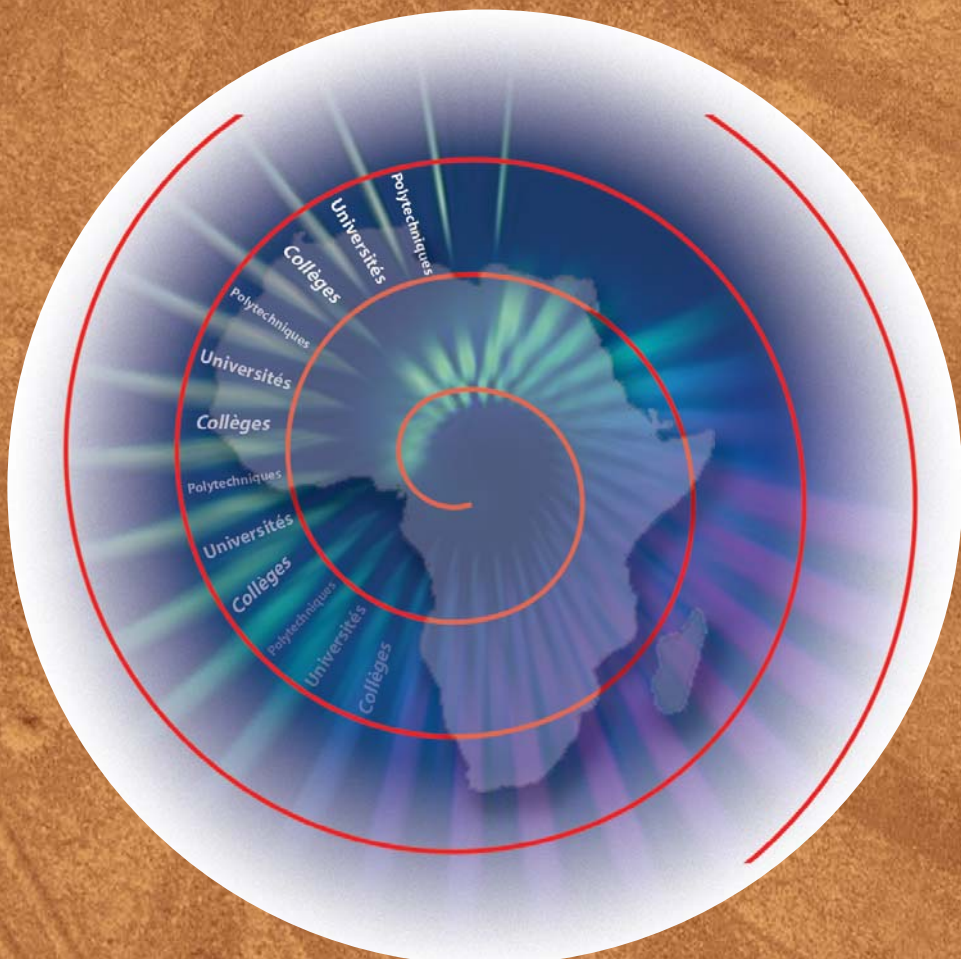


# Différenciation et Articulation dans les Systèmes d'Enseignement Supérieur en Afrique

*Une étude de douze pays africains*

*Njuguna Ng'ethe  
George Subotzky  
George Afeti*



# Différenciation et Articulation dans les Systèmes d'Enseignement Supérieur en Afrique

*Une étude de douze pays africains*

*Njuguna Ng'ethe  
George Subotzky  
George Afeti*



**THE WORLD BANK**  
Washington, D.C.



Copyright © 2008

Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale

1818 H Street, N.W.

Washington, D.C. 20433 (États-Unis d'Amérique)

Tous droits réservés

Fabriqué aux États-Unis d'Amérique

Premier tirage: août 2008



Fabriqué de papier recyclé

1 2 3 4 5 11 10 09 08

Les documents de travail de la Banque mondiale sont publiés pour faire connaître les résultats des travaux de la Banque mondiale à la communauté de développement dans les meilleurs délais possibles. Ce document n'a donc pas été imprimé selon les méthodes employées pour les textes officiels. Certaines sources citées dans le texte peuvent être des documents officiels qui ne sont pas à la disposition du public.

Les constatations, interprétations et conclusions qu'on trouvera dans le présent rapport n'engagent que les auteurs et ne doivent être attribuées en aucune manière à la Banque mondiale, à ses institutions affiliées ou aux membres de son Conseil des administrateurs, ni aux pays qu'ils représentent.

La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données citées et décline toute responsabilité quant aux conséquences de leur utilisation. Les frontières, les couleurs, les dénominations et toute autre information figurant sur les cartes n'impliquent, de la part du Groupe de la Banque mondiale, aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire quelconque et ne signifient nullement que le Groupe reconnaît ou accepte ces frontières.

Le contenu de cette publication fait l'objet d'un copyright. La copie et/ou la transmission de passages ou de l'ensemble de la publication sans autorisation peut être une violation de la loi en vigueur. La Banque mondiale encourage la diffusion de ses travaux et accorde normalement cette autorisation sans tarder et, si la reproduction répond à des fins non commerciales, à titre gratuit.

L'autorisation de copier des passages à des fins d'enseignement doit être obtenue auprès de: Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 (États-Unis d'Amérique), Tel: 978-750-8400, Fax: 978-750-4470, [www.copyright.com](http://www.copyright.com).

Pour toutes autres requêtes sur les droits et licences, y compris les droits subsidiaires, veuillez vous adresser au Bureau de des Publications, Banque mondiale, 1818 H Street, N.W., Washington, DC 20433 (États-Unis d'Amérique). Fax: 202-522-2422, email: [pubrights@worldbank.org](mailto:pubrights@worldbank.org).

ISBN-13: 978-0-8213-7674-4

eISBN: 978-0-8213-7682-9

ISSN: 1726-5878

DOI: 10.1596/978-0-8213-7674-4

# Table des matières

---

Avant-propos .....	v
Remerciements .....	vii
Note sur les auteurs .....	ix
Liste des acronymes et abréviations .....	xi
Synopsis .....	xv

## Première partie : Analyse comparée et conclusions

<b>1. Différenciation et articulation de l'enseignement supérieur en contexte .....</b>	<b>3</b>
Objectifs de l'étude .....	4
La manière dont l'étude a été menée .....	5
Les idées et préoccupations .....	5
Cadre de l'analyse .....	18
<b>2. Différenciation et articulation en Afrique subsaharienne .....</b>	<b>23</b>
Observation à partir de la documentation .....	23
Nature de la différenciation .....	24
<b>3. Moteurs et obstacles de la différenciation et de l'articulation .....</b>	<b>35</b>
Moteurs de la différenciation .....	35
Obstacles à la différenciation .....	39
Moteurs et obstacles de l'articulation .....	41
<b>4. Politiques et pratiques dans d'autres régions .....</b>	<b>45</b>
Repères historiques: le Royaume-Uni et la France .....	45
Le Chili .....	46
La Corée .....	47
Singapour .....	48
Le processus de Bologne .....	49
<b>5. Vers des options politiques pour un enseignement supérieur meilleur .....</b>	<b>51</b>
Perspectives et interprétations .....	51
Aspects de considération politique .....	55
Thèmes pour les futures recherches .....	58

## Deuxième partie: Étude de cas par pays

<b>6. Cameroun .....</b>	<b>63</b>
--------------------------	-----------

7. Ghana.....	69
8. Kenya.....	77
9. Malawi.....	89
10. Mozambique.....	97
11. Nigéria.....	105
12. Rwanda.....	113
13. Sénégal.....	117
14. Afrique du Sud.....	123
15. Tanzanie.....	135
16. Ouganda.....	141
17. Zambie.....	147
<b>Appendices</b>	
A. Méthodologie de la recherche.....	157
B. Bibliographie analytique.....	159
<b>Références.....</b>	<b>175</b>

# Avant-Propos

Le partenariat est devenu le maître mot au sein de la communauté mondiale de l'enseignement supérieur au 21<sup>e</sup> siècle. Le rythme des événements, la rapidité des changements et l'explosion de l'accès à l'information font qu'il est quasi impossible pour toute institution d'enseignement supérieur isolée, toute agence gouvernementale en charge de l'Éducation ou toute organisation d'aide au développement, de dominer ne serait-ce que les quelques sujets qui sont stratégiquement propres à sa mission. Dans ce domaine, la répartition du travail entre les partenaires apparentés qui partagent les mêmes intérêts s'avère être un mécanisme efficace pour maintenir la 'gérabilité' et l'efficacité institutionnelle dans un monde de plus en plus complexe et dynamique.

Dans ce contexte, un partenariat en particulier a perduré, évolué et est devenu petit à petit fructueux au cours d'une grande partie des deux dernières décennies : il comprend l'Association des Universités Africaines, le Groupe de travail sur l'Enseignement Supérieur de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), et la Banque Mondiale. Mis en place en 1989, le Groupe de Travail était initialement hébergé et piloté par la Banque Mondiale tandis que l'Association des Universités Africaines a mené sa première grande activité de recherche sur l'enseignement supérieur en Afrique. Depuis lors, ces trois organisations fournissent régulièrement des informations et des ressources en vue d'atteindre leurs objectifs communs. Une interaction fréquente et des collaborations concrètes et occasionnelles ont donné lieu à un développement rapide de la bibliographie disponible sur le sujet de l'enseignement supérieur en Afrique, ont permis d'initier l'introduction et la diffusion de la planification stratégique au sein des institutions supérieures, ont produit deux conférences régionales sur le développement de l'enseignement supérieur en 1995 et 2003, et ont contribué à l'émergence d'un large consensus averti entre les universités, les gouvernements et les partenaires au développement sur les priorités institutionnelles et de politique pour l'enseignement supérieur.

