

**RÉPONSES DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS À LA MISE EN ŒUVRE DU SYSTÈME
LICENCE-MASTER-DOCTORAT (LMD) À L'UNIVERSITÉ DE N'DJAMENA****ESAIE YALLAH Waidou**

Assistant

Enseignant-Chercheur

Université de N'Djamena (Tchad)

Département d'Administration et Planification de l'Éducation

esaiewaidou@yahoo.fr**Résumé**

Cet article porte sur les réponses des enseignants-chercheurs à la mise en œuvre du système Licence-Master-Doctorat (LMD) à l'Université de N'Djamena. Il examine l'implication de cette réforme LMD en répondant à cette question : quelles sont les réponses données par les enseignants-chercheurs à l'application du LMD ? Les théories sur l'approche systémique et l'analyse stratégique de M. Crozier (1977) nous ont servi de cadre théorique. Pour ce faire, nous avons adopté une méthode mixte, combinant une approche statistique descriptive et une recherche qualitative exploratoire basée sur l'analyse thématique. Les résultats mettent en évidence que globalement, chaque enseignant interprète la réforme LMD suivant sa compréhension et que les changements attendus de la réforme ou exprimés par les enseignants ne coïncident pas de façon formelle à ceux contenus dans les documents officiels.

Mots clés: Processus de Bologne, Réforme LMD, Enseignant-Chercheur, Université de N'Djamena, Réponses

Responses from the Lecturer-researchers to the implementation of the License-Master-Doctorate (LMD) system at the University of N'Djamena**Abstract**

This article focuses on the responses of lecturer-researchers to the implementation of the License-Master-Doctorate (LMD) system at the University of N'Djamena. It examines the implication of this LMD reform by answering this question: what are the responses given by the lecturer-researchers to the implementation of the LMD system? The theories on the systematic approach and strategic analysis of M. Crozier (1977) served as our theoretical framework. To do this, we adopted a mixed method, combining a descriptive statistical approach and exploratory qualitative research based on thematic analysis. The results highlight that overall, each lecturer interprets the LMD reform according to their understanding and that the changes expected from the reform or expressed by teachers do not formally coincide with those contained in the official document.

Key words: Bologna Process, LMD Reform, Lecturer-Researcher, University of N'Djamena, Responses

Introduction

Depuis la fin des années 1990, un changement a été amorcé par les pays européens en vue d'harmoniser les structures de leurs programmes de formation en enseignement supérieur. C'est pourquoi, quatre pays à savoir : Allemagne, France, Italie, Royaume-Uni étaient animés par des motivations spécifiques. En effet, comme l'ont relevé J. E. Charlier et S. Croché (2010), la France et l'Allemagne désiraient rendre leur enseignement supérieur plus attractif, le Royaume-Uni, quant à lui, voulait affirmer sa position concurrentielle par rapport aux États Unis et élever le taux de participation de ses étudiants de moins de trente ans à l'enseignement supérieur ; enfin, l'Italie et l'Allemagne souhaitaient réduire la durée des parcours d'étude universitaire. Le LMD qui promeut la mobilité universitaire, a fini par s'imposer presque partout grâce à l'inexistence de barrières étanches entre les nations et les continents, l'Afrique n'est pas restée en marge de ce train de mondialisation. (B. Bachir, 2010, p. 8). Ce processus dit de Bologne est une illustration des pressions à l'harmonisation observées sous l'effet de la globalisation.

Des chercheurs avaient déjà mentionné que l'Afrique n'est pas encore prête à accueillir la réforme, même si elle n'en a pas le choix (J. E. Charlier et S. Croché, 2014, p. 32). Au Sénégal, J. A. Goudiaby (2009) estime que le train a été pris précipitamment, c'est pourquoi il faut une déclinaison locale du LMD. Y. Feudjio (2009) observe dans certaines universités camerounaises où il montre que les conditions structurelles, pédagogiques et administratives ne sont pas encore favorables à une application satisfaisante de ce modèle. Il formule l'hypothèse que l'adoption du système LMD par les universités de la sous-région CEMAC est «prématurée».

Le système d'enseignement supérieur du Tchad comme celui de l'Afrique subsaharienne est de plus en plus confronté au défi de l'arrimage à la mouvance globale de mondialisation dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Cependant, il est observé que le système LMD a été pensé et conçu ailleurs, dans un contexte social, politique, économique et académique différent de celui dans lequel nous nous trouvons. Toutefois, depuis la Déclaration de Libreville en 2005 des chefs d'États de la CEMAC et suivi de la Directive N°01/06-UEAC-19CM-14 de 2006, portant application du système LMD dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de leur espace, que plusieurs arrêtés et décrets ont été pris au niveau national pour la mise en œuvre de la réforme LMD à l'enseignement supérieur tchadien. C'est pourquoi, depuis la mise en place de cette réforme en 2012, à l'Université de N'Djamena, une certaine dynamique a été préconisée pour accompagner la réforme à travers des opérations menées sur le terrain dans l'optique de sensibiliser et renforcer les capacités des acteurs de l'université à comment faire face aux exigences de ce nouveau système.

