ossature d'un enseignement à dispenser en contexte LMD. L'impression qui se dégage à première vue, permet d'observer les adaptations individuellement faites dans les pratiques d'enseignement. En effet, l'inexistence de référentiels pour élaborer des curricula est la conséquence de l'inefficacité de la réforme qui tend à s'amplifier surtout avec l'épineux problème de la pédagogie formative.

3.3- La pédagogie formative dans le système du LMD

Contrairement à la pédagogie dite traditionnelle centrée sur le modèle enseignement-apprentissage caractérisé par des programmes de cours magistraux⁶ encyclopédiques et rigides (Pol, 2007), la réforme LMD innove par le changement de méthodes d'enseigner. Désormais, l'approche pédagogique dont bénéficie l'enseignant, s'appuie sur la *e-pédagogie* c'est-à-dire l'enseignement assisté par ordinateur (Rocare, 2014). Cette nouvelle approche pédagogique permet à l'enseignant de simplifier son enseignement afin de le rendre plus compréhensible grâce à l'usage des TIC. L'objectif à atteindre, c'est de mieux préparer l'étudiant à acquérir des compétences et à développer une capacité d'autonomie dans le processus d'apprentissage de la connaissance. Cette innovation de pédagogie formative est analysée comme une nécessité de valoriser la formation universitaire tant pour les étudiants que pour les employeurs (Dizambourg, 2007).

Au moment de la réouverture de l'université, les autorités en charge de l'enseignement supérieur ont promis la numérisation de l'espace universitaire afin que la réforme soit une réalité en à croire la déclaration d'un responsable de l'information scientifique et technologique au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique : « ...les serveurs sont déjà prêts, et tout le matériel est nécessaire à ce projet est disponible ; nous sommes à la phase dotation de ces infrastructures en contenu pour qu'elles soient opérationnelles au plus tard fin février 2013 ». Cette déclaration qui augure d'un avenir prometteur de la mise en œuvre de la réforme contraste avec la réalité du terrain. En effet, l'on observe que les infrastructures de formation de l'UFR-SHS ne sont pas encore équipées en matériels pédagogiques numériques. Bien avant cette réforme, Aghi et Gadou (2008) faisaient remarquer que même les enseignants-chercheurs ont rarement des ordinateurs à leur disposition dans leurs bureaux. Depuis 2012, cette situation n'a pas encore changé en dépit des efforts déployés par les responsables universitaires. De ce fait, la faible numérisation de l'espace universitaire a donc une incidence négative sur les enseignements dispensés aux étudiants dans le système LMD comme fait remarquer cet enquêté :

« Nos autorités nous ont promis en 2012, un départ nouveau à l'université ici avec la nouvelle réforme LMD. Après la réhabilitation de l'université, ils ont même comparé l'université à celles de l'Occident où tout y est : Internet haut débit, wifi, bureaux, amphithéâtres et salles de cours hyper-équipés en matériels informatiques, distributions gratuites d'ordinateurs aux enseignants et étudiants, cours par visioconférences, etc. Aujourd'hui, le bilan est catastrophique. Aucun de ses équipements n'existe dans de nombreux endroits sur l'espace universitaire. En tout cas, dans le département où j'enseigne, rien de tout ça ! C'est vraiment, un casse-tête pour nous les enseignants quand on doit faire les cours. Finalement, on se rend compte que le LMD a pris du plomb dans l'aile ». (Enseignant-chercheur, 42 ans, UFR-SHS).

⁶ De même, Zghal (2007) fait remarquer que la méthode pédagogique axée sur les cours magistraux plaçant l'enseignant dans la position de source principale du savoir, un savoir à restituer lors des épreuves d'examen, enlève à l'enseignement sa pertinence.

Ce discours montre que la capacité de l'université à s'adapter à la réforme par l'innovation technologique apparaît aux yeux de certains acteurs comme une illusion en témoigne les propos de cet autre enquêté :

« Dire qu'on enseigne le LMD à l'université ici, est un abus de langage. Voyez-vous, nous sommes dans un pays sous-développé où l'Etat n'a pas assez de moyens pour innover comme les pays européens. En 2012, lorsque les autorités ont décidé de changer de système de formation, nous avons eu sans cesse de tirer sur la sonne d'alarme pour leur demander d'attendre pour qu'on réfléchisse très bien de sa mise en œuvre. Ils ne nous ont pas écouté. Nous sommes allés même rencontrer certains responsables de l'université qui nous ont avoué que la décision de la réforme LMD dépasse leur compétence. Et puis, la mort dans l'âme, nous les avons laissé faire. Mais, je vous dis la vérité ; quel est l'enseignant qui applique à la lettre cette réforme ici à l'université ? Je n'en connais pas. Tout le monde fait comme avant ! C'est-à-dire on prépare nos cours sur du papier et on vient dicter ça aux étudiants. Oui, on fait ça parce que certes, on a nos ordinateurs portables mais on ne les utilise pas pour faire les cours à cause du manque d'équipements numériques dans les salles. Même, la connexion sur l'espace universitaire est quasi-absente » (Enseignant-chercheur, 45 ans, syndicaliste).