L'étude présentée ici n'est qu'un exemple de ce partenariat efficace. Elle rassemble la crédibilité et l'accessibilité de l'Association des Universités Africaines, la capacité de mise en œuvre du Groupe de Travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur et le vaste réseau de diffusion de la Banque Mondiale pour vous offrir une analyse de politique d'avant-garde qui serait, sans conteste, fragilisée en l'absence de l'un des ces partenaires.

**Jee-Peng Tan**

Conseiller à l'Éducation  
Région Afrique  
Banque Mondiale

**Alice Sena Lamptey**

Coordinateur  
Groupe de Travail de l'ADEA  
sur l'enseignement supérieur

**Akilagpa Sawyerr**

Secrétaire Général  
Association des  
Universités Africaines



# Remerciements

---

Les trois rapports régionaux sur lesquels se fonde le présent rapport ont été rédigés par le Professeur Njuguna Ng'ethe, professeur agrégé, Institut des Études de Développement, Université de Nairobi, (Afrique de l'est), Dr George Afeti, ancien directeur, de l'École Polytechnique de Ho, Ghana (Afrique de l'Ouest), Secrétaire-Général actuel de l'Association des Écoles Polytechniques du Commonwealth en Afrique, et le professeur George Subotzky, ancien directeur du Centre d'Etude de l'Enseignement, Université du Cap Ouest en Afrique du Sud (Afrique australe, et coordonnateur du projet).

L'analyse documentaire internationale et la bibliographie commentée ont été réalisées par Mark Abrahams, alors chercheur principal au Centre d'Études Supérieures, Université du Cap Ouest. Les versions finales de ces documents littéraires ont été préparées par George Subotzky.

Le rapport final et global basé sur les trois rapports régionaux a été assemblé par le Professeur Njuguna Ng'ethe. Professeur Ng'ethe était assisté de Samuel W. Kiiru, Assistant de projet à l'Institut des Etudes de Développement, Université de Nairobi.

Les pairs évaluateurs étaient Sajitha Bashir, Kristian Thorn et William Saint.

Les auteurs aimeraient remercier l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), en particulier le Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur (GTES), pour avoir initié et coordonné la présente étude. L'étude a également bénéficié des commentaires et suggestions du Coordonnateur du GTES, Mme Alice Lamptey. Pour la Banque Mondiale, William Saint a contribué à la collecte des données, à la recherche et à la mise en forme.

Les avis et les opinions exprimés dans le présent rapport sont toutefois ceux des auteurs et non ceux du GTES, de l'ADEA ou de la Banque Mondiale.

Juillet 2007





# Note sur les auteurs

---

**N**juguna Ng'ethe est professeur agrégé à l'Institut des Études de Développement, à l'Université de Nairobi au Kenya. Au cours de ces dernières années, le professeur Ng'ethe, a mené des recherches et publié des ouvrages sur l'enseignement supérieur en Afrique. Ses plus récentes publications portent sur les innovations au sein des universités africaines et la réforme des universités publiques au Kenya.

George Subotzky est professeur agrégé et ancien directeur du Centre d'Étude de l'Enseignement Supérieur à l'Université du Cap Ouest. Il est actuellement le Directeur exécutif : Information et Analyse Stratégique à l'Université de l'Afrique du Sud (Unisa). Il a mené et contribué à de nombreuses études relatives à la politique d'enseignement supérieur en Afrique du Sud et a publié de nombreux ouvrages.

George Afeti (PhD) est ingénieur en mécanique et premier Directeur de l'École Polytechnique de Ho au Ghana. Il est actuellement Secrétaire Général de l'Association des Écoles Polytechniques du Commonwealth en Afrique. Il a largement contribué au domaine de l'enseignement supérieur, en particulier aux changements et aux innovations dans les écoles polytechniques.



# Liste des Acronymes et Abréviations

---

AUA	Association des Universités Africaines
ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
BEE	Examens Ougandais de l'Enseignement Commercial
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAE	Institut d'Enseignement des Adultes
CAMESA	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CAPA	Association des Écoles Polytechniques du Commonwealth en Afrique
CES	Commission de l'Enseignement Supérieur
COMESA	Marché commun de l'Afrique de l'est et du sud
COREN	Conseil de Règlementation de l'ingénierie au Nigéria
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
ME	Ministère de l'Éducation
MT	Ministère du Travail
DST	Diplôme Supérieur de Technologie
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
DVCs	Vice-recteurs
EAACE	Diplôme d'Enseignement Supérieur de l'Afrique de l'Est
CAE	Communauté de l'Afrique de l'est
EACE	Diplôme d'Enseignement de l'Afrique de l'est
CEDEAO	Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
EI	Éducation Internationale
ESP	Ecole Supérieure Polytechnique
EBUOG	Enseignement de Base Universel Obligatoire et Gratuit
FTE	Effectifs Équivalents à Plein Temps
ACGS	Accord Général sur le Commerce et les Services de l'Organisation Mondiale du Commerce
PIB	Produit Intérieur Brut
CHES	Conseil d'Homologation de l'Enseignement Supérieur
ES	Enseignement Supérieur
CCES	Conseil des Crédits de l'Enseignement Supérieur
HND	Higher National Diploma
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
IT	Institut de Technologie
IENK	Institut d'Enseignement Normal-Kyambogo
IUCEA	Conseil Interuniversitaire de l'Afrique de l'est
IUT	Institut Universitaire de Technologie
CCA	Conseil Conjoint des Admissions
JICA	Agence Japonaise de Coopération Internationale
JKUAT	Université d'Agriculture et de Technologie Jomo Kenyatta
KACE	Diplôme d'Enseignement Supérieur Kényan
KCE	Diplôme Kényan d'Enseignement

KCPE	Diplôme Kényan d'Enseignement Primaire
KCSE	Diplôme Kényan d'Enseignement Supérieur
KHI	Institut de la Santé de Kigali
KIE	Institut Kényan des Sciences de l'Éducation
ISEK	Institut des Sciences de l'Éducation de Kigali
ISTGK	Institut des Sciences, de la Technologie et de Gestion de Kigali
KNEC	Conseil National des Examens du Kenya
MES	Ministère de l'Éducation et des Sports, Ouganda
ME	Ministère de l'Éducation
MEST	Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, Kenya
MSTES	Ministère des Sciences, de la Technologie et de l'Enseignement Supérieur, Tanzanie
CNH	Conseil National d'Homologation
CNEPT	Conseil National des Examens Professionnels et Techniques
CNET	Conseil National de l'Enseignement Technique
CNEE	Commission Nationale des Établissements d'Enseignement
CNDPE	Centre National de Développement des Programmes d'Enseignement
CNES	Commission Nationale d'Enseignement Supérieur
CNES	Conseil National de l'Enseignement Supérieur, Ghana
ND	National Diploma
NEEDS	Stratégie Nationale de Responsabilité Economique et de Développement
NEPAD	Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique
CNEP	Commission Nationale des Écoles Polytechniques
ENP	Ecoles Nationales Polytechniques
CNQ	Cadre National des Qualifications
MNR	Mouvement de Résistance Nationale
INU	Institution non universitaire
CNU	Commission Nationale des Universités
UNR	Université Nationale du Rwanda
SNJ	Service National de la Jeunesse
PhD	Docteur en Philosophie (Doctorat)
CFEP	Certificat de Fin d'Etudes Primaires, Ouganda
CIUP	Conseil d'Inspection des Universités Publiques, Kenya
IAGR	Institut d'Administration et de Gestion du Rwanda
VAE	Validation des acquis de l'expérience
SADC	Communauté de Développement de l'Afrique Australe
DTSE	Diplôme Tanzanien Supérieur de l'Enseignement
DTE	Diplôme Tanzanien de l'Enseignement
ISET	Institut des Sciences de l'Education de Tanzanie
TSC	Commission du Service du Corps Enseignant, Kenya
TTIs	Instituts Normaux de l'Enseignement Technique
EFTIP	Enseignement et Formation Technique, Industriel et Professionnel
UACE	Diplôme Supérieur d'Enseignement de l'Ouganda- Niveau avancé
UCE	Diplôme d'Enseignement de l'Ouganda- Niveau élémentaire
UDSM	Université de Dar es Salaam
UJTC	Uganda Junior Technical Education

UNEB	Conseil National des Examens de l'Ouganda
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNISE	Institut National d'Enseignement Spécial de l'Ouganda
UN	Université de Nairobi
EPO	École Polytechnique Ougandaise- Kyambogo
ETO	Enseignement Technique Ougandais
VCs	Vice-recteurs (dans le système anglo-saxon)
AFEP	Autorité de Formation et d'Enseignement Professionnel
GTES	Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur
OMC	Organisation Mondiale du Commerce
WUCSC	Collège Universitaire Occidental des Sciences et de la Technologie



# Synopsis

## Historique

La *différenciation* est le processus par lequel des types distincts d'enseignement supérieur émergent en réponse aux besoins d'un pays pour des programmes scolaires proposant divers types de compétences et de connaissances à un nombre de plus en plus grand d'étudiants dotés de différentes capacités et ayant des intérêts divergents. L'*articulation* renvoie aux mécanismes qui assurent la mobilité de l'étudiant au sein et entre les institutions qui constituent le système d'enseignement supérieur, tels que l'accumulation et le transfert des crédits universitaires, la reconnaissance et l'équivalence des diplômes, la validation des acquis de l'expérience, etc. La différenciation et l'articulation constituent des caractéristiques importantes dans les systèmes d'enseignement supérieur qui passent de l'accès exclusif aux élites à l'accès des masses et qui cherchent à fournir à une économie nationale de plus en plus sophistiquée par une combinaison de toutes les ressources humaines nécessaires pour maximiser la productivité, l'efficacité et la compétitivité globale. La mondialisation ayant accentué la concurrence économique et resserré les marges de performance, les gouvernements se sont rendu compte que la différenciation et l'articulation de l'enseignement sont des variables politiques qu'il est possible de manipuler au profit des intérêts nationaux et individuels.

