

LE CAPITAL SCIENTIFIQUE EN LMD : PARCOURS D'UN PRÉCONSTRUIT*

Jean Désiré BANGA AMVÉNÉ¹

DOI: 10.52846/AUCPP.2024.1.02

Résumé

Depuis la réforme universitaire africaine dénommée Système LMD (Licence-Master-Doctorat), les savoirs scientifiques appris à l'université constituent un capital quantifiable en crédits cumulables et transférables, à l'image du capital économique. Il s'agit d'un préconstruit, une parole antérieure reprise comme allant de soi. Mais d'où vient le préconstruit qui fait du capital un attribut de la science ? Prenant appui, à la fois, sur le dialogisme bakhtinien, l'analyse du discours et la thèse du capital culturel de Pierre Bourdieu, le présent article se propose de reconstituer, à travers le temps et les institutions, le parcours du préconstruit capitaliste à la lumière de trois textes : le règlement pédagogique d'une université africaine puis les Déclarations de Libreville et de Bologne.

Mots-clés : Capital, Crédit, LMD, Préconstruit, Processus de Bologne.

CULTURAL CAPITAL IN BMD: TRACING A PRE-BUILT DISCOURSE

Abstract

The university reform known as the BMD (Bachelor-Master-Doctorate) system has turned science into capital with cumulative and transferable credits. This paper is informed by the theoretical perspective of Bakhtin's dialogism and views this as a pre-built, an earlier word taken up in discourses as self-evident, even though its source is unknown. Where is this pre-built from? This article argues that the capitalist pre-built originates in certain instances of global power. To reveal its path and understand its motivations, the article analyses a group of texts including a pedagogical regulation and the Declarations of Libreville and Bologna.

Key words: Capital, Credit, BMD, Pre-construct Bologna Process.

1. Introduction

La capitalisation de la science est un paradigme introduit par la réforme universitaire dénommée Système LMD (Licence-Master-Doctorat) survenue en

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹PhD in French, University of Bergen, Norway, Associate Professor, Faculty of Education, University of Yaounde 1, Cameroun, e-mail address: jean.banga@univ-yaounde1.cm, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8619-4843>

Afrique au début du millénaire. L'apprentissage des savoirs ne s'évalue plus en points, mais se capitalise en crédits. Les étudiants utilisent la notion de capital comme allant de soi et discutent de leurs résultats académiques en termes d'Unités d'enseignement capitalisées ou non. L'équation « science égale capital » apparaît tel un pré-construit, une parole antérieure reprise par des locuteurs comme allant de soi, en toute ignorance de cause. Une question se pose : d'où vient ce préconstruit ressassé sur les campus africains qui fait du capital un attribut de la science ? Le présent travail se propose d'en reconstituer le parcours et en saisir les motivations, à travers l'analyse d'un groupement de textes fondateurs : le règlement pédagogique d'une université d'Afrique centrale, les déclarations de Libreville et de Bologne puis la thèse du capital culturel de Bourdieu.

a) Émergence du préconstruit

D'emblée, il convient de souligner que la capitalisation de la science n'est pas tombée du ciel, mais fait son entrée sur les campus africains à travers des textes officiels. Au Cameroun, le discours de la capitalisation des savoirs s'instaure à l'Université de Yaoundé 1 au travers du règlement pédagogique validé le 27 décembre 2012 par le Conseil de l'université, faisant suite à une circulaire ministérielle du 19 octobre 2007 relayant les instructions de la Déclaration du 11 février 2005 faite par les chefs d'État de la Communauté économique et monétaire d'Afrique centrale (désormais CEMAC) :

« La capitalisation est une acquisition définitive d'une UE (Unité d'enseignement) obtenue avec une note égale ou supérieure à la moyenne exigée. Les crédits relatifs à cette UE sont alors dits capitalisés. Les crédits capitalisés sont : transférables d'un parcours de formation à un autre, d'une université à une autre et d'un pays à un autre. Ils sont définitivement acquis, quelle que soit la suite du parcours ; ils sont appréciés par la notation CA dans les relevés de notes. Les crédits relatifs à une UE obtenue avec une note inférieure à la moyenne exigée, soit une cote inférieure à C, ne sont pas transférables ; ils sont dits capitalisés non transférables. Ils sont appréciés par la notation CANT » (Université de Yaoundé 1, 2012, p. 10).

