L'appropriation du changement de politiques universitaires par les étudiants en Afrique subsaharienne : le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso

Pascal Ramdé, *Université Saint Thomas d'Aquin (Burkina Faso)*

Pierre Lapointe, *Université de Montréal*

Martial Dembélé, *Université de Montréal*

Recommended Citation

Ramdé, Pascal, Pierre Lapointe, et Martial Dembélé (2020) "L'appropriation du changement de politiques universitaires par les étudiants en Afrique subsaharienne : le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso," *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 48 : Iss. 2, <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v48i2.10789>.

L'appropriation du changement de politiques universitaires par les étudiants en Afrique subsaharienne : le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso¹

The Appropriation of Policy Changes in Higher Education by Students in Sub-Saharan Africa: The Case of the Bachelor-Master-Doctorate Reform in Burkina Faso

Pascal Ramdé, Université Saint Thomas d'Aquin (Burkina Faso)

Pierre Lapointe, Université de Montréal

Martial Dembélé, Université de Montréal

Résumé

Les universités d'Afrique subsaharienne francophone ont dû s'adapter à un environnement marqué par l'internationalisation de l'enseignement supérieur et les transferts des politiques éducatives en s'alignant sur le processus de Bologne par une nouvelle politique dite « réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) ». Cette étude a pour objectif d'analyser et de comprendre l'appropriation de la réforme LMD par les étudiants au Burkina Faso. À partir d'une définition de l'appropriation cohérente avec la sociologie de l'action publique et de données recueillies par questionnaire auprès de 531 étudiants, nous examinons la manière dont les étudiants interprètent la réforme LMD, leur attitude et leur comportement à son égard. Les résultats montrent que les étudiants ont une connaissance limitée de la réforme, une adhésion modérée et un engagement faible pour son implantation. En outre, les indices de l'appropriation chez les étudiants sont reliés à leurs caractéristiques sociodémographiques.

Abstract

Faced with the imperative to adapt to an environment marked by the internationalization of higher education and education policy transfers, universities in French-speaking sub-Saharan African countries adopted in 2006 a new policy called "Bachelor-Master-Doctorate (BMD) reform." Given the importance of the role of the actors in the implementation of a public policy, this study was designed to analyse the appropriation of the BMD reform by students in Burkina Faso. Based on a definition of appropriation consistent with the sociology of public action, we examine how students interpret the BMD reform and their attitude and behaviour towards it. Data gathering involved a survey questionnaire administered to 531 students. The findings show that students have limited knowledge of the reform, and moderate adherence and low commitment to its implementation.

Mots clés : transfert de politiques éducatives; éducation supérieure; LMD; appropriation

Keywords: transfer of educational policies; higher education; BMD reform; appropriation

Introduction

Le transfert des politiques éducatives vers les pays en développement est un phénomène courant dans le contexte de la globalisation depuis la fin du XXe siècle (Niyozov et Dastambuev, 2012; Steiner-Khamisi, 2014). Des politiques éducatives formulées en

¹ Ce texte est largement inspiré de l'article DOI: <https://doi.org/10.32865/fire2018438>, paru dans la revue FIRE : *Forum for International Research in Education* © 2018

Occident et exportées en Afrique sont parfois présentées comme des modèles de référence, mais l'appropriation de ces politiques venues d'ailleurs par les acteurs locaux apparaît comme une nécessité. La réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone est un exemple de transfert du processus de Bologne (PB) élaboré par les pays européens à la fin des années 1990. Cette nouvelle politique universitaire s'est imposée aux acteurs locaux par la médiation des organes régionaux comme le Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES) et l'Union économique et monétaire ouest-africaine.

Une recherche de type mixte a porté sur l'évaluation du degré d'appropriation de la réforme LMD par les acteurs locaux (étudiants, enseignants, administrateurs, personnel administratif et technique) du Burkina Faso. Le présent article rapporte les résultats de l'enquête par questionnaire administré aux étudiants. Il décrit successivement le contexte de l'étude à travers une présentation du PB et des recherches sur son implantation, le cadre théorique choisi qui s'inspire de la sociologie de l'action publique, la méthodologie, les résultats obtenus grâce à des analyses descriptives et inférentielles et enfin, la discussion de ces résultats au regard des travaux scientifiques similaires.

Contexte de l'étude

À la genèse du PB, on trouve la rencontre en mai 1998 à la Sorbonne, des ministres de l'Enseignement supérieur de la France, de l'Allemagne, du Royaume-Uni et de l'Italie. Confrontés alors à des difficultés de l'enseignement supérieur au plan national (Ravinet, 2009), ces ministres ont trouvé un levier dans l'espace européen pour justifier et entreprendre des réformes locales. En effet, selon Charlier et Croché (2010, p. 77), il serait « plus facile d'imposer une mesure sur la scène nationale si elle est décidée à un palier international et s'applique donc à un territoire plus vaste ». C'est en juin 1999 à Bologne que des représentants de 29 pays européens adoptent la Déclaration dite de Bologne (Ministres européens de l'Éducation, 1999). Cette déclaration institue un nouveau parcours de formation et un document descriptif des diplômes, la mise en place d'un système de crédits transférables, le renforcement de la mobilité des acteurs et la promotion de la coopération et de la dimension européenne.

L'architecture d'un système à deux cycles définie à Bologne a été complétée par l'inclusion de la formation tout au long de la vie à Prague en 2001, et d'un troisième cycle à Bergen en 2005. Ce modèle en trois cycles est appelé *LMD* ou *BMD*, en référence aux diplômes obtenus à la fin des trois cycles (licence ou baccalauréat, maîtrise ou master, doctorat). Toujours à Bergen en 2005, les ministres affirment la nécessité de donner au PB une dimension externe en le rendant attractif à d'autres pays non européens. C'est en avril 2006 que les ministres du CAMES² ont recommandé « la reconfiguration des programmes universitaires et l'organisation des universités et écoles de l'espace CAMES suivant le modèle LMD » (CAMES, 2006).