Dans les systèmes d'enseignement supérieur, la différenciation s'opère 'sur le plan vertical' lorsque différents types d'institutions apparaissent, c'est-à-dire lorsque l'université de recherche traditionnelle est rejointe par les écoles polytechniques, les instituts de formation professionnelle, les universités qui ne sont pas impliquées dans la recherche et les établissements d'enseignement supérieur pré-universitaires. Elle intervient également 'sur le plan horizontal' lorsque chacune de ces institutions financées par le secteur public voit apparaître de nouveaux prestataires d'enseignement de la même catégorie gérées par des entités à but lucratif, non lucratif, religieux, international ou qui relèvent du gouvernement local, et fonctionnent sur une base résidentielle, non résidentielle ou d'enseignement à distance. La différenciation horizontale apparaît généralement en réponse à l'augmentation de la demande pour l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur. En revanche, la différenciation verticale est généralement une réaction aux besoins du marché du travail pour une plus grande diversité de compétences des diplômés et des niveaux de formation.

La présente étude vise à esquisser un premier aperçu de l'ampleur et de la nature de la différenciation des institutions et des programmes dans les systèmes africains d'enseignement supérieur. Ce faisant, elle cherche aussi à concevoir des modèles d'articulation qui ont émergé—ou qui ont été consciemment mis en place—entre les différents types institutionnels (universités publiques, universités privées, écoles polytechniques, écoles de formation). L'analyse de la différenciation et de l'articulation de l'enseignement supérieur est basée sur des visites de terrain effectuées dans une douzaine de pays africains sélectionnés. L'objectif est d'améliorer la compréhension générale de cet aspect technique sous-étudié, bien que stratégiquement important, du système d'enseignement supérieur africain, à un moment où il commence à représenter une composante importante de la politique éducative.



## Aperçu des conclusions

Les pays africains présentent plus de différenciation que d'articulation dans leurs systèmes d'enseignement supérieur. Leurs systèmes sont assez différents et peuvent être classés comme unitaire, binaire, tridimensionnel, semi différencié ou totalement différencié, selon le nombre de différents types institutionnels qui composent le système supérieur. En général, les sous-systèmes des écoles polytechniques apparaissent relativement non différenciés par rapport aux sous-systèmes universitaires.

La différenciation dans les systèmes d'enseignement supérieur est clairement apparente en Afrique, bien que la nature et l'ampleur varient d'un pays à l'autre. Ces différences proviennent de la forte diversité issue de l'expérience coloniale, de l'économie politique et de l'histoire postindépendance récente. Mais elles reflètent aussi la manière dont les pays ont par la suite réussi à se positionner par rapport à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et aux forces du marché associées à la mondialisation.

Dans la plupart des cas, l'articulation en Afrique semble en être à ses balbutiements. La mobilité du personnel et des étudiants entre les institutions universitaires et non universitaires d'enseignement supérieur souffre d'un manque de coopération et de l'absence de dialogue entre les deux groupes institutionnels. En réalité, une rivalité malsaine caractérise généralement leur rapport. Les diplômés des écoles polytechniques en quête de 'progression universitaire' dans le système universitaire se heurtent généralement à un vide dans lequel il n'existe pas de filières d'articulation clairement définies, le niveau auquel ils sont admis étant dépendant du cursus qu'ils veulent poursuivre et des règlements de l'université en question à laquelle ils soumettent leur demande. Les mécanismes de transfert d'unités de valeur existent rarement entre les programmes des écoles polytechniques et ceux des universités. En effet, certaines universités n'incluent même pas dans leurs critères d'admission, les connaissances ou compétences acquises précédemment au niveau de l'école polytechnique.

Il est intéressant de noter que l'articulation et la mobilité entre les types d'institutions similaires sont également rares. Alors que les étudiants des universités privées ont très peu de chance d'être admis dans les universités publiques, la mobilité des étudiants entre les universités publiques est souvent mal définie, en particulier en Afrique anglophone. En réalité, l'absence d'un système de transfert d'unités de valeur facilement compréhensible et mutuellement accepté est un obstacle majeur à l'articulation de nombreux systèmes d'enseignement supérieur en Afrique.

La situation par rapport à l'articulation en Afrique occidentale francophone est différente. Au Sénégal et au Cameroun, les institutions d'enseignement supérieur qui délivrent des diplômes pré-universitaires du type école polytechnique sont rattachées sur le plan de l'organisation aux universités et ne sont pas considérées comme des institutions entièrement distinctes ou autonomes. Ainsi, les meilleurs diplômés des instituts universitaires de technologie qui décernent des diplômes peuvent être admis dans les programmes universitaires au niveau approprié, à la seule condition qu'ils réussissent le concours d'entrée.

## La prédominance des systèmes binaires

Bien que les systèmes supérieurs soient assez variés, la pratique prouve que le système binaire est dominant, les universités et les écoles polytechniques étant les deux types d'institutions dominants. La plupart des systèmes ont commencé par cette structure binaire et

le Ghana, le Kenya, le Malawi et la Tanzanie la conservent encore à ce jour. Toutefois, des variations existent autour du modèle binaire, le Cameroun, le Nigéria et le Sénégal étant classés comme différenciés, l'Ouganda comme tridimensionnel et la Zambie comme unitaire. Le Mozambique et le Rwanda semblent se trouver dans une transition vers des systèmes complètement différenciés. Puisque la frontière binaire traditionnelle entre les universités et les institutions non universitaires est devenue de plus en plus floue, certains cas d'hybrides institutionnels universitaires-non universitaires intéressants sont apparus, tels que l'Institut des Sciences, de Technologie et de Gestion de Kigali (ISTK) au Rwanda, les 'écoles polyvalentes' d'Afrique du Sud ou encore l'Université du Malawi.

Ce flou est le résultat de deux facteurs principaux. Le premier a trait aux forces du marché, qui créent un mouvement dans les deux sens : la mutation 'universitaire' (l'aspiration des établissements non universitaires à accéder au statut d'université), et la mutation 'professionnelle' (les universités saisissent les opportunités du marché en offrant des programmes professionnels). Par exemple, la mutation universitaire est évidente au Kenya, où les écoles polytechniques sont actuellement transformées en universités. La mutation professionnelle est visible partout où les universités essaient de résorber les déficits financiers en offrant des programmes de formation soumis à une demande forte et axés sur le marché.

Le deuxième facteur, visible surtout dans les systèmes d'enseignement supérieur complexes tels que ceux de l'Afrique du Sud et du Nigéria, est l'absence de clarté politique relative aux limites appropriées entre les écoles polytechniques et les universités en termes de leur mission, de leur objectif, de leur cursus et de leurs programmes (et des connaissances qui les sous-tendent). Ceci a permis au mouvement à double sens de se poursuivre sans être entravé par la réglementation.

## L'explosion des universités privées

Une caractéristique commune dans la plupart des pays couverts dans la présente étude est l'émergence et la prolifération des promoteurs privés d'enseignement supérieur. C'est là une tendance régionale significative. Depuis 1990, les universités privées ont augmenté à un rythme plus rapide que les universités publiques. Bien que le nombre d'universités publiques se soit accru de 66 pourcent au cours des quinze dernières années—de 113 à 188—, le nombre d'universités privées a été multiplié par sept au cours de la même période, passant de 14 à 107.

L'émergence de l'offre privée pour l'enseignement supérieur répond à deux facteurs. Le premier est la forte demande pour l'enseignement supérieur. Une caractéristique commune aux pays couverts dans la présente étude est que la quasi-totalité des étudiants qui remplissent les conditions d'entrée à l'université préféreraient plutôt aller à l'université que de s'inscrire dans un autre type d'institution telle qu'une école polytechnique. Le résultat est une forte demande pour l'enseignement supérieur, même lorsque les conditions du marché (par ex. le chômage des diplômés) indiquent que cette situation pourrait ne pas être la plus rationnelle. Le second facteur est l'incapacité du secteur public à répondre à cette importante demande pour l'accès à l'université. Les données de tous les pays étudiés dans la présente étude indiquent que seule une petite proportion de ceux qui remplissent les critères minimaux d'accès à l'université est effectivement admise dans les universités publiques. Parmi les explications données pour justifier cette exclusion, on trouve : l'insuffisance du

financement en provenance du gouvernement, le fait de conditionner les admissions au nombre de lits disponibles dans les universités et l'insuffisance du personnel académique dans les universités.

## Moteurs de la différenciation

*La politique nationale.* Une des principales conclusions de la présente étude est que les documents de politique gouvernementale commencent à parler de la nécessité des systèmes d'enseignement supérieur différenciés. Dans certains cas, la politique est dictée par des considérations politiques. Dans d'autres cas, elle est soutenue par des préoccupations de développement, tel que l'argument de la Banque mondiale selon lequel l'Afrique a besoin d'une main d'œuvre diversifiée pour répondre efficacement aux priorités et défis que pose le développement du continent. Indépendamment de la motivation sous-jacente, la différenciation de l'enseignement supérieur comme politique explicite est évidente dans la plupart des pays couverts dans cette étude.

Toutefois, deux faiblesses sont généralement associées à ces politiques. La première est la tendance à transformer les écoles polytechniques en universités. Le danger ici n'est pas lié à la transformation des écoles polytechniques en universités, mais plutôt au fait de ne pas penser à les remplacer et à combler le vide qu'elles laissent. Le deuxième risque est l'ambiguïté de la politique autour de la création des universités privées. Bien que ces institutions aient proliféré au cours de la dernière décennie, elles peuvent encore être considérées dans les cercles politiques comme les 'frères illégitimes' de leurs homologues des universités publiques. Elles sont par conséquent les 'bienvenues' dans le contexte de l'amélioration de l'accès mais elles ne sont pas totalement intégrées dans la planification de l'enseignement supérieur et les discussions politiques.