1. Problème

En réalité on est dans un contexte difficile avec l'insuffisance des ressources. Alors que c'est un système exigeant visant à développer des compétences mais les enseignants-chercheurs n'avaient autre choix que d'entrer dans la mouvance de système LMD. On peut constater néanmoins que tout le monde semble parler sans gêne de la semestrialisation, de crédit, d'Unité d'Enseignement (UE) fondamentale ou transversale, de la validation des acquis, des Travaux Dirigés (TD), des admis avec dettes entre autres. Les enseignants sont encouragés à déposer leur cours sur la plateforme de l'Université y compris la gestion de la scolarité, de donner aussi les supports des cours aux étudiants, de respecter les volumes horaires attribués à chaque unité d'enseignement et de respecter le délai imparti pour chaque semestre.

Cette problématique du LMD est relativement nouvelle et inexplorée au Tchad, c'est pourquoi cet article vise à combler ce vide. Il est donc question non seulement de faire un bilan analytique et critique de la compréhension du système LMD à l'Université de N'Djamena, mais aussi il s'intéresse aux réponses données par les enseignants-chercheurs de leur compréhension du système. Face à ces constats, la question principale à laquelle l'on peut penser est celle-ci : Quelles sont les réponses données par les enseignants-chercheurs de l'Université de N'Djamena par rapport à l'application du système LMD?

2. Méthodologie

L'étude s'inscrit dans le domaine de l'évaluation en éducation dans une perspective psychologique. Elle impose une cible d'enquête constituée uniquement d'enseignants-chercheurs de l'Université de N'Djamena.

Pour se faire, elle utilise des guides d'entretien, le questionnaire, la recherche documentaire et l'observation directe comme outils d'enquête, afin de ressortir non pas la quantité, mais plutôt les valeurs, les incohérences par rapport aux discours officiels et la pratique, ainsi que les obstacles épistémologiques dans un système de formation concerné

Un questionnaire a été adressé à 96 enseignants-chercheurs et une interview a été accordée à 10 d'entre eux, pour comprendre en profondeur leurs pratiques enseignantes

L'hypothèse de cette réflexion s'appuie sur l'analyse systémique d'une innovation pédagogique et sur la théorie de l'acteur stratégique de M. Crozier (1977). L'approche systémique rend compte du fait qu'un phénomène entretient toujours des relations avec d'autres phénomènes de même nature. De ce point de vue, le systémisme comme approche globale, permet de comprendre l'interdépendance des éléments qui composent le LMD. Le LMD sera donc analysé de façon holistique, mais en tenant compte des sous éléments qui sont en interactions dynamiques tel que précisé par J. Rosnay (1975).

On verra que dans la mise en œuvre du LMD, les enseignants-chercheurs de l'Université de N'Djamena comprennent ou appliquent les LMD suivant quelquefois leurs compréhensions et aussi selon la logique de la pression des responsables.

3. Résultat

3.1. L'examen de la pratique du LMD à l'Université de N'Djamena suivant les réponses des Enseignants-Chercheurs

L'examen du fonctionnement de l'Université de N'Djamena à l'aune du système LMD se fera en fonction de la connaissance, d'attitude et des comportements des enseignants-chercheurs vis-à-vis des méthodes qu'ils utilisent en termes d'enseignement et d'encadrement des étudiants, de la recherche et des styles d'évaluation. Les tableaux suivants recapitulent clairement les réponses des enseignants-chercheurs selon les questions qui leurs ont été posées.

Tableau 1: Répartition des enquêtés selon leur connaissance du processus de Bologne

CONNAISSANCE DU PROCESSUS DE BOLOGNE	EFFECTIFS	POURCENTAGE
Non	47	49,0
Oui	49	51,0
Total	96	100,0

Source : *Enquêtes de terrain, N'Djaména 2022*

Il est question à ce niveau de chercher à comprendre l'appropriation du LMD en termes de la connaissance, de son interprétation ainsi que l'attitude et le comportement des enseignants-chercheurs vis-à-vis de sa mise en œuvre. Au regard de tableau ci-dessus, 49,0% de nos enquêtés disent ne pas connaître le processus de Bologne, lequel processus a entériné l'adoption et la mise en œuvre du système LMD. Le fait que près de la moitié des personnes enquêtées n'aient pas entendu parler expliquerait les difficultés d'appréhension véritable de ce dit système dans l'enseignement supérieur.

3.2. Appréciation globale du processus de Bologne

Le système LMD est apprécié des différentes manières par nos répondants. Le tableau N°2 présente les réponses de ces enquêtés.