Face à la complexité des exigences pédagogiques du système LMD, les activités de formation ont tendance à s'adapter au contexte d'apprentissage existant. Ainsi, les enquêtes montrent que sur le terrain, l'approche pédagogique interactive est de plus en plus développée chez les enseignants. Il s'agit en effet, pour l'enseignant de se « débrouiller » selon ses capacités formatives et les possibilités pédagogiques disponibles d'honorer ses engagements d'enseignement. Ainsi, définissent-ils ce qui est bon pour les étudiants, et mènent une réflexion en termes de connaissances à acquérir plutôt qu'en termes de compétences. Cette résilience démontre le caractère dérégulé de la réforme et dont les effets sont plus perceptibles en termes de qualité du produit formé. A l'évidence, l'objectif d'acquisition du savoir et du savoir-faire par l'étudiant semble être compromis sur un marché d'emploi aux conditions d'accès devenues plus exigeantes.

4- Les implications sociales liées aux pratiques formatives

4.1- Au plan académique

L'innovation du système d'enseignement supérieur, axée sur la réforme LMD a engendré une transformation majeure du paysage universitaire. Les activités de formation font désormais appel à des dispositifs plus complexes. Si ces dispositifs sont à mettre en place pour permettre aux enseignants de transmettre le savoir aux étudiants, force est de constater que l'université Félix Houphouët-Boigny souffre d'un déficit criard d'infrastructures de formation. L'existant qui a été réhabilité en 2011 n'est pas équipé en matériels didactiques et instruments pédagogiques numériques. Au même moment, l'institution fait face à une masse considérable d'étudiants en cours de formation et de

nouveaux entrants. Cette massification (Pol, 2007) qui génère de nombreuses tensions au sein de l'université n'est pas favorable à un climat d'apaisement à la formation des étudiants. Sous ce rapport, le système LMD semble virer vers le souci de la qualité de la formation. Si l'on reconnaît le mérite des compétences des enseignants en matière de savoir, cependant les conditions préalables aux pratiques du LMD laissent planer un doute sur la qualité de la formation donnée aux étudiants. En effet, l'enquête réalisée auprès des étudiants a révélé que certains enseignants se contentent simplement de définir les plans de cours sans donner des orientations par rapport aux objectifs visés. Ce qui constitue une fuite en avant car l'argument d'élaborer un syllabus pour les étudiants selon le principe LMD avancés par ces enseignants ne justifie cette méthode d'enseignement. De même, en dépit des efforts consentis pour transmettre le savoir, bien d'autres enseignants (notamment les nouveaux recrutés) ont du mal à le faire faute de formation pédagogique. L'alternative qui est souvent envisagée pour masquer ces défaites consiste à bien d'égards de donner des thèmes d'exposés aux étudiants. Tous ces faits en sus sont traduits en ces propos :

*« Nous les étudiants de maintenant, on se considère comme une génération sacrifiée. On nous sacrifie sur l'autel du système LMD. On se plaignait avant, or c'était mieux que maintenant ! Depuis que nous sommes entrés dans ce système, beaucoup d'entre nous sont désespérés. En effet, quand on vient au cours, on attend voir de bons cours mais, certains enseignants viennent devant nous pour parler de tout et de rien. Souvent, le cours est sommairement abordé. Lorsqu'on pose des questions, ils se fâchent et ils ne répondent pas. D'autres ne respectent même pas l'emploi du temps. Le jour où on a la chance de les avoir, c'est pour donner des thèmes d'exposé et on se sépare sans commentaires ». **(Etudiant, 23 ans, Licence 3)***

A ce récit d'enquêté, vient se rajouter un autre qui bien qu'allant dans le même sens, sonne comme un plaidoyer en direction des autorités en charge de l'enseignement supérieur :

*« Pour moi, le système LMD nous pose beaucoup de problèmes. Nos conditions de travail sont devenues compliquées. Il n'y pas d'amphithéâtres ni de salles de classe pour faire les cours. Souvent on va en dehors de l'université pour faire les cours, les enseignants n'ont pas toujours le temps de terminer leurs cours. On nous a dit qu'il y aura la connexion wifi à l'université ici. Mais, il n'y a rien. Tous les étudiants ne sont pas logés en résidence universitaire. C'est difficile la vie étudiante. Pour cela, je demande pardon aux autorités de réunir les conditions pour qu'on fasse de bonnes études. Sinon, actuellement il y a problèmes. La preuve quand tu finis tes études, c'est le chômage qui t'attend parce que tout simplement les entreprises ne veulent pas des diplômés de l'université ». **(Etudiant, 25 ans, Master 2).***