*Les forces du marché.* Toutes les études des réformes en cours dans les universités africaines, y compris la présente étude, ont identifié la prolifération des cours et programmes stimulés par le marché, aussi appelés parfois les programmes académiques générateurs de revenus, comme un des changements majeurs opérés dans les universités africaines au cours de la dernière décennie. Ces programmes ont dans certains cas été dispensés au niveau universitaire ; dans d'autres cas, ils ont été identifiés comme des enseignements modestes de courte durée taillés sur mesure pour des clientèles spécifiques. Dans un sens comme dans l'autre, l'objectif a été le même : dispenser des enseignements moyennant le paiement de frais, basés sur d'importants critères de compétences utilisant des méthodes pédagogiques plus proches de l'enseignement technique que des méthodes pédagogiques universitaires conventionnelles. Ce faisant, ils ont, tout au moins en surface, accru la différenciation des programmes.

*Les réformes institutionnelles.* Les études récentes sur l'enseignement supérieur en Afrique ont fourni des informations sur les réformes qui ont eu lieu dans les universités au cours des dix dernières années. Ces réformes se poursuivent encore et nombre d'entre elles ont des implications pour la différenciation des programmes. Il s'agit de : l'expansion rapide du nombre d'universités (à la fois privées et publiques) ; les réformes de la gouvernance universitaire, particulièrement la décentralisation de la gouvernance ; l'introduction des acti-

vités génératrices de revenus, y compris l'introduction des programmes 'axés sur le marché' dont nous avons parlé plus tôt, etc.

*L'industrie.* En théorie, l'industrie devrait être un moteur de différenciation. Mais cet aspect ne ressort de l'étude. Si l'industrie a un enjeu dans l'enseignement supérieur, celui-ci réside dans son besoin de compétences plutôt que dans ce qu'elle considère parfois de manière méprisante simplement comme des connaissances théoriques. Ce faisant, l'industrie reconnaît de façon implicite la division binaire entre les deux types de savoir. En particulier, l'industrie commence à s'intéresser davantage à l'enseignement supérieur, surtout à (a) la gouvernance par la représentation au sein des conseils de direction ; au (b) financement par l'intermédiaire des bourses d'études aux étudiants ; (c) la collaboration entre la Recherche et le Développement ; (d) l'offre de stages aux étudiants ; et (e) la délivrance conjointe de brevet pour les innovations. Au fur et à mesure que les industries deviendront plus sophistiquées, leurs besoins en compétences plus différenciées le deviendront aussi. L'industrie est donc un moteur potentiel de différenciation de l'enseignement supérieur.

*Initiatives régionales.* La politique régionale d'enseignement supérieur ne figure pas dans cette étude pour la simple raison qu'elle est à un faible niveau de développement. S'il existe une vision régionale de l'enseignement supérieur, elle est dominée par la question de la mobilité des étudiants. Pourtant, il convient de se rappeler que les blocs économiques régionaux émergents, s'ils réussissent, exigeront tôt ou tard de réfléchir de manière collective sur le développement humain, ne serait-ce que dans le contexte des marchés communs et du libre mouvement de la main d'œuvre qui en résulte.

## **Obstacles à la différenciation**

*Les ressources.* Les administrateurs de l'enseignement supérieur, en particulier les doyens et les chefs de département, sont non seulement conscients des tendances mondiales dans l'enseignement supérieur, dont une caractéristique majeure est de plus en plus la différenciation au fur et à mesure que les domaines successifs de nouvelles connaissances apparaissent, mais également frustrés par le fait qu'ils ne peuvent pas introduire de nouveaux domaines d'étude et de spécialisation à cause des contraintes de ressources qui existent depuis longtemps. La plupart des départements, par exemple, fonctionnent en deçà de la capacité optimale des personnels. La recherche, principal générateur de nouveaux domaines de connaissances, est à peine financée.

*L'isomorphisme.* Un obstacle majeur à la différenciation est l'isomorphisme institutionnel, c'est à dire l'adoption progressive d'un ensemble unique de caractéristiques institutionnelles dans un système d'enseignement supérieur. L'isomorphisme prend deux formes : mimétique (recherche stratégique de statut) et normative (recherche de la qualité et du professionnalisme). Cette étude révèle que l'isomorphisme est visible dans certains pays où des universités plus récentes se façonnent sur le modèle des anciennes universités, ou où des écoles polytechniques plus récentes copient simplement les programmes des anciennes écoles.

*La gouvernance indifférenciée et les structures de financement.* Une des conclusions de la présente étude est que les structures de la gouvernance de l'enseignement supérieur tendent

à être similaires aussi bien dans les universités que dans les écoles polytechniques. Les effets de cette similarité sur la différenciation des programmes ne sont pas évidents, mais ils sont suffisamment prévisibles pour ce qui est de la différenciation institutionnelle. En d'autres termes, des structures de gouvernance semblables sont susceptibles de produire des institutions qui se comportent de la même manière. En effet, les institutions s'entendent parfois pour agir de la même manière en ce qui concerne certaines questions litigieuses, telles que les questions de syndicat des personnels. L'uniformité est renforcée par les structures communes de financement, surtout pour ce qui est des institutions publiques qui sont toutes très dépendantes des gestionnaires du portefeuille public qu'elles ne peuvent pas se permettre 'd'aliéner' en 'se comportant de façon créative'.

*L'absence de débats d'échelle et de forme.* En Afrique subsaharienne, les universités sont très peu articulées entre elles. Ceci reflète en partie l'absence de dialogue sur la politique nationale relative à l'échelle et à la forme adaptées du système d'enseignement supérieur. Les structures de supervision de l'enseignement supérieur telles que les commissions nationales ou les conseils de l'enseignement supérieur doivent, dans le meilleur des cas, mener un débat national sur la définition du programme d'action. Mais ces structures sont uniformément récentes et inexistantes. Par conséquent, il leur reste encore à établir la crédibilité de leur leadership auprès des institutions supérieures préexistantes (et parfois méfiantes). Ainsi, l'important débat public sur l'échelle et la forme des systèmes nationaux d'enseignement supérieur nécessaires pour bâtir le consensus requis pour lancer des réformes substantielles des systèmes n'aura pas lieu à moins d'être encouragé par une crise locale majeure.

## Moteurs et obstacles de l'articulation

*Demande d'accès.* Une demande sociale plus forte pour l'enseignement supérieur et pour l'égalité d'accès a généré des efforts accrus en vue de la création des moyens d'articulation et de mobilité pour les étudiants dans l'ensemble du cadre d'enseignement et de formation. A cet effet, de nombreux pays à travers le monde ont développé des Cadres Nationaux Intégrés pour la Délivrance des Diplômes (NQF) afin de faciliter l'accès, la mobilité et la progression dans l'enseignement, la formation et l'emploi. Ce qui est central à la construction d'un NQF est une approche coordonnée de l'éducation et de la formation au sein des institutions formelles et sur le lieu de travail. Ceci vise à apaiser les tensions traditionnelles entre l'apprentissage axé sur les disciplines qui a lieu surtout dans les institutions et l'apprentissage axé sur le travail qui a lieu principalement sur le lieu de travail tout en prenant en compte la pratique professionnelle. A cet effet, le cadre de délivrance des diplômes définit les niveaux de qualification auxquels les qualifications et les normes basés sur les résultats peuvent être arrimés. Ceci vise à créer des équivalences sur la base desquelles l'accumulation et le transfert des unités de valeur peuvent être établies.

*La politique nationale.* L'articulation a bénéficié de très peu d'attention politique par rapport à la différenciation. Bien que la quasi-totalité de pays reconnaissent que l'articulation est nécessaire pour produire un système d'enseignement supérieur plus efficace et une main d'œuvre moins fragmentée, la pratique indique le contraire. Même dans les quelques cas où des passerelles d'articulation formelles existent, on ne trouve que très peu d'exemples d'articulation. Ceci est probablement le résultat de capacités institutionnelles limitées dans le

système d'enseignement supérieur—mettre en œuvre l'articulation est un processus assez compliqué car cela implique de multiples acteurs institutionnels, de multiples sous-ensembles du système éducatif et des systèmes d'information des étudiants qui s'étendent à l'ensemble du système.

*Structures internes de gouvernance.* Les structures internes des institutions ont eu tendance à bloquer l'articulation parmi et entre les types institutionnels. Les universités n'ont aucune obligation d'être articulées avec les écoles polytechniques du fait de leur autonomie juridique et de la manière dont elles préservent jalousement cette autonomie. Par conséquent, elles ont tendance à considérer l'articulation—même entre elles—comme une nuisance managériale à éviter.

*L'industrie et le marché de l'emploi.* Cette étude n'a relevé aucun signe prouvant que le marché de l'emploi en général, ou l'industrie en particulier, constituent un moteur d'articulation. Bien au contraire, l'industrie, par sa tendance à établir des partenariats avec des institutions spécifiques, peut être un obstacle à l'articulation. Le marché, d'autre part, semble être indifférent à l'articulation du moment qu'il dispose des compétences dont il a besoin.

## **Politiques et pratiques dans d'autres pays**

Au Chili, les gains économiques importants récemment obtenus ont été soutenus en partie par des réformes profondes du secteur de l'enseignement supérieur, qui a mis en place une grande diversification des institutions académiques. Les institutions supérieures privées ont été autorisées en 1990 et l'enseignement supérieur a été subdivisé en trois niveaux : les universités, les instituts professionnels et les centres de formation techniques. Comment cette différenciation s'est-elle opérée ? Une initiative politique a été conjointement lancée par les Ministères des Finances, de l'Éducation et du Travail dans le but de créer un système d'éducation à vie pour les travailleurs et les citoyens. Une deuxième initiative a consisté en un programme de bourse sur concours qui a encouragé la refonte du contenu des cours, de la structure des programmes d'enseignement et des méthodes pédagogiques à travers l'octroi de bourses financières pour les équipements et les infrastructures s'y rapportant. Une troisième initiative a été l'introduction du concept de références académiques dans l'optique de comparer les programmes d'études importants sur le plan stratégique aux normes de qualité au niveau mondial. La quatrième initiative a consisté à étendre le programme national de crédits et de bourses aux étudiants pour intégrer la formation technologique à plus court terme. Enfin, certaines exonérations d'impôts ont été accordées aux travailleurs désireux de renforcer leurs compétences grâce au système d'éducation à vie.