Le contenu du nouveau système de formation dans l'espace CAMES a de nombreuses similitudes avec le PB puisqu'il s'en inspire (Association des universités africaines, 2008; Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale, 2006; Union économique et monétaire ouest-africaine, 2007) (voir Figure 1). C'est le cas des deux principales innovations pour l'espace CAMES que sont la semestrialisation et la

² Le CAMES regroupe 19 pays de l'Afrique subsaharienne, dont 17 (incluant le Burkina Faso) sont d'anciennes colonies françaises ou belges où le système d'enseignement supérieur est fortement lié à ceux des pays colonisateurs.

capitalisation. Le semestre devient la durée périodique de l'enseignement (14 à 16 semaines), à la place de l'année dans l'ancien système. Ainsi, la licence, le master et le doctorat correspondent respectivement à des parcours de six, quatre et six semestres, une année universitaire comprenant seulement deux semestres. La capitalisation est un principe pédagogique par lequel une unité d'enseignement (UE) validée à l'intérieur d'un programme d'études par un étudiant est reconnue à vie. Sa valeur est mesurée en crédits; un crédit étant la charge de travail estimée nécessaire pour atteindre les objectifs de l'UE, soit en moyenne 20 à 25 heures. Un semestre requiert 30 crédits pour être validé.

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

Le PB a fait l'objet de plusieurs études en Europe (Mesquita, Fernandes, Pereira, Flores et Filipe Costa, 2011). Par exemple, à partir d'une approche culturaliste inspirée des cultures disciplinaires (Becher et Trowler, 2001), Hoffman, Välimaa et Huusko (2008) ont montré qu'en Finlande les unités administratives d'horizon compétitif mondial n'auraient pas été perturbées par la réforme alors que celles qui ont un horizon compétitif restreint et local auraient opposé une résistance au PB. Crosier et Parvela (2014) notent que dans les 47 pays signataires du PB, « même si, dans l'ensemble, les acteurs de l'enseignement supérieur bien informés ont fortement tendance à être engagés et coopératifs, les réformes du PB rencontrent néanmoins un vaste et fort mouvement de résistance » (p. 74).

L'implantation de la réforme LMD en Afrique subsaharienne a fait l'objet de plusieurs analyses théoriques et critiques (Charlier et Croché, 2012; Charlier, Croché et

Ndoye, 2009; Idiata, 2006; Khelfaoui, 2009). Certains auteurs décrivent leurs expériences de mise en œuvre du système LMD. D'autres par contre formulent des critiques sur sa pertinence ou son caractère exogène et postcolonialiste.

Quelques études empiriques sur l'implantation du nouveau système ont aussi été conduites, particulièrement au Burkina Faso (André, 2009), au Cameroun (Doh, 2007; Eta et Vubo, 2015; Feudjio, 2009; Mngo, 2011) et au Sénégal (Diop, 2016; Goudiaby, 2009; Ndior, 2013). Les cadres théoriques de ces études ne sont pas toujours clairement explicités. Les approches méthodologiques sont variées, mais pour la plupart des auteurs cités, l'accent est mis sur les acteurs et leurs processus d'appropriation des changements induits par la réforme de Bologne. Analysant les relations entre politiques publiques et acteurs, Gabas (2003) souligne la nécessité d'identifier les acteurs pertinents qui influencent réellement la politique. En effet, même « si les États s'avèrent presque toujours en mesure d'imposer des réformes, ceux qui sont en charge de les appliquer peuvent les vider de toute substance en maintenant intactes les pratiques qui se sont historiquement construites » (Khelfaoui, 2009, p. 16). Mais la plupart des études sur la réforme LMD en Afrique subsaharienne qui prennent en compte les étudiants parmi les acteurs analysent les phases de la politique antérieures à son implantation; seul Diop (2016) analyse l'expérience que les étudiants sénégalais ont de la mise en œuvre de la réforme. Pour le Burkina Faso, la réforme intervient dans un contexte de vitalité du mouvement syndical étudiant et enseignant (Bianchini et Korbéogo, 2008; Sory, 2012). Il est alors pertinent d'interroger la manière dont les acteurs de l'enseignement supérieur du Burkina Faso, particulièrement les étudiants, s'approprient les changements induits par la réforme LMD : c'est la question générale à laquelle veut répondre cette recherche.

Cadre théorique

Dans l'étude du transfert des politiques publiques, Steiner-Khamsi (2014) distingue l'approche normative et comparative qui veut identifier les meilleures pratiques et l'approche analytique qui étudie les conditions d'émergence des pratiques et l'impact de leur transfert sur les politiques locales. Notre posture est plutôt analytique, centrée sur le jeu des acteurs privés et leurs expériences, plutôt que sur le rôle des pouvoirs publics. Notre analyse n'est pas stato-centrée, mettant en exergue le rôle des pouvoirs publics, mais plutôt dans la perspective de la sociologie de l'action publique (passant de « politique publique » à « action publique ») axée sur le jeu des acteurs. À cet égard, la sociologie de l'action publique qui conceptualise la politique publique comme une construction collective d'acteurs en interactions contextualisées se révèle féconde (Datnow et Park, 2009; Hassenteufel, 2011; Lascoumes et Le Galès, 2012).

Au cœur de la présente recherche se trouve le concept d'appropriation. Son usage est courant dans des domaines très variés. Dans la littérature anglophone, selon Baillette et Kimble (2008), le terme a été compris dans le sens d'une dépossession de la propriété d'autrui, d'une utilisation sociale ou chez les structuralistes (De Sanctis et Poole, 1994; Giddens, 1984) comme « la façon dont un groupe utilise, adapte et reproduit une structure » (Roux, 2007, p. 126), la structure étant ce qui donne forme à la vie sociale et la façonne. Dans la littérature francophone, le concept est employé dans deux perspectives, comme le résultat d'un processus (Saliba-Couture, 2011; Tchimou, 2008) ou comme le processus en soi (Bianchi et Kouloumdjian, 1986; De Vaujany, 2006; Deniger, 2012). Dans la perspective d'un processus, Deniger (2012) envisage

l'appropriation du changement en éducation comme un processus de compréhension, d'adhésion et d'engagement. Cette définition sommaire a l'avantage de délimiter plus clairement dans le temps une séquence qui peut être récurrente, en identifiant ses dimensions les plus importantes. Dans la même perspective, la présente étude définit l'appropriation comme un processus complexe d'interprétations, d'attitudes et de comportements à travers lequel les acteurs réagissent à un changement.