Tableau 2: Appréciation du LMD par les Enseignants-Chercheurs

Comment appréciez-vous globalement le processus de Bologne	Effectifs	Pourcentage
Assez favorable	23	24,0
Pas de réponse	23	24,0
Peu favorable	44	45,8
Très favorable	6	6,2
Total	96	100,0

Source : *Enquêtes de terrain, N'Djaména 2022*

45,8% de nos enquêtés, représentés par le tableau ci-haut n'ont pas donné une réponse à cette question. Les 24% se disent assez favorable à la mise en œuvre du LMD et le même pourcentage ont répondu très favorable à ce système. Nous pouvons dire à ce niveau que le processus de Bologne n'est pas apprécié ou n'est pas bien approprié dans sa globalité par nos enquêtés. Cela

peut aussi se justifier par le manque de la connaissance de cette nouveauté introduite dans l'enseignement supérieur.

3.3. Débat sur la perception du système LMD

Le système LMD est débattu dans les différents campus à travers les sensibilisations. Le tableau suivant nous renseigne sur la perception de ce système à travers l'information.

Tableau 3: Ecoute du système LMD

Avez-vous entendu parler du système LMD ?	Effectifs	Pourcentage
Non	7	7,3
Oui	89	92,7
Total	96	100,0

Source : Enquêtes de terrain, N'Djaména 2022

Presque tous nos enquêtés ont répondu qu'ils ont entendu parler du système LMD d'où la proportion de 92,7%. Seulement 7,3% disent n'avoir pas entendu parler du LMD. Au vu de ces réponses, nous pouvons dire que l'appellation LMD est couramment utilisée par les enseignants-chercheurs de l'Université de N'Djaména même si quelques-uns semblent n'en avoir pas entendu parler ou ne comprennent pas bien les tenants et les aboutissants. Cependant, quelle est leur appréciation en termes d'accueil ?

Tableau 4 : Accueil du système LMD

QUEL ACCUEIL AVEZ-VOUS RESERVE AU SYSTEME LMD?	EFFECTIFS	POURCENTAGE
Assez favorable	39	40,6
Pas du tout favorable	5	5,2
Peu favorable	8	8,3
Très favorable	44	45,8
Total	96	100,0

Source : Enquêtes de terrain, N'Djaména 2022

Selon les données du tableau ci-dessus, près de la moitié des enquêtés, soit 45,8% sont très favorable au système LMD. 40,6% se disent assez favorables et 8,3% se prononcent peu favorable. 5,2% des enquêtés se disent pas du tout favorables au système LMD. D'une manière

générale, on se rend compte que la majorité pour ne pas dire presque tous les répondants accueillent vivement le système LMD. Cette acceptation pourrait aussi être une avancée vers la véritable compréhension et surtout de l'application si la volonté et les moyens suivent.

En fait, la relative acceptée peut-être probablement due aux opportunités que pourraient offrir le système LMD. En effet, les objectifs de ce système sont nés de la volonté d'harmoniser les parcours universitaires des étudiants et surtout favoriser la mobilité et la poursuite des études dans d'autres universités à la suite de ceux entrepris auparavant.

3.4. Répartition des Cours Magistraux, Travaux Dirigés et Travaux Personnels d'étudiants en pourcentage

Le tableau suivant nous donne une idée sur la manière donc les cours sont repartis suivant l'esprit du LMD. Ce tableau exprime cette répartition en pourcentage.

Tableau 5 : Distribution de la répartition des cours Magistraux.

REPARTITION DE COURS MAGISTRAUX EN POURCENTAGE	EFFECTIFS	POURCENTAGE
	2	2,1
entre 30 et 40	12	12,5
entre 40 et 60	30	31,3
entre 60 et 80	43	44,7
moins de 20	3	3,1
Plus de 80	6	6,3
Total	96	100,0

Source : Enquêtes de terrain, N'Djaména 2022

De l'analyse du tableau ci-dessus, il ressort que les cours Magistraux sont repartis à 44,8% revenant à 60 à 80 dispensés par 43 enseignants interrogés. En outre, de 40 à 60 et 30 à 40 cours Magistraux sont respectivement repartis à 31,3% (par 30 enseignants) et à 12,5% par 12 enseignants qui l'affirment. Dans les modalités moins de 20 et plus 80, les Cours Magistraux sont repartis à 3,1% et 6,3%. Ceci signifie donc que dans les universités du Tchad, les Cours Magistraux, Travaux Dirigés et Travaux Personnels sont fortement repartis. Les Cours Magistraux dont il est question ici, c'est les enseignements en présentiel. Au regard de ce tableau, il nous ressort clairement que les enseignements sont restés traditionnels. Les activités en termes d'enseignements se déroulent toujours en présence des enseignants. Alors que le système LMD donne une très grande opportunité aux étudiants de développer leur autonomie à travers les travaux de recherches. Les cours en présentiel ne devraient représentés que 30% et les 70% devraient être à la charge des étudiants.