b) Définition des concepts

La science désigne l'ensemble des connaissances d'une valeur universelle, que l'on sait pour les avoir apprises. Elle relève de la culture, entendue comme ce que l'homme ajoute à la nature. La culture scientifique universitaire est désormais considérée comme un capital. Le terme capital, dérivé de la racine latine *caput* : la tête, signifie d'abord le « principal », mais surtout une somme de biens ou de richesses utilisée pour en tirer un profit. En fait, biens, richesses et moyens matériels et financiers ne constituent pas du capital, par nature ; ils ne le deviennent que lorsqu'ils sont mis en œuvre pour générer du profit, de la plus-value. Le capital économique ainsi constitué comporte quatre propriétés : volume, diversité, croissance et individualité. Autant dire que l'on peut avoir plus ou moins d'argent (volume) ; posséder de l'argent et des biens matériels (diversité) ; augmenter ses

avoirs (croissance) et en faire ce que l'on veut (individualité) parce que notre argent nous appartient en tant qu'individu (Cuq *et al.*, 2003, p. 39). Par extension, les savoirs scientifiques appris au sein de l'institution universitaire se caractérisent dorénavant par les quatre composantes du capital économique : ils peuvent être plus ou moins nombreux (volume) ; variés (diversité) ; cumulables (croissance) et transférables, c'est-à-dire qu'ils sont la propriété de l'individu qui en dispose à sa guise (individualité).

Depuis l'instauration du discours de la capitalisation de la science dans les campus de la zone CEMAC, les étudiants qui s'énoncent en termes de crédits capitalisés, cumulés ou transférables reprennent ainsi, à leur insu, un préconstruit. Par préconstruit, il faut entendre la *trace dans le discours d'éléments discursifs antérieurs dont on a oublié l'énonciateur*, mais auxquels est attaché un sentiment d'évidence (Pêcheux, 1990, p. 43). La reprise d'éléments de discours antérieurs à son discours à soi est un phénomène d'ordre dialogique. Le dialogisme exprime une thèse d'ordre philosophique sur la nature du langage, qui a remis en question la croyance à l'autonomie du locuteur et ruiné le postulat de l'unicité du sujet parlant. Le dialogisme postule que *dans tous les domaines de la vie et de la création idéologique, nos paroles contiennent en abondance les mots d'autrui, transmis avec un degré de précision et de partialité fort varié* (Bakhtine, 2003, p. 157). Seul l'Adam mythique, premier homme à nommer les choses et les êtres, pouvait *éviter absolument cette réorientation mutuelle par rapport au discours d'autrui, qui se produit sur le chemin de l'objet* et s'énoncer librement sans s'aliéner la parole d'autrui (Todorov, 1981, p. 98). En conséquence, le locuteur, *dans l'illusion, se croit source de son discours là où il n'en est que le support, et l'effet* (Authier-Revuz, 1984, p. 100).

c) Position du problème

S'il en est ainsi, de qui les universités d'Afrique centrale tiennent-elles le discours de la capitalisation de la science repris quotidiennement sur leurs campus ? *A priori*, le discours qui fait du capital un attribut de la science laisse entendre la voix bien connue de Pierre Bourdieu (1979) qui, dans ses travaux, a considéré les savoirs et savoir-faire appris par l'individu comme un « capital culturel ». Les universités africaines de l'espace CEMAC ont-elles repris les paroles de Bourdieu ? Le présent article fait l'hypothèse que le préconstruit ressassé par les universités de la zone CEMAC prend sa source dans certaines instances du pouvoir mondial. Pour vérifier cette hypothèse, l'on se propose de reconstituer le parcours de ce discours à travers la constitution et l'analyse d'un groupement de textes. Car il revient à l'analyste du discours de questionner les évidences, d'identifier l'altérité qui s'exprime dans un discours, d'en dévoiler le parcours, le cheminement, les reformulations, les contextualisations ; de remonter à la source du préconstruit afin de saisir éventuellement les motivations originelles de l'énonciateur *oublié* dont le discours est repris comme allant de soi (Pêcheux, 1990, *supra*).