Interprétation

L'interprétation peut être comprise comme un processus par lequel un acteur donne une signification à un objet cognitif ou à une action (Brewer, 2003). Chez Max Weber (1965), la compréhension est un concept central, car il est postulé que l'être humain agit en fonction de sa compréhension du monde. Pour Scott et Marshall (2009), interprétation et compréhension sont intimement liées, et tout acte de compréhension implique une certaine interprétation. C'est la dimension cognitive de l'appropriation qui précise comment les acteurs comprennent le changement et ce qu'ils en savent. Mais l'interprétation intègre comme préalable un processus de traduction d'un point de vue littéraire et sociologique.

La sociologie de la traduction (Callon, 1984) a souligné l'importance des interactions entre les acteurs pour construire de nouvelles significations. Le processus d'affectation de sens est lié au système de représentations de chaque groupe d'acteurs, en particulier à ses référents culturels (Nisbett et Miyamoto, 2005). Il faut noter toutefois que l'interprétation prend en compte le contenu formel de la politique, mais aussi toutes les étapes du cycle de la politique, en l'occurrence son implantation.

Attitude

Selon Albarracín, Johnson, Zanna et Kumkale (2005, p. 4), la plupart des chercheurs partagent la définition de Eagly et Chaiken (1993) selon laquelle « une attitude est une tendance psychologique qui se traduit par l'évaluation d'une entité spécifique avec un certain degré d'appréciation ou de dépréciation » [traduction libre]. Pour les théoriciens de l'action raisonnée, comme Fishbein et Ajzen (2010), l'attitude se formerait à partir des croyances et des informations. L'information issue de l'interprétation du changement est intégrée aux autres composantes de la rationalité de l'acteur pour susciter chez lui une disposition favorable (adhésion) ou défavorable (rejet) au changement. L'attitude représente donc la dimension affective ou évaluative du processus d'appropriation et renseigne sur ce que les acteurs pensent du changement et ce qu'ils en ressentent. L'attitude peut varier dans le temps (Kruglanski et Stroebe, 2005), même si elle est beaucoup plus stable qu'une opinion.

La typologie des attitudes ne se réduit pas toujours à des catégories binaires (favorable-défavorable; accord-désaccord; pour-contre; adhésion-rejet; etc.), mais peut aussi se représenter sur un continuum (échelle de Likert). Outre le rôle de la communication et du contexte socioculturel, Albarracín et al. (2005) soulignent l'influence de la perception de soi, des croyances et des émotions sur le processus de formation et de changement d'attitude. À l'inverse, Marsh et Wallace (2005) affirment que l'attitude a une influence sur les croyances. L'attitude et les croyances s'influencent donc mutuellement.

Comportement

Le comportement désigne la dimension factuelle et observable du processus d'appropriation du changement et précise ce que les acteurs en font. Une relation faible ou modérée entre attitude et comportement a été établie par plusieurs recherches (Fishbein et Ajzen, 2010; Michelik, 2008) qui ont montré que le comportement pouvait être déterminé par l'attitude. À l'inverse, d'autres auteurs comme les théoriciens de la dissonance cognitive soutiennent que le comportement peut aussi déterminer l'attitude (Olson et Stone, 2005; Vaidis, 2006).

En théorie des organisations, la résistance est « le refus d'accepter un changement et se caractérise par des comportements visant à entraver le changement, à y nuire ou à y faire obstacle » (Bareil, 2008, p. 90). Le comportement opposé est « le soutien au changement », défini comme l'alignement des acteurs avec les buts et les objectifs du changement (Meunier, 2010; Orth, 2002).

La résistance et le soutien délimitent un continuum de réactions possibles à l'égard du changement que sont : la résistance active, la résistance passive, la conformité, la coopération, le soutien passif et le soutien actif (Herscovitch et Meyer, 2002; Orth, 2002). Meunier (2010) montre que les comportements de résistance et de soutien pouvaient être prédits à partir de l'étude des phases de préoccupations, mais aussi que « l'engagement affectif [attitude] envers le changement agit à titre de variable médiatrice et permet d'expliquer davantage de variance des comportements de soutien et de résistance » (p. iv).

Questions de la recherche

Tenant compte des trois dimensions de l'appropriation mises en évidence, l'examen de l'appropriation de la réforme LMD par les étudiants au Burkina Faso vise à répondre aux questions suivantes :

- Comment les étudiants au Burkina Faso s'approprient-ils la réforme LMD ?
- L'appropriation de la réforme varie-t-elle en fonction du genre, de l'université d'appartenance, du programme d'études et de la cohorte d'appartenance des étudiants ?
- Dans quelle mesure les trois dimensions de l'appropriation de la réforme (interprétations, attitudes, comportements) sont-elles reliées ?

Méthodologie

Cette étude a été réalisée dans deux universités qui regroupent 70 % de la population étudiante du secteur public : l'Université Joseph-Ki-Zerbo de Ouagadougou (UO), la plus ancienne du pays et la première à mettre en œuvre la réforme LMD, et l'Université Norbert Zongo de Koudougou (UK), la dernière université publique en date à être créée et à implanter la réforme au moment de la collecte des données. L'enquête par questionnaire réalisée de mars à avril 2014 a reçu l'approbation du comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Le questionnaire a été remis à 690 étudiants; 531 participants ont effectivement répondu, soit un taux de réponse de 77 % (contre 63 % dans l'étude similaire de Diop (2016)), taux acceptable même si les perceptions en la matière sont variables (Durand, Vachon et Tanguay, 1998). Un formulaire de consentement annexé au questionnaire assurait la participation volontaire des répondants.

Participants. L'échantillon des répondants au questionnaire comprend 34 % de filles (n = 182) et 66 % de garçons (n = 349), ce qui correspond à la répartition réelle de la population étudiante au secteur universitaire public, soit 30 % de filles et 70 % de garçons (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation, 2016). On compte 63 % de répondants issus de UO (n = 335) et 37 % de UK (n = 196). Leur répartition par programme de formation est la suivante : 13 % en Sciences exactes et appliquées/Sciences de la vie et de la terre (SEA/SVT), 43 % en Lettres, arts et communication/Sciences humaines/Sciences juridiques et politiques (LAC/SH/SJP), 28 % en Sciences de la santé/Sciences techniques et technologiques (SDS/ST) et 16 % en Sciences économiques et de gestion/Éducation (SEG/Éduc)³. En considérant la répartition des participants par programme d'études et par sexe, la plus forte représentation des filles (17 %) est observée en LAC/SH/SJP, contre 3 % en SEA/SVT. Ce regroupement des programmes de formation s'inspire de la classification de Kolb-Biglan (Becher et Trowler, 2001) en quatre groupes, sur la base de deux critères : le niveau de développement paradigmatique ou de consensus dans la discipline (dure vs molle) et le degré d'applicabilité de la discipline (pure vs appliquée). En faisant l'hypothèse que l'année d'admission à l'université correspond à celle d'obtention du baccalauréat (diplôme de fin d'études secondaires) et en prenant comme référence le début de l'implantation de la réforme en 2009, la répartition des répondants au questionnaire par groupes de cohortes est la suivante : 8 % pour 2001–2008 (avant la réforme); 72 % pour 2009–2011 (les trois premières cohortes suivant l'implantation de la réforme) et 20 % pour 2012–2013 (les deux plus récentes cohortes).