Le succès économique de la Corée a été rendu possible par le développement d'un vaste système d'enseignement supérieur, différencié et articulé, un programme de recherche-développement stratégiquement orienté, des motivations politiques pour les industries dans les domaines-clés de l'exportation, et la création de liens entre l'enseignement supérieur, la R&D et l'industrie. La différenciation et l'articulation ont constitué des thèmes récurrents de la campagne nationale à long terme visant à développer les capacités de formation professionnelles pour soutenir les industries d'exportation du pays. En 1971, l'Institut Supérieur de Corée a été créé au sommet de la pyramide d'études supérieures pour offrir des programmes de maîtrise et de doctorat de haute qualité. En 1976, un sous-

système d'établissement pré-universitaire d'enseignement supérieur professionnel de deux ans a été créé en réponse à l'accroissement de la demande du marché pour des niveaux de compétences plus élevés. Cette initiative s'est suivie en 1979 de la mise en place d'un système pré-universitaire plus large d'enseignement supérieur de deux ans pour les institutions publiques et privées. En 1977, la Fondation Coréenne des Sciences et de l'Ingénierie a été créée pour financer la recherche universitaire et accorder des bourses de recherche à long terme. Les différents Instituts de Recherche du Gouvernement ont été mis en place dans les années 1980 avec pour mission de se consacrer aux domaines économiques stratégiques telles que la construction navale, l'électronique et l'industrie automobile. Les Centres de Recherche en Ingénierie ont aussi été créés sur les campus des universités en 1990, tandis que la recherche et le développement ont été favorisés à travers un programme de financement compétitif, des crédits fiscaux et l'exonération des droits de douane sur les équipements de recherche. En 1995, le diplôme supérieur de deux ans a été remplacé par un diplôme associé à vocation scientifique au niveau licence après deux ans d'études afin de le rendre plus attrayant et d'insister sur l'articulation avec les programmes universitaires de quatre ans. Aujourd'hui, ce programme d'enseignement supérieur accueille 26 pour cent des effectifs au niveau supérieur et 90 pourcent de ces établissements d'enseignement supérieur appartiennent au secteur privé.

Singapour prouve qu'il est possible de construire progressivement un système d'enseignement supérieur différencié et articulé à travers une série d'initiatives politiques. Tout d'abord, les deux universités du pays héritées de l'époque coloniale ont été fusionnées pour créer en 1980 l'Université de Singapour, plus influente. L'année suivante, l'Institut Technologique de Nanyang a été mis en place avant d'être transformé en université technologique en 1991. Il a été créé pour servir de base de ressources humaines pour une stratégie de croissance économique axée sur la compétence dans les nouvelles technologies retenues telles que la robotique médicale, la microélectronique et l'optique. Au cours des années 1990, des Instituts postsecondaires de l'Enseignement Technique ont été créés pour générer des compétences techniques de niveau moyen afin de soutenir cet effort. Ce rôle était joué autrefois par les cinq écoles polytechniques du pays, qui ont été réorientées pour mettre l'accent sur la formation continue et les programmes de développement professionnel post-emploi. L'accès à l'enseignement supérieur a été amélioré grâce à la mise en place de plusieurs instituts d'enseignement supérieur régionaux rattachés à l'université nationale par les mécanismes de transfert. De même, les meilleurs étudiants des écoles polytechniques ont eu la possibilité de poursuivre leurs études au niveau universitaire. A la fin des années 1990, l'Université Nationale de Singapour a initié un glissement stratégique vers l'université polyvalente centrée sur la recherche et dotée d'un supplément important de programmes post licences. En 2000, l'Université de Gestion de Singapour a été créée comme société à responsabilité limitée en partenariat avec l'Ecole de Commerce de Wharton de l'Université de Pennsylvanie aux Etats-Unis. Une de ses missions est d'offrir des opportunités d'éducation continue aux adultes en activité. En 2005, le premier des trois Instituts régionaux d'Enseignement Technique de niveau supérieur prévus a ouvert ses portes. Il est frappant de constater que ces nouveaux instituts régionaux ont pour mission de fournir des compétences techniques pratiques à la plus faible proportion constituée par les 25 à 30 pourcent des établissements secondaires qui n'avaient pas autrefois accès à l'enseignement supérieur. De cette manière, Singapour s'est servi des instruments de la différenciation et de l'articulation institutionnelle pour réaliser des stratégies de formation du capital humain ayant généré une économie vigoureuse qui contraste avec sa taille relativement petite.

## Questions de considération politique

La différenciation des institutions et des programmes semble être en augmentation dans l'enseignement supérieur en Afrique—stimulée par les forces du marché et la politique gouvernementale. Toutefois, le degré auquel l'articulation devient efficace semble minime, bien qu'il puisse exister des canaux formels d'articulation entre les sous-secteurs universitaires et non universitaires. Par conséquent, si la différenciation et l'articulation dans les systèmes d'enseignement supérieur restent vitales, ce sont des instruments politiques largement inutilisés pour améliorer l'équité et contribuer efficacement aux objectifs nationaux de développement. Afin de renverser cette situation, les gouvernements devraient considérer les facteurs suivants :

1. Encourager l'amélioration de l'accès de façon ciblée par la différenciation des institutions et des programmes afin de réaliser les objectifs de développement. Afin de maximiser la diversité de l'offre, la rentabilité et l'accès, la division binaire doit être maintenue de façon flexible grâce à une législation appropriée pour contrôler la mutation académique et professionnelle. Les perspectives de réglementation efficace dépendent des conditions nationales. Dans certains cas, comme au Mozambique et en Afrique du Sud, les cadres nationaux de politique centralisés vont dans ce sens. Dans les systèmes plus réduits, on note une plus grande autonomie institutionnelle, ce qui pose de grands défis à la réglementation.
2. La prédominance des universités dans les pays non francophones doit être inversée. L'expansion n'implique pas nécessairement la diversité et de nombreuses universités nouvelles, plutôt que des institutions non universitaires, sont en train d'être mises en place. Cela suppose de répondre aux vœux du public d'élever les universités au rang d'institutions de premier choix et de renverser la tendance persistante qui consiste à attribuer un statut inférieur aux institutions non universitaires. Ces perceptions peuvent être modifiées : (a) en clarifiant publiquement la complémentarité des rôles et des identités, (b) en encourageant et en récompensant la collaboration ; et (c) en créant des structures unifiées de supervision et de participation.
3. Les institutions polyvalentes hybrides, c'est-à-dire combinant l'enseignement à domicile et ouvert, peuvent être développées—surtout pour offrir l'accès à l'enseignement supérieur aux zones rurales. Ceci est déjà en train d'être mis en place. Toutefois, le défi consistera à maintenir la qualité dans le processus de différenciation en dépit des contraintes fiscales actuelles dans la plupart des pays africains.
4. En ce qui concerne les problèmes liés à l'articulation et à l'absence de dialogue politique pertinent entre les deux types d'institutions, la création d'universités parallèles avec des missions distinctes dans le système d'enseignement supérieur peut être une option d'avenir, comme cela a déjà lieu au Kenya et en Afrique du Sud. Ce projet fait toutefois l'objet de controverse car il pourrait laisser un 'vide de compétences moyennes' si les nouvelles universités techniques ne couvrent pas ce niveau de formation. Si les écoles polytechniques sont transformées en universités techniques offrant des 'diplômes de compétences' et des programmes de formation au plus haut niveau possible, les universités traditionnelles se consacreront alors avant tout à la recherche et à la délivrance de diplômes 'de connaissances'.
5. Aux niveaux nationaux, les structures chargées de la promotion de la qualité et de l'homologation des programmes d'enseignement supérieur doivent chercher à



établir un système de transfert d'unités de valeur mutuellement acceptable et lisible pour améliorer l'articulation dans tout le secteur de l'enseignement supérieur. Elles peuvent le faire en spécifiant les conditions minimales d'unités de valeur requises pour les différents niveaux, en développant des descripteurs génériques et en élaborant des instruments de mesure et de classification des résultats de l'apprentissage et des compétences dans les cadres nationaux de délivrance des diplômes. Les impératifs de l'articulation à travers les institutions et les niveaux de qualification nécessitent un cadre national, régional et enfin international performant. Toutefois, ceci n'implique pas 'l'uniformisation' des programmes d'études, mais plutôt la création d'une convergence dans le cadre de la reconnaissance des niveaux de performance.