d) Orientation méthodologique

Pour remonter aux sources du discours de la capitalisation des savoirs, l'on a adopté la méthode de l'Analyse du discours (désormais AD) et la technique du

groupement de textes qui constitue, avec l'anthologie littéraire et la lecture de l'œuvre intégrale, une des trois situations de lecture proposées en didactique de la compréhension écrite en classes de lettres. L'AD considère que l'on ne saurait penser les lieux indépendamment des paroles qu'ils autorisent, ni penser les paroles indépendamment des lieux dont elles émergent. Pour cela, sa démarche s'articule en deux temps : ramener une pluralité d'énoncés à l'unité d'un positionnement qui est rapporté, par la suite, à son contexte non verbal afin de nouer la configuration énonciative à l'identité d'un groupe humain. En effet, le *geste inaugural de l'AD consiste à ramener à l'unité d'un positionnement une dispersion d'énoncés [...] en ce qu'ils définissent dans l'espace social une certaine identité énonciative historiquement circonscriptible* (Maingueneau, 1991, p. 8). Mais il ne suffit pas d'identifier une pratique discursive pour en comprendre le sens et en saisir ses motivations. C'est pourquoi, dans un second temps, l'articulation du texte au contexte apparaît comme une étape importante de l'analyse, qui permet de comprendre, en faisant des hypothèses de sens, comment, en un lieu et à une époque, une population d'individus a été amenée à produire des énoncés semblables (Maingueneau 1987, p. 76). L'étape de l'analyse contextuelle permet donc de saisir les motivations d'une pratique discursive, d'autant que l'on ne saurait penser un discours indépendamment du contexte qui l'autorise.

S'agissant à présent du « groupement de textes », il fait son apparition comme technique de décryptage pragmatique des textes en France dans les années 1980 (*Bulletin Officiel* du 7 juillet 1983) et arrive la décennie suivante en Afrique francophone. La technique consiste à rassembler des textes sur la base d'une unité thématique ou problématique, dans le but de construire chez l'élève une culture nécessaire à la compréhension de la vie politique et sociale, que les lectures isolées et l'environnement social et médiatique ne suffisent pas à construire. Le présent groupement de textes s'est construit autour d'une unité problématique : le dévoilement du parcours du discours universitaire qui capitalise la science. Le groupement se compose de trois textes qui seront examinés dans l'ordre suivant : le règlement intérieur de l'Université de Yaoundé 1 ; la déclaration des chefs d'État de la CEMAC réunis à Libreville en 2005 et la déclaration de Bologne de 1999 en Italie. Les textes feront l'objet d'une lecture méthodique représentée dans des tableaux élaborés d'après le modèle de Lesot (1992). Il nous reviendra d'identifier l'altérité qui s'exprime dans le discours capitaliste et d'en dévoiler le parcours en allant des campus universitaires aux sources du préconstruit.

2. Étapes du parcours : lecture méthodique d'un groupement de textes

a) Le règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1

La capitalisation des savoirs à l'université de Yaoundé 1 fut instituée par le règlement pédagogique de 2012, document explicitement dialogique qui ne dissimule pas les voix dont il est l'expression et montre du doigt les trois sources énonciatives dont il s'inspire. En effet, le règlement pédagogique commence en indiquant clairement qu'il ne s'énonce pas de lui-même, mais se situe en droite ligne de voix d'autorité qui en constituent la source : « Faisant suite à la circulaire ministérielle... l'université de

Yaoundé I a adopté la recommandation de la CEMAC compatible avec le système européen ». Trois sources énonciatives sont mentionnées indiquant un dialogisme montré : *la circulaire ministérielle*, *la recommandation de la CEMAC* et *le système européen* d'enseignement supérieur. Les modes de reprise des différents discours sont bien précisés : *faisant suite à ; a adopté ; compatible avec*.