Questionnaire. Les 30 énoncés du questionnaire sont repris, adaptés et complétés à partir des instruments utilisés par Meunier (2010) et par Mngo (2011). La version française du questionnaire de Mngo (2011) est partiellement inspirée du *The 2003 Student Survey on the Acceptance of the Bologna Process (SSABP)* développé par Willige (2003).

Pour les items relatifs à l'interprétation (13) et à l'attitude (6) envers la réforme, les répondants étaient invités à exprimer leur opinion sur une déclaration en utilisant une échelle de Likert en six points : (1) *vivement en désaccord*; (2) *en désaccord*; (3) *plutôt en désaccord*; (4) *plutôt en accord*; (5) *d'accord*; (6) *vivement d'accord*. Pour les 11 items de mesure du comportement, les participants devaient donner la fréquence d'un comportement sur une échelle de Likert en quatre points : (1) *pas du tout*; (2) *un peu*; (3) *assez*; (4) *beaucoup*.

Une analyse factorielle a permis de constituer trois échelles correspondant aux trois dimensions évaluées : *Interprétation* (10 items; $\alpha = 0,72$), *Attitude* (9 items; $\alpha = 0,79$) et *Comportement* (8 items; $\alpha = 0,71$).

Démarche d'analyse. En réponse à la première question de recherche, des analyses descriptives, énoncé par énoncé, permettent de dresser un portrait général de l'évaluation des répondants relativement aux items des trois échelles. Pour porter un jugement sur cette évaluation, la grille suivante d'appréciation des pourcentages a été adoptée : moins de 40 % (tendance négative), 40 à 59 % (tendance neutre), 60 % et plus (tendance positive). Pour répondre aux deux autres questions, des modèles de régression linéaire

³ La répartition de la population étudiante selon les domaines d'études n'est pas disponible pour la période considérée.

multiple sont éprouvés afin d'estimer le degré d'association des variables sociodémographiques ou académiques par rapport à l'appropriation de la réforme (Pétry et Gélinau, 2009).

Résultats

La présentation des résultats comporte trois sections. Nous dressons d'abord le portrait général de l'appropriation de la réforme, selon les trois dimensions de l'appropriation (interprétation, attitude, comportement) telles que perçues chez les étudiants⁴. Ensuite, les résultats des analyses de régression permettent de relever les éventuelles particularités liées aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants. La troisième section examine la dynamique du processus d'appropriation à l'aide d'analyses de régression simple et multiple.

Portrait général de l'appropriation de la réforme

Interprétation de la réforme. L'examen des pourcentages d'accord sur ce que les étudiants connaissent et comprennent de la réforme LMD à travers 10 items révèle que le PB est peu connu (Tableau 1). En effet, seulement 15 à 17 % d'entre eux rapportent être d'accord qu'ils sont « au courant de l'adoption de la réforme de Bologne par les pays européens » ou « de l'influence de [cette] réforme européenne sur la réforme LMD ». De même, ils connaissent peu l'utilité du « supplément au diplôme » (36 %). Par contre, ils affirment bien comprendre la semestrialisation (65 %).

Tableau 1 : Répartition des étudiants selon leur degré d'accord relativement à l'interprétation de la réforme LMD (n = 522)

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

⁴ Le terme « étudiants » réfère indistinctement aux participants des deux sexes. Quand le contexte exige une précision du sexe des participants, nous utilisons les termes « étudiants garçons » et « étudiantes ».

E4	Je comprends les objectifs académiques et politiques de la réforme LMD.	40 %	8 %	16 %	36 %
E6	Je comprends la semestrialisation dans la réforme LMD.	28 %	7 %	16 %	49 %

Les étudiants connaissent plus ou moins la raison de l'adoption de la réforme, l'organisation des formations en unités d'enseignement, le fonctionnement du système de crédits LMD, les objectifs de la réforme et ses implications sur la manière d'étudier (44 à 52 %).

Attitude envers la réforme. Le degré d'adhésion des étudiants à la réforme est évalué à travers neuf items. L'examen des pourcentages d'accord des étudiants relativement à leur attitude envers la réforme LMD (Tableau 2) montre qu'ils adhèrent peu (38 %) à l'idée que le système LMD soit plus flexible et plus acceptable que l'ancien système. Ils adhèrent plus ou moins (43 à 55 %) à l'idée que les choses n'iraient pas mieux sans la réforme, qu'elle « représente une bonne stratégie pour l'enseignement supérieur » du pays, que son adoption est nécessaire et « facilite les échanges entre les étudiants et enseignants burkinabè et ceux des pays européens ». Par contre, un fort pourcentage d'étudiants croit que « le système de transfert de crédits dans l'espace UEMOA va faciliter l'interprétation des diplômes burkinabè à l'extérieur du pays » (75 %) et que « les buts visés par la réforme LMD sont importants » (70 %).

Tableau 2 : Répartition des étudiants selon leur degré d'accord relativement à l'attitude envers la réforme LMD (n = 525)

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

E13	Le système de transfert de crédits dans l'espace UEMOA va faciliter l'interprétation des diplômes burkinabè à l'extérieur du pays.	18 %	7 %	22 %	53 %
-----	--	------	-----	------	------

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

Comportement à l'égard de la réforme LMD. En examinant les huit items relatifs au comportement (Tableau 3), il ressort que les étudiants ont peu soutenu la réforme puisque seulement (30 %) d'entre eux ont évité de la critiquer ouvertement. En effet, leur engagement en faveur de la réforme LMD est mitigé quand on considère la proportion (44 à 54 %) de ceux qui déclarent avoir encouragé les autres à soutenir la réforme, essayé d'aider des camarades à vaincre leurs résistances au changement, de leur expliquer les avantages de la réforme, de parler en faveur de la réforme, ou de ceux qui disent avoir évité de se prononcer ouvertement contre la réforme. Par contre, la tendance est positive en ce qui concerne la proportion de ceux qui se sont informés sur la réforme (74 %) ou qui ont évité de s'y opposer devant les autorités (66 %).