Tableau 6 : Distribution de la répartition des Travaux Dirigés

REPARTITION DES TRAVAUX DIRIGES EN POURCENTAGE	EFFECTIFS	POURCENTAGE
	3	3,1
entre 30 et 40	41	42,7
entre 40 et 60	12	12,5
entre 60 et 80	3	3,1
moins de 20	37	38,5
Total	96	100,0

Source : Enquêtes de terrain, N'Djaména 2022

De l'analyse du tableau ci-dessus, il ressort que les Travaux Dirigés sont repartis à 42,7% soit 30 à 40. Cependant, dans la modalité moins de 20 Travaux Dirigés sont repartis à savoir 38,5%. Les modalités qui se trouvent dans l'intervalle de 40 à 60 et 60 à 80 repartissent respectivement Travaux Dirigés à 12,5% et à 3,1%. Les Travaux Dirigés se déroulent toujours sous le contrôle des enseignants. En effet, une autre étape de l'évaluation est consacrée aux TD qui, selon les cas, sont des exercices à traiter en salle, ou des exposés à présenter par les étudiants sous la supervision de l'enseignant. (Bachir, B, 2016). En réalité, c'est l'esprit du tutorat qui existe dans les TD. Mais, en pratique, il n'y a rien de semblable. A cause de l'effectif pléthorique dans les salles et amphithéâtres à l'Université de N'Djamena où on peut avoir 1000 à 1500 étudiants, les enseignants assimilent les TPE aux TD, ou ils tiennent compte d'une seule activité pour dupliquer les notes dans les deux rubriques. On comprend une fois de plus que la contribution personnelle des apprenants pour l'approfondissement de la formation est insignifiante.

Dans le même ordre d'idées, les travaux pratiques (TP) en vigueur dans les filières des sciences exactes sont peu réalisés. Le problème, pour les enseignants de ces filières, est qu'il n'y a pas de laboratoire, à l'exception de celui emprunté auprès de l'Institut de Recherche Agronomique pour le Développement (IRAD), lequel n'est exploitable que pour les SVT, les sciences physiques et la chimie.

Il faut ajouter à cela les difficultés des étudiants à effectuer des recherches : il y a une seule Bibliothèque Universitaire pour toute l'Université qui rappelle est répartie sur quatre sites n'est pas fournie en documentation. L'accès à la connexion Internet est un véritable parcours de combattant voire impossible. L'Université ne dispose aucun Centre des Ressources en Technologies Éducatives. Les enseignants comme les étudiants n'ont pas accès à une bibliothèque numérique. Ce contexte ne favorise point les recherches aussi bien pour compléter le cours que pour les évaluations.

En substance, eu égard aux développements ci-dessus, on peut dire qu'il n'y a pas une grande différence entre le système d'évaluation pratiqué à l'aune du LMD à l'Université de N'Djamena et le système traditionnel ; la seule différence se situe au niveau de la période d'évaluation, car

aujourd'hui, dès qu'un enseignant finit son cours, il peut procéder à l'évaluation sans attendre une quelconque harmonisation.

La lecture et l'explication du cours sur des photocopies semblent être la méthode la plus courante. L'Universitaire de N'Djamena préfère cette méthode d'enseignement, surtout les : Facultés des Sciences de l'Éducation, des Lettres arts et Communication, des Sciences Humaines et Sociales et Sciences Juridiques et Politiques car elle permet aux étudiants de disposer d'un support de cours qu'ils peuvent aisément exploiter plus tard.

3.5. L'appropriation de la réforme pour une meilleure compréhension du processus de sa mise en œuvre

Après avoir présentées les caractéristiques générales des enseignants-chercheurs à partir des données collectées par questionnaire, la présente partie décrit l'appropriation de la réforme pour une meilleure compréhension du processus de sa mise en œuvre.

L'état de l'appropriation de cette réforme par les enseignants-chercheurs se mesure à travers l'interprétation qu'ils s'en font, l'attitude et le comportement qu'ils manifestent à son égard. Il s'agit donc de voir comment les acteurs de l'enseignement supérieur au Tchad interprètent la réforme LMD, comment on peut caractériser leurs attitudes, quels types de comportements adoptent-ils vis-à-vis de la réforme et enfin comment perçoivent-ils les changements y relatifs ?

3.5.1. Interprétation ou connaissance de la réforme

En guise de rappel, l'interprétation de la réforme se traduit par ce que les Enseignants-Chercheurs savent et la manière dont ils appréhendent les origines de la réforme, de son contenu et de ses objectifs.