6. L'identité des institutions non universitaires doit être établie de façon plus distincte. Une suggestion possible pour renforcer les institutions non universitaires et les différencier des universités est de définir spécifiquement leurs conditions d'admission avec un programme d'études distinct au niveau secondaire qui prépare de façon plus appropriée les étudiants potentiels à l'enseignement professionnel en termes d'acquisition de compétences pratiques pré-emploi. En d'autres termes, le programme d'études des élèves du secondaire qui envisagent de suivre les programmes traditionnels de licence ne doit pas être le même que le programme destiné à ceux qui se dirigent vers des institutions supérieures non universitaires, davantage orientées vers la pratique et axées sur l'emploi. Cette différenciation horizontale au niveau de l'enseignement secondaire ne doit pas entraver la mobilité des étudiants entre les universités et les institutions qui ne sont pas des universités, à condition que le système scolaire soit bien articulé.
7. L'image et la réputation des institutions non universitaires doivent être valorisées en améliorant la qualité de leur formation et à travers une collaboration efficace avec l'industrie dans le domaine de la conception de leurs modules de formation et de l'organisation de campagnes actives de sensibilisation en ce qui concerne l'importance de leur rôle dans le développement national. Ceci ne sera pas une tâche aisée. Contrairement à ce que les instituts universitaires de technologie en Afrique occidentale anglophone voudraient faire croire au public, un titulaire du HND n'est pas considéré comme un diplômé doté de compétences pratiques supérieures à celles de son homologue de l'université. Le diplômé de l'institut polytechnique souffre d'un statut inférieur.
8. Les données de cette étude semblent soutenir l'idée selon laquelle l'articulation entre les deux types institutionnels est plus aisée dans un système d'enseignement supérieur unitaire doté d'une structure commune de supervision et d'une université au sommet de l'échelle académique. Toutefois, on se demande si les institutions non universitaires, surtout les instituts polytechniques, accepteraient un statut de subordonnés aux universités après toutes ces années d'existence en tant qu'institutions d'enseignement supérieur autonomes.
9. Des voies d'articulation formelles doivent être créées et l'articulation existante encouragée, au sein desquelles il convient de continuer à insister sur la différenciation et la diversité.
10. La collaboration entre les universités et les institutions non universitaires doit être encouragée et récompensée.

11. Les liens entre l'enseignement supérieur et l'industrie doivent être renforcés afin d'améliorer la qualité et la pertinence.
12. Le secteur de l'enseignement supérieur privé doit être encouragé afin d'offrir une différenciation des institutions et des programmes systémique complémentaire. Néanmoins, sa qualité et sa pertinence doivent être garanties par une législation appropriée.
13. Le débat sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le contexte du développement doit être encouragé. Dans cette optique, il est urgent de mener une recherche plus approfondie sur les questions soulevées. En particulier, la différenciation des programmes doit être planifiée dans les moindres détails. Par ailleurs, la recherche sur l'articulation doit être davantage prise en considération, étant donné que nous en savons moins sur l'articulation que sur la différenciation.

En conclusion, force est de reconnaître que les universités et les institutions non universitaires partagent le même objectif final de contribuer au développement national, soit en encourageant les connaissances et en promouvant les bourses, c'est-à-dire en contribuant à une société de savoir, soit en soutenant directement la croissance industrielle et économique par l'application des connaissances existantes. La répartition efficace de ces tâches entre les deux types d'institutions doit être un paramètre permettant de définir l'efficacité générale du système d'enseignement supérieur. C'est pourquoi les questions de différenciation et d'articulation doivent faire l'objet d'une attention soutenue de la part des gouvernements et des décideurs.



# **PREMIÈRE PARTIE**

---

Analyse comparée et conclusions



# Différenciation et articulation de l'enseignement supérieur en contexte

---

**A**près avoir été relégué au second plan pendant de nombreuses années, l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne fait l'objet d'une attention considérable au début du 21<sup>e</sup> siècle. Une des raisons de cet intérêt soutenu est le constat que sans un enseignement supérieur approprié, les pays africains ne pourront probablement pas devenir des acteurs de poids dans la création du savoir, facteur clé de l'économie mondiale d'aujourd'hui. Un des signes majeurs de l'intérêt grandissant pour l'enseignement supérieur est le volume croissant de documents sur le sujet (voir la bibliographie commentée dans la présente étude).<sup>1</sup> Si la plupart de ces documents recouvrent des problèmes assez bien résolus, certains d'entre eux évoquent des sujets à peine explorés qui sont assez techniques mais urgents du point de vue de la politique nationale. Cette étude appartient à la deuxième catégorie. C'est une étude de la différenciation et de l'articulation au sein des systèmes d'enseignement supérieur des pays d'Afrique subsaharienne ayant été retenus. Ainsi, elle ne traite pas directement des problèmes de longue date tels que l'accès à l'enseignement supérieur, l'équité, la qualité et la pertinence à proprement parler. Elle invite plutôt le lecteur à réfléchir sur ces questions dans le contexte technique de la différenciation et de l'articulation au sein des systèmes nationaux d'enseignement supérieur.

Cette étude a été réalisée à la demande du Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur (GTES) de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA). Elle répond à une évaluation du GTES de 1999 qui recommandait une extension de son champ d'action pour l'enseignement supérieur afin d'intégrer d'autres institutions supérieures en plus des universités.

---

1. Voir surtout les nouvelles publications sur les universités africaines sous le parrainage du Partenariat pour l'Enseignement Supérieur en Afrique.

Une des conclusions de l'évaluation de 1999 était que deux représentants des institutions supérieures non universitaires soient intégrés dans le nouveau comité de pilotage du GTES. En outre, le GTES a recommandé l'introduction des institutions non universitaires, en particulier les instituts universitaires de technologie et les Écoles normales, dans les activités éligibles à son financement.

L'étude vise à esquisser une carte initiale de l'ampleur et de la nature de la différenciation des institutions et des programmes dans les systèmes d'enseignement supérieur en Afrique et, ce faisant, à rechercher les modèles d'articulation qui sont apparus- ou ont été consciemment mis en place- entre les différents types d'institutions. Son but n'est pas seulement d'éclairer le travail du GTES, mais également d'améliorer la compréhension générale de cet aspect stratégiquement important mais sous-étudié de l'enseignement supérieur en Afrique.

A cet effet, trois experts régionaux de ce domaine ont été désignés pour mener une étude dans 12 pays issus de trois régions d'Afrique subsaharienne : *Afrique de l'ouest* -Cameroun, Ghana, Nigéria et Sénégal ; *Afrique de l'Est* -Kenya, Rwanda, Tanzanie et Ouganda; et *Afrique australe*- Malawi, Mozambique, Afrique du Sud et Zambie. L'équipe de recherche était constituée du Professeur George Subotzky (coordinateur de projet et auteur du rapport régional de l'Afrique australe), du Professeur Njuguna Ng'ethe (Afrique de l'est) et du Dr. George Afeti (Afrique de l'ouest). Trois rapports régionaux ont été produits, de même qu'une étude réalisée sur une sélection d'ouvrages internationaux ainsi qu'une bibliographie commentée. Ce rapport est une synthèse des trois rapports régionaux.

## Objectifs de l'étude

L'objectif spécifique de cette étude est d'examiner la portée, la diversité et les modèles de la différenciation des institutions et des programmes, ainsi que l'articulation qui les relie, en analysant les institutions non universitaires d'un groupe de pays africains sélectionnés dans les principales régions géographiques et linguistiques du continent.

L'objectif plus large de la présente étude est de permettre au GTES de mieux comprendre les rôles des universités et des institutions non universitaires, leurs relations au sein des systèmes d'enseignement supérieur en Afrique et, dans une certaine mesure, les rapports entre les universités. L'étude vise à atteindre et à soutenir l'objectif affiché par le GTES de s'impliquer davantage dans la composante non universitaire du secteur de l'enseignement supérieur. En aidant à combler l'écart de connaissances dans ce domaine, les conclusions seront aussi d'un plus grand intérêt pour les décideurs, les responsables institutionnels, les chercheurs du supérieur, les agences de développement et les autres acteurs. Nous espérons que ceci contribuera alors à faciliter l'équité, l'accès et la mobilité au sein de l'enseignement supérieur en Afrique et à valoriser la contribution de l'enseignement supérieur au développement de la région.

A cet effet, les activités suivantes ont été menées :

1. étudier une *sélection d'ouvrages internationaux* abordant le sujet, avec pour objectif d'identifier et de comparer les tendances internationales majeures en matière de différenciation et d'articulation, et d'identifier les leçons qui peuvent s'avérer pertinentes dans le contexte africain ;
2. identifier et comparer la portée et la diversité *de la différenciation des institutions et des programmes* dans un groupe de pays africains ayant été sélectionnés et, autant que

- possible, développer à partir de là, une typologie de la différenciation institutionnelle. Ce processus comprend :
- a) les différentes interprétations des rôles et des identités spécifiques des différents types d'institutions d'enseignement supérieur, les limites entre elles, et l'interface entre elles;
  - b) les caractéristiques par lesquelles ces types sont catégorisés et identifiés ; et
  - c) la réglementation et le statut juridique de ces différents types d'institutions, y compris le degré auquel ceux-ci sont standardisés, réglementés au niveau central ou légèrement régis par les ministères, les structures statutaires et les associations professionnelles, en ce qui concerne l'inscription, l'homologation, l'évaluation, la certification, les programmes d'enseignement, les nominations, la responsabilité, etc.
3. identifier et comparer la portée, *la nature et les modèles d'interaction et d'articulation* entre les types d'institutions, avec un accent particulier sur les transferts d'unités de valeur et la mobilité parmi *et* entre les institutions non universitaires privées et entre ces dernières et les universités publiques et privées, tels qu'ils sont façonnés par les pratiques institutionnelles actuelles et les cadres politiques et légaux au niveau national.
  4. identifier les approches novatrices et les *questions relevant des considérations politiques* émanant des conclusions.

## La manière dont l'étude a été menée

Alors que le thème global de cette étude est la différenciation et l'articulation au sein des systèmes d'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne, l'étude porte premièrement sur les institutions supérieures non universitaires, particulièrement sur les écoles polytechniques et les *technikons*, et leurs rapports avec les universités. Examiner toute la diversité des institutions supérieures, y compris les établissements et instituts de niveau supérieur, exige malheureusement d'aller au-delà du domaine défini pour cette étude. L'unité d'analyse est constituée par les systèmes d'enseignement supérieur dans une douzaine de pays africains sélectionnés. Elle n'est pas, par conséquent, consacrée à des institutions particulières, sauf lorsque celles-ci correspondent aux définitions du système d'enseignement supérieur. Un résumé de la méthodologie de la recherche est disponible à l'Annexe 1.

Étant donné l'échelle et le financement limités du projet, nous avons examiné quatre pays dans chacune des trois régions subsahariennes :

Afrique de l'Ouest: Cameroun, Ghana, Nigéria et Sénégal

Afrique de l'Est: Kenya, Rwanda, Tanzanie et Ouganda

Afrique australe: Malawi, Mozambique, Afrique du Sud et Zambie.