Tableau 3 : Répartition des étudiants selon la fréquence relativement au comportement à l'égard de la réforme LMD (n = 522)

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

Note : ^a Le codage des réponses pour ces items a été inversé.

Après le portait général de l'appropriation de la réforme LMD par les étudiants, la réponse à la deuxième question de recherche permet de préciser les analyses pour certains sous-groupes particuliers de la population estudiantine.

Appropriation de la réforme et caractéristiques sociodémographiques et scolaires

Des modèles de régression linéaire multiple testés ont permis d'estimer la contribution spécifique de chaque variable sociodémographique ou académique à la variation des scores aux trois échelles de l'appropriation de la réforme.

Interprétation de la réforme. Pour cette échelle, le modèle explique 7 % de la variation des scores ($R^2_{\text{ajusté}}$), soit une taille d'effet petite à moyenne. Toutes choses étant égales par ailleurs, les résultats montrent que l'interprétation de la réforme est associée de manière significative au genre et à la cohorte, mais non à l'université d'appartenance ni au programme d'études. Le fait d'être une étudiante est associé négativement ($\beta = -0,09$; $p = 0,035$) à l'interprétation de la réforme, c'est-à-dire que lorsqu'on contrôle l'effet des autres variables, comparativement aux étudiants garçons, les étudiantes rapportent avoir une connaissance moindre des éléments de la réforme. Par ailleurs, comparativement aux étudiants des plus anciennes cohortes (2009–2011), ceux des dernières cohortes (2012–2013) affichent une meilleure compréhension de la réforme ($\beta = 0,17$; $p = 0,002$). L'effet de la cohorte est de faible ampleur, même s'il est plus important que celui du genre.

Attitude envers la réforme. Le programme d'études et la cohorte sont associés de manière significative à la variation de l'attitude envers la réforme ($R^2_{\text{ajusté}} = 0,07$). Comparativement aux étudiants en lettres, arts, culture, sciences humaines, sciences juridiques et politiques, ceux qui étudient les sciences de la santé, les sciences techniques et technologiques manifestent une attitude plus positive envers la réforme ($\beta = 0,13$; $p = 0,024$). De même, si un étudiant a été admis à l'université en 2012 ou 2013, son score à l'adhésion à la réforme est plus grand que celui des cohortes 2009–2011 ($\beta = 0,19$; $p = 0,001$). Comme dans le cas de l'évaluation de l'interprétation de la réforme, le genre reste associé à la variation de l'attitude des répondants, mais de manière marginale ($p = 0,061$), les filles démontrant une adhésion moins grande ($\beta = -0,08$) que les garçons à la réforme.

Comportement à l'égard de la réforme. La prise en compte des caractéristiques sociodémographiques et académiques permet d'expliquer 5 % de la variation du comportement chez les étudiants (Tableau 4), ce qui représente un effet de taille petite à moyenne. L'application du modèle de régression multiple révèle que la cohorte est la seule caractéristique démographique qui est significativement associée à la variation du comportement des étudiants à l'égard de la réforme ($p < 0,05$). Comparativement aux étudiants des cohortes 2009–2011, ceux qui ont été admis à l'université en 2012 et 2013 manifestent un engagement plus grand ($\beta = 0,20$) en faveur de la mise en œuvre de la réforme. Cet effet de la cohorte sur le comportement chez les étudiants est toutefois de faible ampleur.

En résumé, les analyses de régression multiple mettent en évidence que la variation des trois échelles est seulement associée à la cohorte. La variation de l'attitude est aussi associée au programme d'études, et le genre détermine l'interprétation et marginalement l'attitude quand les autres caractéristiques sociodémographiques sont contrôlées. La réponse à la question suivante examine les relations entre les trois échelles de l'appropriation de la réforme.

Tableau 4 : Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants sur le comportement à l'égard de la réforme LMD (n = 501)

Paramètres	Coefficient standardisé β	T	p
Constante		19,21	0,000
Genre (groupe de référence : Garçons)			
Filles	-0,07	-1,51	0,131
Université d'appartenance (groupe de réf. : UO)			
Koudougou	-0,01	-0,17	0,868
Programme d'études (groupe de réf. : LAC/SH/SJP)			
Sc. exactes et appliquées/Sc. de la vie et de la terre	-0,07	-1,36	0,173
Sc. de la santé/Sc. techniques et technologiques	0,03	0,59	0,556
Sc. économiques et de gestion/Sc. de l'éducation	0,04	0,72	0,472
Cohorte (groupe de réf. : 2009–2011)			
2001–2008	0,03	0,59	0,557
2012–2013	0,20	3,53	0,000
$R^2_{\text{ajusté}} = 0,05$			

Relations entre les échelles de l'appropriation

Les scores individuels aux trois échelles sont tous corrélés positivement, de manière significative au plan statistique. Ainsi, le score global à l'échelle Interprétation est fortement corrélé à celui de l'échelle Attitude ($r = 0,52$, $p < 0,01$) et moyennement au comportement ($r = 0,46$, $p < 0,01$), tandis que l'attitude et le comportement sont aussi fortement corrélés ($r = 0,55$, $p < 0,01$). Ces résultats montrent que plus les étudiants déclarent connaître ou comprendre la réforme LMD, plus ils reconnaissent y adhérer et plus ils rapportent des actions de soutien à sa mise en œuvre.

Les trois échelles varient en fonction des caractéristiques des étudiants, mais en testant un modèle de régression multiple, il apparaît que la prise en compte de l'interprétation de la réforme et de l'attitude des étudiants permet de mieux prédire leur comportement en augmentant de 11 % le pourcentage de variance expliquée. Les effets des deux échelles sur le comportement sont de taille petite à moyenne et tendent à annuler l'impact des caractéristiques sociodémographiques et académiques, mais l'influence de l'attitude ($\beta = 0,40$) est beaucoup plus importante (une fois et demie) que celle de l'interprétation ($\beta = 0,26$).