3.5.2. Origines de la réforme

Décrire les origines de la réforme selon les enseignants-chercheurs revient à répondre aux questions suivantes : d'où vient la réforme ? Avez-vous entendu parler du processus de Bologne ? si oui, de quoi s'agit-il ? Et quelles sont les nouveautés ?

Tout d'abord, il faut rappeler que le processus de Bologne est la conséquence de l'initiative prise en 1999 par 21 pays européens, de rendre plus homogène les formations universitaires en Europe. Son objectif principal est d'assurer la mobilité des professionnels et des étudiants tout en rendant comparables leurs diplômes issus de formations universitaires. Ce processus dit aussi LMD, pour Licence, Master, Doctorat est divisé en semestres validant chacun trente crédits universitaires. La licence est obtenue en trois ans, le Master en deux ans supplémentaires et le Doctorat en trois ans. Ce processus a été adopté par l'Université de N'Djamena et par la plupart des grandes écoles en France.

Des informateurs se sont prononcés sur l'historique et la genèse de la réforme. En effet, ils présentent le processus de Bologne de la manière suivante : par rapport à la première question, l'informateur (02) affirme que :

Bologne, ville de la région d'Emilie-Romagne en Italie, fondée en 1088, est le siège de la plus ancienne université du monde occidental, par conséquent, l'une des plus anciennes des

universités. Beaucoup des innovations ont été initiées par ce processus de Bologne, la plus récente est celle du LMD

Pour la même question, l'informateur (04) de son côté soutient que : « C'est l'une des vieilles universités (Bologne). Le lieu où l'idée d'harmonisation du système (programme) d'enseignement est née ».

3.5.3. Connaissance de la réforme

La connaissance de la réforme renvoie aux enseignants qui connaissent les différentes mutations juridiques liées au système LMD. En effet, il a été adopté dans le cadre de la mise en œuvre de la déclaration des chefs d'Etats de la zone CEMAC du 11 février 2005. C'est un système qui s'inscrit dans le contexte de la mondialisation marquée par la compétition et la performance du système. « Cette réforme offrirait même une opportunité de revisiter vraiment le système d'éducation notamment au niveau universitaire ». (Infor 03).

À cet effet, 49 informateurs sur 96 affirment avoir d'une manière ou d'une autre entendu parler du processus de Bologne, qui constitue le fondement de la réforme LMD. Ceci signifie que l'autre moitié sait exactement peu ou pas de choses sur le processus de Bologne. Pour (Infor 05) :

Le processus d'harmonisation européen des enseignements supérieurs le processus de Bologne a instauré un espace européen des enseignements supérieurs dans lequel les enseignants, les étudiants et les diplômés pourront se déplacer facilement et bénéficier d'une juste reconnaissance de leurs qualifications. C'est un processus de rapprochement des systèmes d'études supérieures européens amorcé en 1998.

Pour certains : « Le processus de Bologne est un mécanisme conduisant les pays européens à mettre en pratique le système LMD comme réforme » (Infor 07). Et cette réforme se rapporte à : « l'Harmonisation des enseignements en Europe » (Infor 09). Ainsi, « Le processus de Bologne a marqué le point de départ de la réforme Licence, Master, Doctorat (LMD) en 1998 ». (Infor 06). De ce fait, les 49/96 participants reconnaissent que la réforme est venue d'ailleurs et s'est imposée à tous.

En revanche, (47/96) disent n'avoir pas entendu parler du processus de Bologne. Ils n'ont pas hésité de se prononcer clairement qu'ils ne connaissent pas ce qu'on appelle processus de Bologne à l'instar de ces trois enquêtés : Pour le premier, « Nous n'avons pas une connaissance du processus de Bologne. » (Infor 08). Le deuxième indique que « Je n'ai jamais entendu parler du processus de Bologne » (Infor 10). Le troisième et le dernier, « C'est un concept nouveau pour moi, à partir de là, je mènerai mes recherches pour en comprendre le sens ». (Infor 07).

En conclusion, l'observation qui découle de notre analyse sur la définition de la réforme LMD à l'Université de N'Djamena pourrait s'étendre à son interprétation selon les différentes catégories d'enseignants-chercheurs. En effet, donner une définition [du système LMD], reste difficile car, aujourd'hui presque tous les enseignants ne maîtrisent pas parfaitement le système LMD.

3.5.4. Réforme imposée

Dans cette sous partie, l'analyse tente de démontrer que le système LMD est une réforme importée de l'extérieur. Ce système est l'initiative des pays d'où serait venu le processus de Bologne, comme la France, l'Italie et bien d'autres. Bref, les pays de l'Europe en général. C'est dans cette

perspective que l'informateur (07) affirme que : « le système LMD est un copier-coller du modèle européen que l'Université de N'Djamena intériorise dans ses méthodes d'enseignements » (Infor 10).