## Les idées et préoccupations

### *Différenciation, diversité et articulation*

Huisman (1996) propose ce qu'il appelle une 'conceptualisation valide' de la différenciation et de la diversité dans la mesure où ces concepts ont trait à l'enseignement supérieur. Selon lui, la différenciation fait référence à l'accroissement du nombre des institutions



différentes, mais similaires, au sein du même système d'enseignement supérieur. Ces différentes institutions peuvent avoir des fonctions différentes et peuvent être structurées différemment. La diversité signifie la variété des types d'institutions que l'on trouve dans un système d'enseignement supérieur. Lorsqu'une institution est unique, elle augmente la diversité. Toutefois, si elle multiplie l'offre et les services, alors elle n'améliore pas la variété et par conséquent ne contribue pas à la diversité. A partir de cette conceptualisation, il est clair qu'un processus de différenciation n'entraîne pas nécessairement un accroissement de la diversité. Huisman (1996) distingue également la diversité *externe*- qui est une classification des différents types d'institutions- de la diversité *interne*- qui est une classification des différents types de programmes et de disciplines dans les institutions.

Il est donc important de noter que la diversité concerne à la fois les institutions et les programmes. Malgré l'importance de cette distinction de définition entre la différenciation et la diversité, le terme 'différenciation' est généralement utilisé dans les ouvrages pour parler de la diversité. A cet égard, la différenciation peut être opposée à la tendance à l'*isomorphisme*, c'est à dire le comportement imitatif et aspirationnel qui se produit lorsque les institutions adoptent des caractéristiques similaires (notamment celles des universités de recherche) pour obtenir un avantage stratégique, un statut plus élevé et une meilleure qualité. Ceci est très étroitement lié au 'mouvement académique' dans les institutions non universitaires de type institut universitaire de technologie, c'est-à-dire le processus par lequel elles adoptent progressivement les propriétés des universités.

File, Goedegebuure et Meek (2000) traitent des questions complexes de définition relatives à la différenciation et à la diversité. D'une part, les études de la diversité dans l'enseignement supérieur révèlent un mouvement inévitable vers la diversité basé, entre autres, sur la théorie évolutive du développement et de l'écologie de la population (Hannan et Freeman 1989). Toutefois, d'autres études (Pelikan 1992; Scott 1998; Enders et Fulton 2002; Hayes et Wynyard 2002) mettent en exergue le pouvoir et l'influence des forces du marché qui offrent deux réponses institutionnelles possibles à la concurrence accrue du marché : les institutions peuvent soit varier dans l'optique de capter un créneau spécifique, soit imiter les activités de leurs concurrents prospères (File and Goedegebuure 2000). Le deuxième processus, celui qui consiste à imiter les concurrents, est également appelé *isomorphisme institutionnel* (Van Vught 1992). Cela se produit lorsque pour survivre, les institutions adoptent les caractéristiques et les pratiques des autres organisations opérant dans le même environnement. S'inspirant des documents relatifs au développement de l'organisation, File and Goedegebuure (2000) distingue également deux types d'isomorphisme institutionnel : (1) l'*isomorphisme mimétique* qui résulte de l'insécurité due aux facteurs externes qui forcent l'institution à copier les autres concurrents qui ont plus de succès ; et (2) l'*isomorphisme normatif* qui se développe par le professionnalisme renforcé, où le professionnalisme conduit à une homogénéité et à des pratiques similaires basées sur les normes partagées.

La différenciation et la diversité dans l'enseignement supérieur sont traitées dans toutes leurs complexités par les différents spécialistes de l'enseignement supérieur. Certains, à l'instar de Rhodes (1999), soutiennent que les institutions doivent prendre certaines caractéristiques dans un système d'enseignement supérieur différencié pour servir et relever de façon adéquate les défis qui se posent à l'enseignement supérieur. Ces propriétés sont :

- Une autonomie institutionnelle, une indépendance active des facultés et une liberté académique vigoureuse, mais une gouvernance publique solide, impartiale et un leadership exécutif déterminé et engagé.

- De plus en plus soutenues par le secteur privé mais de plus en plus publiquement responsables et socialement engagées.
- Ancrées sur le campus mais orientées vers l'international.
- Indépendance sur le plan académique, mais avec des partenariats constructifs.
- Basées sur le savoir, mais centré sur les étudiants, impulsé par la recherche, et axé sur l'apprentissage.
- Sophistiquées sur le plan technologique, mais dépendantes à l'égard de la communauté.
- Obsédées par la recherche de la qualité, mais efficace sur le plan de la procédure.
- Professionnellement compétentes, mais animées de sentiments humains.

Morphew (2002) soutient que la mutation universitaire est un indicateur de l'inefficacité relative d'un système d'enseignement supérieur. Il soutient que la diversité dans les systèmes d'enseignement supérieur est essentielle pour répondre à l'évolution des besoins de leurs populations clientes. A mesure de l'évolution des besoins des régions et des étudiants, les différents systèmes et institutions doivent offrir un enseignement polyvalent à un niveau élevé pour les catégories d'étudiants de plus en plus diverses. Le mouvement académique, parce qu'il réduit la diversité des types d'institutions dans un système d'enseignement supérieur, exerce un impact négatif sur la diversité programmatique d'un système.

La Banque Mondiale (1997), en traitant des questions de développement en Afrique, promeut aussi un système d'enseignement supérieur différencié comme un moyen de répondre aux besoins divers et pour des raisons de développement durable. L'argument selon lequel une plus grande diversification des institutions supérieures est nécessaire, repose à la fois sur les plans académique et financier. Selon la Banque Mondiale, les programmes universitaires traditionnels ne répondent pas aux besoins et aux circonstances de nombreux étudiants pour qui d'autres types de cours sont plus appropriés. En témoignent les professions nécessitant un niveau élevé de compétences spécifiques ; les personnes ayant des aptitudes pratiques mais peu d'inclination théorique ; les scolarisés sur le tard, ceux qui reprennent leur scolarité après un premier essai ou les apprenants adultes ; les étudiants qui travaillent ; les étudiants handicapés ; et les parents qui s'occupent des enfants. Certaines de ces approches diversifiées peuvent également s'avérer plus rentables. Par exemple, les établissements de licence, à cycle court ou communautaires sont généralement moins chers que les universités de recherche traditionnelles. La Banque Mondiale estime qu'un système d'enseignement supérieur diversifié offre des options à une gamme plus large d'étudiants et leur permet d'opérer des choix sur la base des besoins, de la qualité et des coûts. La viabilité peut aussi être développée lorsque le système supérieur est fondé sur un certain degré de partage des coûts et lorsque la mobilité des étudiants dans les différents programmes est garantie. Une telle approche maximise les effectifs par unité de dépense publique (Banque Mondiale 1997). De cette manière, la distinction est établie entre la différenciation *horizontale* (c'est-à-dire entre les types d'institutions) et la différenciation *verticale* (c'est-à-dire les activités au sein des institutions).

Alors que la différenciation horizontale est guidée par une demande croissante pour l'enseignement supérieur, la différenciation verticale est une réaction à la demande pour une plus grande diversité de diplômés. L'économie actuelle en développement n'a pas seulement besoin de fonctionnaires, mais également d'un grand groupe d'autres professionnels tels que les ingénieurs, les pharmaciens, et les informaticiens. Les institutions d'enseignement

supérieur s'adaptent et de nouvelles écoles voient le jour et proposent une formation et des qualifications dans de nouveaux domaines. Les universités provinciales et régionales produisent généralement la majorité des diplômés d'un pays et trouvent généralement au cœur de l'extension du système. Certaines institutions offrent des diplômes au niveau supérieur après deux années, un peu comme les établissements communautaires d'enseignement supérieur dans de nombreux pays en développement. Les écoles professionnelles indépendantes offrent des formations dans les domaines tels que le droit, la médecine, le commerce et l'enseignement (Banque Mondiale 2000).

Le groupe de travail de la Banque Mondiale sur l'enseignement supérieur recommande également un système stratifié qui combine à la fois des objectifs d'excellence et d'éducation de masse, permettant de réaliser les deux dans un système unique et avec des ressources limitées. Un système stratifié comprend une composante orientée vers la recherche et la sélectivité et une autre qui offre un enseignement supérieur plus général à un grand nombre d'étudiants (Banque Mondiale 2000).

Alors que les ouvrages traitent en détails de la différenciation, ils sont très pauvres sur la façon de garantir la 'mobilité des étudiants' et l'articulation institutionnelle dans un système d'enseignement supérieur différencié et diversifié. L'articulation renvoie aux liens horizontaux et verticaux existant entre les institutions, les programmes et les niveaux dans un secteur donné (Harris 1996). Cohen et Brawer (1989) définissent aussi l'articulation comme le mouvement des étudiants et de leurs unités de valeur académiques au sein et entre les institutions. Harris (1996) identifie plusieurs avantages que l'on peut tirer d'une bonne articulation :

a) Pour les étudiants :

- Accès amélioré et liberté de mouvement ;
- Faibles taux d'abandon ou d'échec sans unité de valeur ;
- Amélioration du choix des programmes ;
- La possibilité de profiter d'expériences d'apprentissage non traditionnelles assorties d'unités de valeur en vue de l'obtention d'un diplôme ;
- Opportunités de changer de concentrations ou d'institutions à mi-parcours, ou de différer les choix finaux tout en reconduisant les unités de valeur nécessaires ;
- Moins de perte de temps, d'effort et d'argent ;
- La possibilité de se mouvoir entre les institutions selon les aspirations ;
- Possibilités de suivre la formation continue à travers l'accumulation flexible des unités de valeur sur une longue ou une courte période.

b) Pour les institutions:

- Se révéler un moyen efficace pour faciliter l'équité suivant les conditions de la différenciation interinstitutionnelle et intra-institutionnelle ;
- La possibilité d'une plus grande correspondance des programmes entre les disciplines dans les institutions ;
- Moins de redoublements et de cas d'abandon ;
- Moins de répétition/chevauchement des programmes d'enseignement
- Amélioration de la collaboration académique ;
- Amélioration des taux de réussite ;
- Et l'amélioration de l'efficacité institutionnelle interne, avec la possibilité d'augmenter le nombre d'étudiants. (Harris 1996)

Harris prévient toutefois que l'articulation ne doit pas être considérée comme la solution à tous les problèmes de l'enseignement supérieur. On risque de produire une 'orientation prestige' vers le haut en insistant de manière excessive sur la mobilité des étudiants dans le système d'enseignement supérieur. Cette situation peut conduire à une perte de statut et d'intégrité aux plus faibles niveaux de l'offre. La qualité de l'offre peut aussi pâtir de la fragmentation, du temps nécessaire pour ajuster les différents environnements et du coût en termes de forte dépendance à l'égard des systèmes administratifs. Un autre inconvénient possible de l'articulation est la pression exercée dans le but d'atteindre une uniformité au sein des différents programmes d'enseignement et des offres institutionnelles. De ce point de vue, l'articulation peut être considérée comme l'opposé du principe de différenciation. Ainsi donc, la différenciation et l'articulation coexistent dans un rapport chargé de tension.