Tableau 1. Lecture méthodique du Règlement pédagogique de l'Université de Yaoundé 1

Extraits de texte	Questionnement	Réponse	Déduction
« Faisant suite à la circulaire ministérielle... »	L'université est-elle source de son dire ?	Reprise d'une voix ministérielle	Dialogisme montré : trace du préconstruit
« L'université de Yaoundé I a adopté la recommandation de la CEMAC compatible avec le système européen »	L'université est-elle source de son dire ?	Reprise des recommandations de la CEMAC et accord avec le modèle européen	Dialogisme montré : traces du préconstruit : CEMAC et système européen
« Le crédit représente le volume de travail que l'étudiant est supposé fournir pour assimiler les différentes composantes d'une UE »	Quelle est l'équation assertée ?	Savoir = crédit (le savoir est un capital)	Dialogisme constitutif : préconstruit non indiqué ; auteur oublié.

Dès lors, il devient facile de retracer le parcours du discours capitaliste pratiqué à l'université de Yaoundé 1. Il suffit de retrouver les documents cités : la circulaire ministérielle d'octobre 2007 *portant dispositions relatives au cadrage général en vue du lancement du système LMD dans l'enseignement Supérieur au Cameroun* ; la recommandation de la CEMAC ; la déclaration de Bologne. L'on explorera directement les deux derniers documents.

b) La déclaration de Libreville (désormais DL)

La déclaration des chefs d'État de la CEMAC réunis à Libreville en 2005 (Figure 1) instruit aux gouvernements des États membres de la zone, une nouvelle configuration de l'enseignement supérieur. Elle recommande l'introduction d'un nouveau discours dans le système d'enseignement supérieur de la zone CEMAC en recommandant « d'activer la réunion du Conseil des ministres en charge de l'Enseignement supérieur des pays membres de la CEMAC, en vue de définir les objectifs, les moyens et les modalités de construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur » (DL, 2005). Dès lors, le règlement pédagogique de 2012 n'est donc pas autonome, mais apparaît déterminé en amont par la DL.