Cependant, l'idée d'une imposition du système LMD est clairement exprimée par six participants même si l'un d'eux hésite à utiliser le terme. Le LMD est « une initiative qui est venue d'ailleurs [...] Autrement dit, je pense que c'est l'Occident qui ... je n'allais pas dire imposer, mais c'est le mot en réalité, c'est l'Occident qui a imposé ce système aux africains » (Infor 08). A cet effet, la réforme LMD s'impose comme une nécessité dans le contexte actuel. Les nouvelles pratiques d'enseignement seront changées. C'est pourquoi l'enquêté suivant relève que : « La principale raison de la réforme serait qu'on « ne peut pas vivre en autarcie, [et] qu'on le veuille ou non, viendra un moment où nous serons obligés d'appliquer cette nouvelle façon d'enseigner » (Infor 09). Au regard de ces témoignages, la réforme apparaît donc comme une imposition.

Pour conclure l'analyse de l'attitude des enseignants-chercheurs envers la réforme LMD, nous pouvons dire que jusqu'alors dans sa mise en œuvre, très peu de participants déclarent rejeter de manière ferme et catégorique le système LMD. La grande majorité des participants dis adhérer certes au changement en cours, même si des réserves sont émises sur les conditions objectives de son implantation et que l'attitude de certains participants a évolué, qui va de l'adhésion au rejet.

4. Discussion et interprétation des résultats

L'objet de notre recherche était d'examiner les réponses des enseignants-chercheurs de l'Université de N'Djamena au sujet de changements induits par la réforme LMD. Les résultats de l'analyse des données quantitatives et qualitatives ont permis de répondre à notre question de recherche. La présente partie reprend les principaux résultats pour les interpréter au regard du cadre théorique et des conclusions de recherches similaires menées particulièrement en Afrique subsaharienne.

4.1. Interprétation de la réforme par les enseignants

Il y a peu d'études empiriques sur l'interprétation de la réforme LMD par les enseignants-chercheurs, mais les résultats obtenus par notre recherche peuvent être comparés aux conclusions de certains auteurs : B. Diop, (2016), Y. Feudjio, (2009), Z. Mngo, (2011) et B. Ndior, (2013).

Nos résultats montrent que les enseignants ont une bonne connaissance de la réforme telle que la définissent les documents institutionnels. Ce constat rejoint celui de Z. Mngo, (2011, *ibid*) dont l'étude a porté sur les enseignants du Cameroun. Les étudiants connaissent le système LMD, moins bien que les enseignants, mais beaucoup mieux qu'auparavant.

De manière générale, on observe des variations dans l'interprétation de la réforme selon les groupes d'enseignants. Et dans certains groupes, l'enquête par questionnaires a révélé que l'interprétation est associée aux caractéristiques sociodémographiques ou professionnelles des enseignants. Pour les enseignants, comme Z. Mongo (2011), l'interprétation pourrait varier en fonction de l'âge, de l'université d'appartenance et du type de diplôme le plus haut obtenu.

4.2. Attitude des enseignants-chercheurs envers la réforme

Les résultats de nos analyses portant sur l'attitude des enseignants envers la réforme LMD peuvent être mis en lien avec les conclusions de Y. Feudjio (2009), j. Goudiaby (2009) et Z. Mongo (2011).

Les résultats ont montré que la grande majorité des participants déclarent adhérer à la réforme. Cependant, quelques enseignants adhèrent à la réforme, mais cette adhésion semble plus modérée comparativement à celle des autres, dans la même lignée que les conclusions de J. Goudiaby qui révélaient en 2009 une adhésion moins enthousiaste chez certains enseignants du Sénégal.

L'analyse des données quantitatives et qualitatives a montré que les enseignants adhèrent à la réforme LMD et font preuve d'optimisme sur ses buts et ses objectifs comme dans l'étude de Z. Mngo (2011) ou de B. Ndior (2013). Le questionnaire de Z. Mngo (2011) ne comprend pas un indice Attitude envers la réforme, mais un indice similaire Craintes et incertitudes. Il démontre qu'au Cameroun, les enseignants expriment des craintes et des incertitudes sur les retombées de la réforme, alors qu'au Burkina Faso, comme au Sénégal, B. Diop (2016) et B. Ndior (2013), les enseignants qui émettent des réserves sur la réforme pointent plutôt les conditions de sa mise en œuvre. Comme dans l'étude de Z. Mngo (2011), l'attitude des enseignants pourrait varier avec l'université d'appartenance, mais conformément aux conclusions de cet auteur, l'âge, l'expérience professionnelle, le type de diplôme des enseignants au Tchad influenceraient leur attitude envers la réforme.

D'une manière générale, les résultats des données qualitatives ont permis de préciser les positions à l'égard de la réforme LMD exprimées par les enseignants-chercheurs de l'Université de N'Djamena dans les réponses aux questionnaires et d'illustrer le caractère non-binaire de l'attitude. Ainsi, l'adhésion à la réforme est souvent accompagnée de réserves sur les conditions de sa mise en œuvre et évolue parfois vers le rejet.