Tableau 5 : Coefficients de régression linéaire des caractéristiques sociodémographiques et académiques des étudiants, de l'interprétation et de l'attitude sur le comportement à l'égard de la réforme LMD (n = 483)

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

Les résultats de l'analyse des données du questionnaire ont permis de répondre aux trois questions spécifiques de recherche. La section suivante en reprend les principaux éléments et les discute au regard du cadre théorique et des conclusions de recherches similaires menées particulièrement en Afrique subsaharienne.

Discussion

Le cadre théorique a identifié trois dimensions importantes dans le processus par lequel des acteurs réagissent à un changement : l'interprétation du changement, l'attitude et le comportement à l'égard du changement. La description de ces dimensions pour les étudiants dans le cas de la réforme LMD au Burkina Faso peut être mise en rapport avec les conclusions d'études similaires et suggérer des stratégies pour l'implantation efficace de la nouvelle politique universitaire. Les résultats des deux premières questions de recherche seront discutés en même temps.

Interprétation de la réforme

Les résultats obtenus montrent que les étudiants connaissent passablement le système LMD tel que le définissent les documents institutionnels, mais beaucoup mieux qu'auparavant puisque l'étude de André (2009) avait conclu à une méconnaissance du système LMD par les étudiants et les enseignants au Burkina Faso. Feudjio (2009) avait aussi relevé dans son étude que peu d'étudiants connaissaient la réforme LMD au Cameroun. La situation se serait donc améliorée en ce qui concerne les étudiants au Burkina Faso.

L'enquête a révélé que la réforme est mieux comprise par les garçons et les étudiants entrés à l'université plus récemment, ce que ne précisent pas les études similaires. Contrairement aux conclusions de l'étude de Eta et Vubo (2015), selon lesquelles au Cameroun l'interprétation varie en fonction des contextes locaux, nos résultats n'ont pas mis en évidence une variation de l'interprétation de la réforme par les étudiants en fonction de l'université d'appartenance. Cette divergence de résultats pourrait s'expliquer en raison du facteur linguistique qui tend à différencier l'enseignement supérieur au Cameroun (système anglophone vs système francophone).

Le degré de connaissance du système LMD par les étudiants suggère que ces derniers devraient faire l'objet d'une plus grande attention dans les initiatives d'information et de formation sur la réforme en cours, et particulièrement les filles. Toutefois, le fait que la réforme LMD soit mieux connue par les étudiants nouvellement admis à l'université, indique une tendance positive dans l'interprétation de la réforme qui impactera éventuellement l'attitude des acteurs.

Attitude envers la réforme

Les analyses indiquent que les étudiants expriment une adhésion modérée à la réforme, dans la même lignée que les conclusions de Goudiaby qui révélaient en 2009 une adhésion moins enthousiaste chez les étudiants du Sénégal. L'attitude des étudiants du Burkina Faso a aussi évolué, puisque l'étude de André (2009) avait relevé une indifférence de ces acteurs à l'égard de la réforme au début de sa mise en œuvre. Toutefois, l'attitude envers la réforme est plus positive chez les étudiants inscrits en 2012 et 2013 et chez les garçons. De même, les étudiants des sciences de la santé, des sciences techniques et technologiques (SDS/ST) manifestent une adhésion plus grande à la réforme que leurs collègues de lettres, arts, culture, sciences humaines, juridiques et politiques (LAC/SH/SJP). Ce dernier résultat est cohérent avec les travaux de Becher et Trowler (2001) selon lesquels la réaction des institutions universitaires à l'innovation varie avec la culture disciplinaire. Au Burkina Faso, l'horizon compétitif sur le plan international des disciplines du premier groupe (SDS/ST) (disciplines « dures » et appliquées) est plus grand comparativement à celui du second groupe (disciplines « molles » et pures). Selon les conclusions de l'étude de Hoffman et al. (2008) conduite en Finlande, les unités académiques dont l'horizon compétitif est de portée mondiale ont accueilli plus favorablement le processus de Bologne que les départements à l'horizon compétitif plus local comme l'histoire et la sociologie.

Pour une meilleure implantation de la réforme LMD, les résultats obtenus suggèrent d'accorder une attention particulière aux filles et aux étudiants des disciplines dont l'horizon compétitif est plus restreint (lettres, arts, culture, sciences humaines, juridiques et politiques). En effet, la tendance relative à une adhésion moins forte à la réforme observée dans ces groupes pourrait compromettre l'évolution positive liée à l'effet cohorte.

Comportement à l'égard de la réforme

Le comportement des étudiants à l'égard de la réforme est associé à la cohorte, et positivement pour les derniers admis à l'université, toutes choses égales par ailleurs. Cette évolution positive dans le soutien des nouveaux étudiants à la réforme LMD est probablement associée à leur adhésion notée plus haut, au type d'expériences vécues par

ces acteurs et aux préoccupations qui en résultent. De manière générale, les étudiants rapportent des actions de soutien à la réforme LMD, même si quelques résistances ont été observées, probablement en lien avec les conditions de sa mise en œuvre, comme Diop (2016) l'a noté pour le Sénégal. Cette situation diffère de celle des pays européens où selon Crosier et Parvela (2014), la réforme rencontre « un vaste et fort mouvement de résistance » (p. 74) chez les étudiants et les enseignants parce qu'elle est associée chez ces acteurs à un programme néolibéral, synonyme de privatisations et de libre-échange aux conséquences néfastes selon eux.

L'influence des préoccupations des acteurs sur leur comportement à l'égard d'un changement a été soulignée par Meunier (2010); ceci recommande qu'une attention particulière soit portée aux inquiétudes que les étudiants expriment tout au long du cycle de la réforme LMD.

Relations entre les trois dimensions de l'appropriation

Les analyses ont permis d'établir un lien statistiquement significatif de corrélation entre l'interprétation de la réforme LMD par les étudiants, leur attitude et leur comportement à son égard. L'interprétation que les étudiants font de la réforme est plus fortement associée à leur attitude que ne l'est leur cohorte. De même, l'attitude, plus que l'interprétation et à l'exclusion des variables sociodémographiques et académiques, est fortement liée au comportement adopté par les étudiants envers la réforme. Ce résultat est cohérent avec les conclusions de l'étude de Meunier (2010) selon lesquelles l'attitude envers le changement agit à titre de variable médiatrice des préoccupations des acteurs et permet d'expliquer davantage leurs comportements de soutien et de résistance.