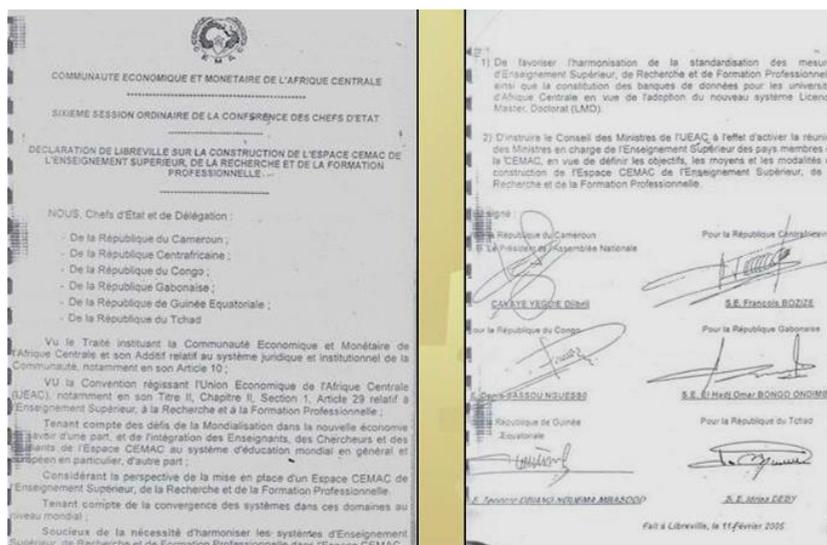


Figure 1. Déclaration de Libreville

Source : Jean Emile Mbot (2015). *Le LMD dans la zone CEMAC*

Or la DL elle-même n'est nullement monologique. Dès l'entame, l'on observe qu'elle reprend mot pour mot le titre de la Déclaration de Bologne de 1999 en le contextualisant : *L'espace européen de l'enseignement supérieur*, intitulé de la déclaration de Bologne devient *espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle*. Le dialogisme se poursuit dans le préambule, où la Déclaration de Libreville met scène des voix étrangères parfois dépersonnalisée : la mondialisation et ses systèmes d'éducation, singulièrement le système européen : *Nous, Chefs d'État et de Délégation de ... Tenant compte des défis de la Mondialisation dans la nouvelle économie du savoir, d'une part, et de l'intégration des Enseignants, des Chercheurs et des Étudiants de l'Espace CEMAC au système d'éducation mondial en général et européen en particulier, d'autre part*.
 Considérant la perspective de la mise en place d'un Espace CEMAC de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de la Formation Professionnelle.
 Tenant compte de la convergence des systèmes dans ces domaines au niveau mondial :
 Soucieux de la nécessité d'harmoniser les systèmes d'Enseignement Supérieur, de Recherche et de Formation Professionnelle dans l'Espace CEMAC.

Tableau 2. Lecture méthodique de la Déclaration de Libreville

Extrait de texte	Questionnement	Réponse	Déduction
«... définir les objectifs, les moyens et les modalités de construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur »	La recommandation des Chefs d'État de la CEMAC évoque-t-elle un discours déjà entendu ?	L'intitulé de la DL reprend intégralement celui de la DB : « Espace européen de l'enseignement supérieur »	Préconstruit : la DL n'est pas source et maître de son discours.

À l'observation, les Chefs d'État de la CEMAC signataires de la déclaration de Libreville ne sont pas sources et maîtres de leur propos qui apparaissent déterminés par la « mondialisation ». La locution « tenant compte de » introduit la voix dont les

injonctions sont déroulées ensuite : « l'intégration des Enseignants, des Chercheurs et des Étudiants de l'Espace CEMAC au système d'éducation mondial en général et européen en particulier ». A la vérité, les pays sous-développés, dont la CEMAC, auraient « été sommés de s'adapter sous peine d'être déconnectés des universités du Nord et du système mondial » (Charlier et Croché, 2012, pp. 91-92). À en croire Charlier et Coché (2012, p. 95), depuis le début des années 2000, des organisations africaines de premier plan – CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), REESAO (Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest), CEDEAO (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest), ADEA (Association pour le Développement de l'Enseignement en Afrique), AUA (Association des Universités africaines), UEMOA (Union Monétaire de l'Afrique de l'Ouest) - encouragent fortement les universités africaines à adopter le modèle dit de Bologne. À ce jour, la quasi-totalité des pays africains assure la médiation indigène de ce préconstruit, y compris le Maroc et l'Algérie, depuis respectivement 2003 et 2004 (Khelfaoui, 2009, p. 2).

c) Étape 3 : la déclaration de Bologne 1999

Fondée en 1088, l'Université de Bologne en Italie est considérée comme la première et la plus ancienne d'Europe. En juin 1999, l'aînée des universités européennes rassemble les ministres de vingt-neuf pays qui vont signer la « déclaration de Bologne » (désormais DB), par laquelle ils souscrivent au projet de création d'un espace européen d'enseignement supérieur qui se donne pour objectif la mise en place d'un système de crédits, à la suite du système ECTS (European Credit Transfer System), comme moyen approprié pour promouvoir une plus large mobilité des étudiants. Il est donc manifeste que le *système de crédits* et de capitalisation des savoirs présent dans le discours de l'université camerounaise lui provient de la DB qui s'était engagée formellement à assurer la promotion de son modèle à l'échelle du monde : *nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, ... la promotion de ce système européen à l'échelon mondial* (ministres européens de l'Éducation, 1999, p. 3).