4.3. Comportement des enseignants à l'égard de la réforme

Un autre aspect de notre recherche avait pour but d'évaluer le comportement des enseignants vis-à-vis de la réforme. Le comportement des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme LMD a été évalué de manière systématique dans très peu d'études empiriques en Afrique subsaharienne, même si certains travaux sur le Sénégal de B. Diop (2016) et B. Ndior (2013) y font allusion.

Pour les enseignants, l'analyse des données quantitatives montre qu'ils sont engagés dans le processus de la mise en œuvre. Le relatif soutien à la réforme constaté chez les enseignants au Tchad pourrait tenir au type de préoccupations exprimées par eux. En effet, dans notre étude, ces préoccupations sont principalement centrées sur l'expérimentation, selon la typologie des sept phases de préoccupations de C. Bareil (2004), plus précisément sur le soutien offert par l'autorité gouvernementale (formation, ressources, information) pour expérimenter la réforme (cinquième phase). Les propositions faites par les enseignants vont également dans le même sens, puisqu'elles sont principalement de niveau institutionnel ou instrumental et visent l'amélioration des conditions de mise en œuvre de la réforme LMD.

Le fait que la tendance générale des enseignants-chercheurs de l'Université soit au soutien à la réforme, est donc cohérent avec les conclusions de S. Meunier (2010) selon lesquelles les dernières phases (centrées sur l'expérimentation, la collaboration et l'amélioration continue) sont liées positivement aux comportements de soutien. À l'inverse, les premières phases (centrées sur le destinataire, l'organisation et le changement) sont liées positivement aux comportements de résistance.

Les résultats de l'évaluation du comportement des enseignants à l'égard de la réforme recommandent alors qu'une attention particulière soit portée sur les préoccupations qu'ils expriment tout au long du cycle de cette politique universitaire. En effet, des préoccupations récurrentes et persistantes que les acteurs ont sur eux-mêmes, sur l'impact de la réforme LMD sur leurs emplois, leur statut et leur environnement de travail peuvent favoriser ou faire resurgir des comportements de résistance si elles ne sont pas résolues. Et d'autres trouvent que c'est une réforme imposée. C'est ce qui justifie l'idée de M. Crozier (1977) que :

Si les résultats de l'action collective sont contraires aux volontés des acteurs, ce n'est jamais dû seulement aux propriétés intrinsèques des problèmes objectifs, mais aussi à cause de la structuration sociale du champ de l'action, c'est-à-dire à cause des propriétés de l'organisation.

On verra que dans la mise en œuvre du LMD, les responsables de l'Université de N'Djamena utilisent quelques fois des stratégies individuelles. Certains enseignants-chercheurs font de même pour être efficaces en fonction des contraintes qui pèsent sur eux.

4.4. Changements perçus par les enseignants-chercheurs

Les données qualitatives ont permis de relever les changements effectifs que les différentes catégories d'enseignants attribuent à la mise en œuvre de la réforme LMD. Peu d'études empiriques réalisées en Afrique francophone subsaharienne sur la réforme LMD ont documenté cet aspect pour permettre une mise en discussion avec nos résultats. La principale raison tient au fait que l'adoption de cette réforme est relativement récente (moins de quinze ans) dans les pays de cette région, et si on se réfère au cycle des politiques publiques décrit par P. Knoepfel et al. (2006) (élaboration, décision, implantation, suivi et évaluation), les recherches réalisées portent encore sur les trois premières étapes (élaboration, décision, implantation). Toutefois les travaux les plus récents de B. Diop (2016) et B. Ndior (2013) rapportent quelques changements induits par la réforme LMD et perçus par les enseignants.

Toutefois, les changements organisationnels et individuels sont également perçus par les enseignants, quand on observe leurs attitudes ou comportements individuels et leurs pratiques professionnelles.

Conclusion

Cet article qui s'achève porte sur : « les réponses des enseignants-chercheurs à la mise en œuvre du système Licence-Master-Doctorat (LMD) à l'Université de N'Djamena ». Il avait pour ambition de répondre à la préoccupation de savoir comment les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur s'approprient-ils les changements induits par la réforme LMD.

Pour mieux aborder notre analyse, nous avons fait appel aux théories liées aux approches systémiques et l'analyse stratégique.