Les résultats obtenus mettent donc en évidence que la cohérence théorique entre les composantes de l'appropriation a une base empirique. Plus un étudiant connaît et comprend la réforme, plus il peut se positionner et plus il peut soutenir (ou non) sa mise en œuvre. Ainsi, comme pour l'appropriation d'outils technologiques ou de gestion (de Vaujany, 2006), l'appropriation d'une politique serait un processus complexe, un ensemble intégré et dynamique de mécanismes cognitifs, affectifs et comportementaux interdépendants.

La cohérence et le caractère dynamique des composantes de l'appropriation de la réforme LMD recommandent particulièrement qu'une attention soit accordée par les autorités gouvernementales et universitaires à l'interprétation de la réforme par les étudiants. En effet, une bonne connaissance et une juste compréhension de la réforme par eux favorisent leur adhésion et leur soutien à sa mise en œuvre.

Conclusion

Étant donné l'importance du rôle joué par les acteurs dans la mise en œuvre d'une politique publique, cette étude avait pour ambition d'examiner l'implication des étudiants dans l'implantation de la réforme LMD au Burkina Faso. De manière générale, il y a une corrélation positive entre l'interprétation de la réforme chez les étudiants, leur attitude et leur comportement à l'égard du système LMD. Les résultats mettent en évidence que l'appropriation de la réforme chez les étudiants varie en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et académiques, particulièrement de la cohorte d'appartenance. Mais la définition de la cohorte utilisée dans cette recherche en est une des limites. En effet, la sélection dans une cohorte est basée sur l'année d'obtention du baccalauréat et

non sur l'année de l'admission au programme universitaire. En outre, le devis non longitudinal ne met pas suffisamment en évidence le caractère évolutif et dynamique de l'appropriation. Par ailleurs, les limites du présent article ne permettent pas de prendre en compte les résultats des analyses du discours des étudiants et de leurs interactions avec d'autres acteurs (enseignants, administrateurs, personnel administratif, parents, employeurs) qui constituent une dimension importante de la sociologie de l'action publique. Toutefois, les résultats obtenus suggèrent des orientations pratiques pour un meilleur pilotage de l'implantation des réformes universitaires et les limites relevées indiquent des pistes de recherche futures. Ainsi, devant l'aspiration de l'Afrique à conduire de façon autonome son projet éducatif, les questions relatives à la manière dont les pouvoirs publics reçoivent et mettent à l'agenda les politiques internationales présentées comme des modèles de référence, mériteraient d'être examinées.

Références

- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P. et Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 3–19). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- André, G. (2009). Le campus universitaire de Ouagadougou : de l'injonction globale à adopter le LMD aux réalités locales. Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 265–281). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Association des universités africaines. (2008). *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. Accra, Ghana : AUA.
- Baillette, P. et Kimble, C. (2008). *The concept of appropriation as a heuristic for conceptualising the relationship between technology, people and organisations*. Communication à 13th UKAIS Conference, Bournemouth: United Kingdom.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 89–105.
- Becher, T. et Trowler, M. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2^e éd.). Ballmoor, UK: Society for Research into Higher Education.
- Bianchi, J. et Kouloumdjian, M. F. (1986). Le concept d'appropriation. Dans A. Laulan, J. Bianchi et M. F. Kouloumdjian, *L'espace social de la communication* (p. 143–149). Paris, France : Retz/CNRS.
- Bianchini, P. et Korbéogo, G. (2008). Le syndicalisme étudiant, des origines à nos jours : un acteur permanent dans l'évolution sociopolitique du Burkina Faso. *Journal of Higher Education in Africa/ Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 6(2&3), 33–60.
- Brewer, J. (2003). Interpretation. Dans R. L. Miller et J. D. Brewer (dir.), *The A-Z of social research: a dictionary of key social science research concepts* (p. 165–166). Sage Publications, Ltd. doi : 10.4135/9780857020024.n56
- Callon, M. (1984). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169–207.
- Charlier, J. E. et Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. *Revue française de pédagogie*, 172, 77–84.
- Charlier, J. E. et Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et sociétés*, 29(1), 87–102. DOI : 10.3917/es.029.0087
- Charlier, J. E., Croché, S. et Ndoye, A. K. (2009) (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*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale. (2006). *Directive N°01/06-UEAC-019-CM-14 portant application du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC*, 11 mars. Bata, Guinée équatoriale.
- Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES). (2006). *Résolution N°4 sur le passage au LMD. CS/SO-23/2006*, 6 avril. Libreville, Gabon.

- Crosier, D. et Parvela, T. (2014). *Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*. Paris, France : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.
- Datnow, A. et Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation. Large-scale reform in an era of complexity. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 348–361). Routledge.
- De Sanctis, G. et Poole, M. S. (1994). Capturing the complexity in advanced technology use: Adaptive structuration theory. *Organization Science*, 5(2), 121–147.
- De Vaujany, F. X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management et Avenir*, 3(9), 109–126. DOI : 10.3917/mav.009.0109
- Deniger, M. A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(1), 1–11.
- Diop, B. (2016). *Réformer l'enseignement supérieur au Sénégal : conception, mise en œuvre et conséquences du système LMD* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Suisse.
- Doh, P. S. (2007). *Harmonization challenges in higher education: Case of the French and British bicultural system in Cameroon* (Mémoire de maîtrise, University of Tampere).
- Durand, C., Vachon, S. et Tanguay, I. (1998). La méthodologie de sondage, une question de sociétés distinctes? *Recherches sociographiques*, 39(2–3), 417–438. DOI :[10.7202/057214ar](https://doi.org/10.7202/057214ar)
- Eagly, A. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Eta, E. A. et Vubo, E. Y. (2015). Global references, local translation: adaptation of the Bologna Process degree structure and credit system at universities in Cameroon. *Globalisation, Societies and Education*, 14(4), 492–512. DOI: 10.1080/14767724.2015.1077102
- Feudjio, Y. B. D. (2009). L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun: enjeux, contraintes et perspectives. *Journal of Higher Education in Africa*, 7(1–2), 141–157.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Gabas, J. J. (2003). Acteurs et politiques publiques. *Mondes en développement*, 124(4), 33–47. DOI 10.3917/med.124.0033
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: introduction of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Goudiaby, J. A. (2009). Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme « globale ». *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 79–93.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Herscovitch, L. et Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474–487. doi: [10.1037/0021-9010.87.3.474](https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.474)
- Hoffman, D. M., Välimaa, J. et Huusko, M. (2008). The Bologna process in academic basic units: Finnish universities and competitive horizons. *Cultural perspectives on higher education*, 227–243. DOI : [10.1007/978-1-4020-6604-7_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6604-7_15)
- Idiata, D. F. (2006). *L'Afrique dans le système LMD-licence-master-doctorat : la réforme de toutes les révolutions : le cas du Gabon*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Khelfaoui, H. (2009). Le processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale » ? *Journal of Higher Education in Africa/ Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 1–20.
- Kruglanski, A. W. et Stroebe, W. (2005). The influence of beliefs and goals on attitudes: Issues of structure, function, and dynamics. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 323–368). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique* (2^e éd.). Paris France : A. Colin.
- Marsh, K. L. et Wallace, H. M. (2005). The influence of attitudes on beliefs: formation and change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 369–395). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mesquita, D., Fernandes, S., Pereira, D., Flores, M. A. et Filipe Costa, M. F. (2011, juillet). *Bologna Process and its implications: What does the research literature tell us?* Communication présentée à la 55^e assemblée mondiale de International Council on Education for Teaching (ICET), Glasgow, Scotland.