Tableau 3. Lecture méthodique de la déclaration de Bologne

Extraits de texte	Question	Réponse	Déduction
« mise en place d'un système de crédits — comme celui du système ECTS » (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits)	À quels autres textes le système de crédits renvoie-t-il ?	Il renvoie à un texte antérieur : ECTS créé en 1988 par l'Union Européenne pour ERASMUS	Dialogisme constitutif de la DB : le ECTS est un préconstruit repris par la DB.
« En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne »	La DB est-elle source de son dire ?	Non, reprise d'une voix antérieure : la Déclaration de la Sorbonne	Dialogisme montré

Le dévoilement du parcours du préconstruit capitaliste n'ira pas plus loin que la DB, qui n'est pas la source ultime du préconstruit transmis à la CEMAC. Le Processus de Bologne (désormais PB) dont la DB n'est qu'une étape, englobe actuellement les 46 pays membres de l'Union Européenne et bénéficie du soutien de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO, de l'OCDE, de la Table ronde des industriels (ERT, European Round Table of Industrials). En tout état de cause, le discours de la capitalisation des savoirs est incontestablement un préconstruit venu d'ailleurs et repris par l'Université camerounaise qui, faisant suite à la circulaire ministérielle indiquée supra, « a adopté la recommandation de la CEMAC compatible avec le système européen » issu de la DB qui marque officiellement le début de la réforme européenne de l'enseignement supérieur dénommée *Processus de Bologne*. Le préconstruit qui capitalise la science prend donc sa source au-delà de la DB, dans l'immensité du PB. Or, comme le souligne Charlier, *la genèse du processus (de Bologne) reste relativement méconnue et a fait l'objet de réinterprétations multiples qui en camouflent nombre d'aspects* (Charlier, 2009, p. 4).

3. Discussion

D'après Bourdieu, la culture est un capital qui peut être incorporé, objectivé ou institutionnalisé sous la forme de titres scolaires et universitaires qui peuvent permettre « d'établir des taux de convertibilité entre le capital culturel et le capital économique en garantissant la valeur en argent d'un capital scolaire déterminé » (1979, p. 6).

a) L'inflation des titres culturels francophones

Le LMD apparaît dès lors comme une réorganisation du capital culturel institutionnalisé du monde francophone qui, du fait de l'inflation de ses titres universitaires et la perte de leur convertibilité dans le système culturel anglo-américain dominant, se voit obligé de supprimer des titres devenus obsolètes. En effet, le capital culturel du monde francophone ancien se déclinait en une dizaine de titres universitaires : Diplôme d'études universitaires générales (DEUG), Brevet de technicien supérieur (BTS), Licence, Maîtrise, Diplôme d'études approfondies (DEA), Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), Doctorat du troisième cycle et Doctorat d'État. Avec le LMD, l'Union européenne, la France et les États satellites africains sont sommés de s'arrimer au modèle anglo-américain qui s'en tient à trois titres universitaires : licence, maîtrise (en anglais, Master) et doctorat. Dans le contexte actuel d'uniformisation économique et culturelle planétaire, seuls les titres du LMD pourraient garantir la convertibilité économique internationale ou la valeur en argent du capital culturel.

b) Matière grise et matière première

Le discours de la capitalisation des savoirs se présente en outre comme une application de l'idéologie néolibérale mercantiliste au monde universitaire, le passage de la gouvernance de l'enseignement supérieur à la logique de marché qui a affecté la gouvernance mondiale ces dernières années (Mok et Lo, 2002). La polyphonie du discours universitaire africain s'inscrit ainsi dans le cadre du transfert des préconstruits discursifs liés à la mondialisation de la logique des marchés. Dans cette perspective,

Tardif observe que, jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, *l'école servait avant tout de creuset à la fabrication collective des nationalités territoriales, linguistiques, religieuses et citoyennes : la formation d'une main-d'œuvre qualifiée passait alors nettement au second plan* (Tardif, 2012, p. 5). Il en a été ainsi jusque dans les années 1970 et 1980 : *les demandes du monde économique par rapport au système d'enseignement connaissent de nouvelles mutations. L'école est sommée de changer, afin de mieux s'adapter aux attentes des employeurs* (Hirtt, 2013, p. 16). Le savoir semble de plus en plus considéré comme un capital économique, aux antipodes de l'aspect culturel et prestigieux d'antan : *la matière grise est devenue la véritable matière première* (Tardif, 2012, p. 6). Nul doute que la capitalisation de la science relève d'un mouvement planétaire de mondialisation de l'économie des savoirs.