Les résultats de l'analyse des données montrent, non seulement que les enseignants-chercheurs ont une connaissance de la réforme LMD, mais aussi et surtout que chaque enseignant a interprété la réforme LMD à travers le prisme de ses intérêts cristallisés autour d'une forte attente de réformes de l'Université de N'Djamena. La connaissance ou la compréhension qui en résulte ne coïncide pas totalement avec la définition formelle qu'en donnent les documents officiels normatifs. Les enseignants adhèrent globalement à la réforme LMD, malgré quelques réserves exprimées sur les

conditions de son implantation, mais ces attitudes n'ont pas un caractère stable. Les résultats montrent que malgré quelques résistances, les actions des enseignants indiquent un soutien à la réforme LMD. Par ailleurs, le soutien à la réforme constaté chez les enseignants est lié aux phases de leurs préoccupations et est susceptible d'évolution.

Sur le plan méthodologique, nous avons eu recours à une étude mixte, qui allie une démarche quantitative basée sur les statistiques descriptives collectées à base d'un questionnaire que nous avons administré à 96 enseignants-chercheurs et une démarche qualitative fondée sur des entretiens semi-directif réalisée auprès des enseignants-chercheurs que nous avons estimé être les plus expérimentés et les personnes-ressources impliquées dans l'introduction de la mise en œuvre de la réforme LMD.

Notre étude voulait relever un défi, celui de questionner localement une réforme universitaire formulée globalement et ailleurs. Notre intention était de montrer la complexité du caractère social des politiques éducatives en soulignant l'enjeu et la nécessité de leur appropriation par les enseignants-chercheurs de l'Université de N'Djamena à travers les réponses données par ces derniers.

Bibliographie

BACHIR Bouba, 2014, « De la théorie à la pratique : l'évaluation de la mise en œuvre du système LMD à l'Université de Maroua et la qualité de la formation », *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, N°11, juin 2014, ISSN 1647-0117, p. 32-47.

BAREIL Céline, 2004, « La résistance au changement : synthèse et critique des écrits », *Centre d'études en transformation des organisations, Cahier de recherche*, N° 04-10 août 2004, Hec Montréal, p. 1-17.

BIANCHI Javier et Kouloumdjian Marie France, 1986, *Le concept d'appropriation*, Paris, France.

BROUILLETTE Amanda, 2008, *Réorientation, refinancement et obligation de résultats : réformes ou dérives politiques*, Quebec, Beock.

CHARLIER Emile et SARA Croché, 2012, «L'influence normative de processus de Bologne sur les universités africaines francophones», *Education et société*, N°29 juin 2012, ISSN 1373-84, De Boeck.

CROS François, 1999, *Autour des mots : l'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens*, Recherche et formation.

CROZIER Michel, 1977, *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil.

CROZIER Michel et Friedberg Erhard, 1977, *L'acteur et le système, Les contraintes de l'action collective*, Paris, Édition du Seuil.

DIOP Babacar, 2016, «Réformer l'enseignement supérieur au Sénégal : conception de la mise en œuvre et conséquences du système LMD», Thèse de doctorat inédite, Université de Genève, Suisse.

FEUDJIO Yves, 2009, « L'adoption du système LMD par les universités du Cameroun: enjeux, contraintes et perspectives », CODESRIA, p. 141.

GHOUATI Ahmed, 2009, « Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique », *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, N°7 décembre 2009, ISSN 1271-76, *Journal of Higher Education in Africa*, p. 61-77.

GOUDIABY Jean, 2009, « le Sénégal dans l'appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme globale », *Revue de l'enseignement supérieur*, Vol 7, N°2, Sèvres, France.

HASSENTEUFEL Patrick, 2011, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, Armand Colin.

IDIATA Daniel Franck, 2006, *L'Afrique dans le système LMD-licence-master-doctorat, la réforme de toutes les révolutions : le cas du Gabon*, Paris, L'Harmattan.

KNOEPFEL Peter, 2006, *L'analyse des politiques publiques aux prises avec le droit*, Québec, Presse de l'Université.

MAMA Chandani, 2016, « Mise en œuvre de la professionnalisation des enseignements et construction d'une offre de formation pertinente à l'ère du système LMD dans l'enseignement supérieur camerounais, cas de l'Université de Dschang », Thèse de Doctorat/Ph.D, Cameroun, Université de Maroua.

MAKOSSO Béthuel, 2006, « La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire », *Journal of Higher Education in Africa, Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, N°4 juin 2006, ISSN 0851-7762, p. 69-86.

MEUNIER Sophie, 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.

NDIAYE Ndiogou, 2011, « Les Technologies de l'Information et de la Communication et l'Enseignement à Distance dans un environnement de massification des effectifs d'étudiants, le cas de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar », Thèse de Doctorat, Dakar, Université Cheikh Anta Diop.

NDIOR Badara, 2013, « Les universités publiques à l'ère de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : le cas du Sénégal », Thèse de doctorat inédite, France, Université de Strasbourg.

MNGO Yves, 2011, « Instructors' perceptions of the Bologna model of higher education reform in Cameroon », Thèse de Doctorat, Andrews University.

PERRENOUD Philippe, 1993, *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, Canada, Montréal.

WITORSKI Richard, 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.