- Meunier, S. (2010). *Le changement organisationnel : la prédiction des comportements de soutien et de résistance par le biais des préoccupations* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec.
- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement : un état des lieux. *Éthique et économique*, 6(1).
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation. (2016). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2015–2016*. Ouagadougou, Burkina Faso : Direction générale des études et statistiques sectorielles.
- Ministres européens de l'Éducation. (1999). *La Déclaration de Bologne. L'espace européen de l'enseignement supérieur*. Déclaration commune des ministres européens de l'Éducation, 19 juin. Bologne, Italie.
- Mngo, Z. Y. (2011). *Instructors' perceptions of the Bologna model of higher education reform in Cameroon* (Thèse de doctorat). Andrews University, MI.
- Ndior, B. (2013). *Les universités publiques à l'ère de la professionnalisation des études dans la réforme LMD. Le cas du Sénégal* (Thèse de doctorat inédite). Université de Strasbourg, France.
- Nisbett, R. E. et Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: holistic versus analytic perception. *Trends in cognitive sciences*, 9(10), 467–473.
- Niyozov, S. et Dastambuev, N. (2012). Exploiting globalization while being exploited by it: Insights from post-Soviet education reforms in Central Asia. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 41(3), Article 3.
- Olson, J. M. et Stone, J. (2005). The influence of behavior on attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 223–272). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Orth, M. S. (2002). *Factors related to resistance and support of organizational change* (Thèse de doctorat inédite). Colorado State University, CO.
- Pétry, Y. et Gélinau, F. (2009). *Guide pratique d'introduction à la régression en sciences sociales* (2^e éd.). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Ravinet, P. (2009). Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'espace européen d'enseignement supérieur en 1998. *Éducation et sociétés*, 24(2), 29–44. DOI:[10.3917/es.024.0029](https://doi.org/10.3917/es.024.0029)
- Ramdé, P., Lapointe, P. et Dembélé, M. (2018). The appropriation of policy changes in higher education by students in Sub-Saharan Africa: the case of the Bachelor-Master-Doctorate reform in Burkina Faso. *Forum For International Research in Education*, 4(3), 114–134. DOI: <https://doi.org/10.32865/fire2018438>
- Roux, A. (2007). De l'usage à la pratique : les processus d'appropriation. Emprunts à la théorie de la structuration et empreinte du chercheur. *Communication et organisation*, 31.
- Saliba-Couture, C. (2011). L'appropriation et la Déclaration de Paris : un discours convaincant, mais en sommes-nous convaincus ? *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 32(2), 180–195. DOI : 10.1080/02255189.2011.596030
- Scott, J. et Marshall, G. (2009). *A Dictionary of Sociology* (3^e éd.). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Sory, I. (2012). L'Université de Ouagadougou : territoire de la contestation et de la répression des étudiants. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 10(1), 171–194.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167, DOI: [10.1080/02188791.2013.875649](https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649)
- Tchimou, M. D. (2008). Appropriations de la décentralisation et régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : une analyse comparée des cas du Bénin et du Sénégal. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 37(2), 18–36.
- Union économique et monétaire ouest-africaine. (2007). *Directive N°03/2007/CM/UEMOA portant adoption du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA*, 4 juillet. Dakar, Sénégal.
- Vaidis, D. (2006). Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 54, 103–111. DOI : 10.4000/linx.507
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science* (traduit par J. Freund). Paris, Éditions Plon. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/24782670>
- Willige, J. (2003). *Students en route to Europe: The 2003 student survey on the acceptance of the Bologna Process*. HIS Higher Education Information System, Hannover.

Pascal Ramdé est assistant et secrétaire général de l'Université Saint Thomas d'Aquin à Ouagadougou, au Burkina Faso. Ses recherches portent sur les politiques éducatives, l'enseignement supérieur et la formation des administrateurs scolaires. Ses publications concernent l'évaluation de la mise en œuvre du processus de Bologne dans les universités d'Afrique de l'Ouest et le lien entre la direction des écoles et le climat scolaire.

Pierre Lapointe est professeur associé au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Psychologue de formation, il a un parcours de carrière diversifié comme chercheur et praticien dans le domaine de l'administration de l'éducation. Ses recherches et ses enseignements portent sur l'évaluation des politiques et des programmes en éducation, le fonctionnement des écoles et le travail des directions d'école.

Martial Dembélé est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses activités d'enseignement, de recherche et d'expertise portent principalement sur les processus et pratiques d'amélioration de l'efficacité des établissements scolaires, la profession enseignante dans les pays en développement, l'imputabilité en éducation et les approches qualitatives de recherche. Il est coauteur, entre autres, de *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice* (Schwille & Dembélé, 2007); *More and Better Teachers for Quality Education for All: Identity and Motivation, Systems and Support* (Kirk, Dembélé, & Baxter, 2013).