Un second niveau de l'analyse montre qu'au plan organisationnel, l'autonomisation de l'Université Félix Houphouët-Boigny n'est pas encore acquise du point de vue de sa gestion administrative. Elle est radicalement dépendante du pouvoir central c'est-à-dire du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche qui la gère selon sa logique administrative. Dans un tel contexte le fonctionnement d'université subit des désidératas imputables aux lourdeurs administratives quant à la mise en œuvre de la réforme. Cela est en contradiction avec le contexte international où l'enjeu réside dans la coopération en réseau, la mise en commun des moyens pour affronter la concurrence à tous les niveaux et dans tous les domaines. Des changements institutionnels sont envisageables dans le mode de gestion de l'université afin de mettre en place la bonne stratégie de mise en œuvre de la réforme.

4.2- Sur le marché de l'emploi

L'insertion socio-économique des diplômés signifie le développement d'une économie du savoir où la valeur s'appuie sur l'innovation. Le système LMD, dans ses principes et dans sa forme, tel que fonctionne à l'Université Félix Houphouët-Boigny ne garantit pas l'accès au marché de l'emploi des diplômés. En effet, la stratégie développée jusqu'à présent pour préparer les étudiants à l'employabilité s'avère inefficace au regard de nombreux dysfonctionnements constatés dans la formation. Les filières professionnalisées prévues dans l'architecture ne sont pas encore fonctionnelles. « Toutes les tentatives pour ressusciter les filières professionnelles sont restés vaines » fait remarquer un Enseignant Responsable administratif durant l'enquête. Les rares structures de formation qui ont initié des cycles de Master Professionnel sont quasi-inopérantes parce que les étudiants trouvent les offres de formation impertinentes du fait de leur caractère encore théorique. En somme, la combinaison de tous ces facteurs délégitime la réforme LMD.

DISCUSSION-CONCLUSION

Le système d'enseignement supérieur ivoirien est à la croisée des chemins à cause des nombreuses difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme. Mise en place dans un contexte post-crise, la réforme LMD subit les aléas d'une politique gouvernementale précipitée, imputable aux bailleurs de fonds. Contestations tout azimut, tensions sociales, revendications corporatistes sont les lots quotidiens qui meublent le champ de l'enseignement universitaire en Côte d'Ivoire. Cette situation met en mal l'application de cette réforme et compromet l'avenir du système d'enseignement supérieur.

Si particulièrement les pays anglo-saxons et dans une moindre mesure, les pays européens ont réussi à faire appliquer la réforme LMD dans leur système d'enseignement supérieur et que les effets sont bien perceptibles, en revanche la plupart des pays africains éprouvent encore des difficultés de se l'approprier. En effet, l'autonomie (l'une des conditions fondamentales de l'application du LMD) dont jouissent les universités anglo-saxonnes et européennes n'est pas

encore acquise pour la plupart des universités africaines. Ces dernières sont encore sous ordre de l'administration centrale qui alourdit le fonctionnement effectif du LMD. Aussi, critiquant le Processus de Bologne, Khelfaoui (2009) fait remarquer que cette réforme, proposée aux africains, peut avoir pour les pays qui l'exportent, toutes sortes de profits sauf la connaissance scientifique car le contenu intrinsèque de la réforme n'apporte pas, dans la plupart des pays africains, d'éléments fondamentalement nouveaux, à part les structures et la durée des cursus. Dès lors, la mise en œuvre du processus de Bologne, en Afrique, instaure de fait les conditions d'un « nouvel ordre universitaire » dans lequel le secteur de l'enseignement supérieur est confronté à la mondialisation et à ses effets [Lange cité par (Eliethe et Éyébiyi, 2011)]. A juste titre, Ghouati (2010) a montré que, malgré l'application de la réforme LMD dans les universités marocaines depuis 2000 par le gouvernement, l'enseignement supérieur n'a pas encore atteint ses objectifs notamment la professionnalisation des formations tel qu'envisagé par ce système. Et qu'en conséquence les taux de chômage des diplômés du supérieur sont toujours importants que ceux des sans diplômes. Toutefois, le système d'enseignement dans sa configuration actuelle semble être irréversible dans la mesure où il s'est imposé dans le paysage universitaire des pays africains malgré les difficultés rencontrées à en croire Berrouche et Berkane (2007). Ces auteurs avancent que par exemple en Algérie, le système LMD est une réalité tangible dans le paysage universitaire et que les tergiversations qui s'observent, sont perçues à la base comme une prudence qui s'assimile à une sorte de méfiance vis-à-vis du nouveau système.