4. Conclusion

Au total, il appert que le discours universitaire qui capitalise la science est effectivement un préconstruit dont le parcours, parfaitement identifiable, conduit l'analyste depuis la CEMAC jusqu'au processus de Bologne. Le dialogisme foncier du langage est donc vérifiable, le sujet énonciateur étant au demeurant instrumentalisé par des institutions qui lui servent le sens des mots aussitôt intériorisés de manière illusoire, comme allant de soi (Maingueneau, 1991, p. 18). Après en avoir adopté le discours, l'Afrique a-t-elle véritablement adhéré à ce qui en fait le fondement, l'idée que « la matière grise soit devenue la véritable matière première » ? À en croire Charlier et Coché (2012, p. 95), ce n'est pas si sûr car, à l'observation, *Ce qui est exporté en Afrique n'est même pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application*. Autant dire qu'en s'exportant, le modèle de Bologne perd en flexibilité et se fige le long du chemin. Dès lors, il faut craindre qu'en reprenant sans discernement les discours d'autrui, l'Afrique ne se retrouve *insérée, à titre d'instrument, dans un processus pratique dont les motivations et la finalité lui demeurent étrangères, voire inconnues* (Towa, 2011, p. 339).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 19(73), 98-111. <https://www.jstor.org/stable/41681984>
2. Bakhtine, M. (2003). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
3. Banga Amvéné, J. D. (2021). Transpiration didactique en LMD : la pédagogie universitaire africaine acculturée à l'exercice. *Annales de l'Université de Craiova, Psychologie - Pédagogie*, 43(2), 23-31. DOI: 10.52846/AUCPP.43.02
4. Banga Amvéné, J. D. (2023). *Le discours de la thèse*. Generis Publishing.
5. Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
6. Charlier, J.-É. (2009). Faire du processus de Bologne un objet d'analyse. *Éducation et sociétés*, 2(24), 109-125. DOI: 10.3917/es.024.0109
7. Charlier, J.-É. & Croché, S. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. *Éducation et sociétés*, 2(12), 13-34. DOI: 10.3917/es.012.0013
8. Charlier, J.-É. & Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de

- Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et sociétés*, 1(29), 87-102. DOI: 10.3917/es.029.0087
9. Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
 10. Hirtt, N. (2013). L'école et le capital : deux cents ans de bouleversements et de contradictions. *L'école démocratique*, 53, 1-22. APED. https://www.researchgate.net/publication/317013925_L'Ecole_et_le_Capital_deux_cents_ans_de_bouleversements_et_de_contradictions
 11. Khelfaoui, H. (2009). Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la situation coloniale ? *JHEA/RESA*, 7(1 & 2), 1-20. CODESRIA.
 12. Lesot, A. (1992). *La lecture méthodique. Initiation*. Hatier.
 13. Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Hachette.
 14. Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil.
 15. Mbot, J. E. (2015). *Le LMD dans la zone CEMAC*. CEMAC/Université Omar Bongo. <https://cupdf.com/document/le-lmd-dans-la-zone-cemac-presentation-pr-jean-emile-mbot.html>
 16. Mok, J. & Lo, E. (2002). L'introduction d'une logique de marché et la nouvelle gouvernance dans l'enseignement supérieur. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(1), 55-88. Éditions de l'OCDE. DOI: 10.1787/hemp-v14-art2-fr
 17. Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. DOI: 10.18162/fp.2012.172
 18. Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi de *Écrits du Cercle de Bakhtine*. Éditions de Minuit.
 19. Towa, M. (2011). *Identité et transcendance*. L'Harmattan.
 20. ***Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale. (2005). Déclaration de Libreville sur la construction d'un espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle. In Jean Emile Mbot (2015). *Le LMD dans la zone CEMAC*. <https://slideplayer.fr/slide/454283/>
 21. ***Ministres européens de l'Éducation. (1999). *L'espace européen de l'enseignement supérieur. La Déclaration de Bologne du 19 juin 1999*. http://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/03/2/1999_Bologna_Declaration_French_553032.pdf