Au final, s'il est reconnu que l'université est désormais un acteur stratégique de développement en raison de la nouvelle donne de globalisation du savoir, la qualité de la formation devient un enjeu dans la mise en œuvre de la réforme LMD. De ce fait, les défis actuels d'acquisition du savoir exigent que soit prise en compte dans la formation universitaire, l'introduction des TIC dans le dispositif pédagogique. Elles donnent une valeur au diplôme. L'efficacité d'une telle innovation dans l'enseignement supérieur repose sur une institution universitaire autonome en matière de gestion de son personnel enseignant, de sa capacité à attirer des experts à participer aux formations professionnalisées et au développement des relations de coopération avec l'extérieur. Arboré d'un tel statut, l'Université Félix Houphouët-Boigny est à amener à produire des diplômés qualifiés capables de compétir sur le marché du travail tant à l'échelle nationale et internationale. Au demeurant, avec l'adoption de nouvelles mesures, l'institution universitaire doit s'engager dans un processus de réflexion sur l'organisation, l'attractivité et la pertinence de l'offre de formation de la réforme LMD en vue de s'intégrer au contexte international « globalisé » du savoir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aghi, B. et Gadou, D. (2008).** Internet et enjeux de pouvoir dans le champ universitaire ivoirien », *Communication*, Vol. 26, n° 2, pp. 108-126.
- Aka, A. (2002).** Le système des unités de valeur : formes et difficultés de mise en œuvre dans les universités ivoiriennes. *Revue du CAMES*, série B, vol. IV, pp182-191.
- Banque Mondiale (2000).** Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise.
- Bogui, J-P. (2008).** L'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire à l'ère de la société de la connaissance: la difficile intégration des Technologies de l'information et de la communication. <halshs-00315179>
- Dizambourg, B. (2007).** Transformations universitaires : un modèle international ? *Revue Internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], n° 45, mis en ligne le 22 juin 2011. URL : <http://ries.revues.org/88> ; DOI : 10.4000/ries.88, pp17-25
- Donnadieu, G. et Karsky, M. (2002).** *La systémique, penser et agir dans la complexité*. Paris : Editions de liaisons.
- Dubois, P. (2003).** Licence, Master, Doctorat. Le lent démarrage de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur en France. *Rassegna italiana di Sociologia*.
- Eliethe P. Éyébiyi, (2011).** L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3, mis en ligne le 15 juin 2013, URL : <http://cres.revues.org/109>
- Eua (2008).** Le nouveau paysage de l'enseignement supérieur en Europe, Bruxelles.
- Gallou (Le), F. (1993).** *Systémique*. Théorie et applications. Editions Tec Et Doc.
- George, E. (2013).** La dérive des universités, vue de l'autre côté de l'océan Atlantique. *Revue Questions de communication* n° 23, mis en ligne le 31 août 2015. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/8428>; DOI:10.4000/questionsdecommunication.8428
- Ghouati, A. (2010).** L'enseignement supérieur au Maroc : de l'autonomie à la dépendance ? *JHEA/RESA* Vol. 8, n° 1, pp. 23-47
- Gourène, G., Zoro Bi, A. et Békro, Y-A. (2006).** Aperçu de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD). (Eds) UAO, UB et UC.
- Khelfaoui, H. (2009).** Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale » ? *JHEA/RESA* Vol. 7, n°s 1et 2, pp. 1-20.
- Krou, A-V. (2012).** La réforme LMD en Côte d'Ivoire : Mise en œuvre et enjeux
- Lanoue, L. (2004).** La société ivoirienne au fil de ses réformes scolaires: une politique d'éducation «intermédiaire» est-elle possible? *Autrepart* n° 31, pp.94-108
- Malo, S. (2007).** Entre tradition et modernité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], n° 45, mis en ligne le 22 juin 2011. URL : <http://ries.revues.org/141> ; DOI : 10.4000/ries.141
- Mucchielli, A. (1998).** *Approche systémique et communicationnelle des organisations*. Paris : Armand Colin.

- Musselin, C., Froment, E., et Ottenwaelter, M-O. (2007).** Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ? ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], n° 45, mis en ligne le 23 juin 2011. URL : <http://ries.revues.org/261> ; DOI : 10.4000/ries.261.
- Pol, P. (2007).** Le débat universitaire en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], n° 45, mis en ligne le 23 juin 2011. URL : <http://ries.revues.org/255> ; DOI : 10.4000/ries.255
- Rocare (2014).** La réforme LMD. Une solution pour le développement durable. Document de travail produit par le Secrétariat Exécutif du ROCARE à Bamako.
- Soulas, J. et al., (2005).** La mise en place du LMD (licence-master-doctorat). Rapport d'étude n° 031, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Zghal, R. (2007).** Un équilibre instable entre le quantitatif et le qualitatif. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], n° 45, mis en ligne le 22 juin 2011, URL : <http://ries.revues.org/197> ; DOI : 10.4000/ries.197