### *Modèles internationaux d'institutions universitaires et non universitaires*

Le terme 'binaire' est apparu au Royaume-Uni pendant les années 1970 pour indiquer que le système d'enseignement supérieur est divisé en deux sous-secteurs comprenant les universités et les institutions non universitaires de type école polytechnique. Le système d'enseignement supérieur du Royaume-Uni était largement considéré comme un modèle de système binaire (Huisman et Kaiser 2001). Avant ceci, l'enseignement supérieur au Royaume-Uni était offert presque exclusivement par les universités (Barnett 1990). La création du système binaire d'enseignement supérieur a vu la mise en place et la prolifération de nombreuses institutions non universitaires, principalement les écoles polytechniques, mais également de nombreux instituts et établissements d'enseignement supérieur. Le système binaire a constitué la base de la planification de l'enseignement supérieur du Royaume-Uni de 1965 à 1991, sous les gouvernements des deux principaux partis politiques. Le choix de ce système double répondait aux raisons suivantes (Pratt 2002):

1. le besoin croissant des programmes orientés vers la formation, l'emploi et l'industrie ne pouvait pas être satisfait par les universités ;
2. un système basé sur le concept d'échelle conduirait à la démoralisation du secteur public ;
3. il était souhaitable qu'une partie de l'enseignement supérieur reste sous le contrôle de la société et réponde aux besoins de la société ;
4. la Grande-Bretagne ne pouvait pas résister à la concurrence étrangère en dévalorisant le secteur professionnel et technique non universitaire.

Neave (2000) estime que l'option d'un système différencié au Royaume-Uni était liée au marché. Toutefois, les institutions d'enseignement supérieur agissant sur leur propre initiative ne déterminaient pas la taille ou la forme du système. Au contraire, le gouvernement gérait le processus. Selon Neave (2000), l'implication du gouvernement a entraîné une politique de déviation dans laquelle la fonction traditionnelle des universités prestigieuses a été préservée et les institutions non universitaires ont été créées comme auxiliaires pour répondre à la demande croissante de compétences professionnelles dans le secteur privé. Si nous retenons cette interprétation, alors la segmentation institutionnelle avait clairement pour objectif inavoué de canaliser la demande massive loin du secteur historiquement réservé à l'élite et d'obliger les institutions non universitaires à supporter

le poids de l'enseignement supérieur de masse (Neave 2000). Ce sentiment est repris par Teather (1999), qui affirme que :

Les politiques binaires ont été adoptées en Australie et en Grande Bretagne à une période de croissance considérable de la demande pour l'enseignement supérieur. En désignant un groupe distinct d'institutions non universitaires comme offrant le véritable enseignement 'supérieur', les gouvernements de l'époque pouvaient orienter une proportion importante de la croissance vers ces institutions. Cela a eu pour effet, dans une large mesure, de permettre aux universités traditionnelles de conserver leurs anciennes caractéristiques d'élite, ce qui n'aurait pas autrement été possible.

Des demandes semblables pour une amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur, provenant en grande partie de la massification du système d'enseignement secondaire, ont généré le besoin d'un enseignement postsecondaire proposant une gamme variée d'options qui conduisait directement à l'emploi. Dans les années 1960 et 70, des pistes plus orientées vers la formation professionnelle sont apparues dans les systèmes d'enseignement supérieur de divers pays développés. En plus des écoles polytechniques du Royaume-Uni, il existait des instituts universitaires de technologie (IUT) en France, des Fachhochschulen en Allemagne, des Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (CEGEP) au Canada et des établissements communautaires d'enseignement supérieur aux Etats-Unis (Mazeran 2007).

Saint (1992) considère un système de différenciation comme une réponse appropriée pour faire face à la demande croissante d'accès à l'enseignement supérieur sans créer une augmentation proportionnelle des budgets du secteur public consacrés à l'éducation. La création d'institutions alternatives à plus faible coût différenciées en termes de missions, de fonction et de modes d'enseignement serait, selon lui, l'approche la plus efficace. Une stratégie de diversification institutionnelle plus large inclurait les types suivants : les établissements d'enseignement supérieur et les universités traditionnels, les établissements d'enseignement supérieur communautaires, les instituts universitaires de technologie ou instituts techniques, les programmes pour adultes ou d'éducation continue, les programmes de formation dans les secteurs productifs, et les programmes d'enseignement à distance. L'expérience des écoles polytechniques au Royaume-Uni était basée sur la conviction que lorsque les systèmes d'enseignement supérieur sont plus différenciés, ils peuvent accueillir, de manière rentable, un effectif d'étudiants plus important et plus varié (Saint 1992).

L'émergence d'un système binaire n'implique pas que les distinctions seront ou peuvent être maintenues pour toujours. Les analyses ont révélé que les politiques gouvernementales et autres influences environnementales, de même que les stratégies et le comportement des organisations, ont un impact sur les rapports entre les différents secteurs (binaire et autre) des systèmes d'enseignement supérieur (Huisman et Kaiser 2001). Avant d'examiner les changements ultérieurs dans le système binaire, considérons et étudions d'autres systèmes internationaux.

Le système binaire australien a été la conséquence directe d'un rapport de la commission d'enquête de 1965 sur l'avenir de l'enseignement supérieur (le 'Rapport Martin'). Ce rapport recommandait une division du système d'enseignement supérieur en un sous-secteur d'universités et en un sous-secteur d'Écoles Supérieures (ES). Ce dernier a été récemment créé en réunissant un groupe disparate d'institutions à mission largement unique, y compris les écoles normales, sous le titre générique de ES. Deux systèmes de financement distincts

ont été introduits pour chaque sous-secteur. Ils étaient gérés par deux commissions différentes soutenues par deux ensembles de lois distincts (Gamage 1993).

Aux Etats-Unis, la diversité systématique a toujours été considérée comme une garantie d'excellence et le pré requis pour que l'enseignement supérieur réponde de façon flexible aux besoins de la société (Huisman et Kaiser 2001; Rothblatt 2000). L'Etat de Californie est probablement l'exemple le plus connu et peut-être le plus efficace de la planification du système qui s'étend à l'ensemble de l'Etat dans le secteur de l'enseignement supérieur public. En général, l'enseignement supérieur américain présente une différenciation de l'enseignement supérieur public dans tous ses Etats (Altbach 1999). Le système académique américain est un ensemble complexe d'institutions qui répondent à différents besoins. Le système est hiérarchisé, les universités orientées vers la recherche jouissant du plus grand prestige et de la plus forte influence. Mais le système bénéficie aussi d'une variété considérable. Avec plus de 13 millions d'étudiants dans l'enseignement postsecondaire et 3000 établissements d'enseignement supérieur et universités, la diversité de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis est inéluctable. Les universités de recherche- institutions telles que Harvard, Berkley, ou Wisconsin- occupent le pinacle du système. Ce sont les 'multi-universités' dont parlait Clerk Kerr dans son étude classique de l'enseignement supérieur contemporain. Les cent premières universités américaines reçoivent l'essentiel du financement de la recherche en provenance du gouvernement et de fondations privées. Elles produisent une grande partie des résultats nationaux en matière de recherche. Selon Huisman et Kaiser (2001), cette hiérarchisation est nécessaire puisqu'un système standardisé ne permet pas de répondre aux besoins académiques de l'élite et des masses. Pour absorber une clientèle plus hétérogène, les systèmes de masse doivent être plus différenciés que les systèmes d'élite.

Un système d'enseignement supérieur d'élite sans la force compensatrice de l'enseignement supérieur de masse ne serait pas politiquement et socialement viable, et un système d'enseignement supérieur de masse sans les modèles et valeurs académiques des institutions d'élite serait mal fondé sur les plans académique et politique (Huisman et Kaiser 2001). Une grande variation des conditions d'admission et d'obtention des diplômes est apparue à la suite de la différenciation par fonction dans le système d'enseignement supérieur des Etats-Unis. Elle a pour objectif d'offrir des expériences académiques différentes et des opportunités de vie aux populations différentes. Mais elle a également produit un système de classement hiérarchique ou un ordre social des institutions qui sont en compétition sur le marché pour obtenir la reconnaissance de leurs labels favoris.

Ogawa (2002) présente la version japonaise de la différenciation, qui exige de séparer la recherche de l'enseignement. Les universités considèrent les institutions de licence et post licence uniquement comme des organisations d'enseignement. Des organisations distinctes de recherche auxquelles appartiennent les membres des facultés ont été créées. Alors que les structures de recherche tendent vers la fraternisation dans la nature de leur étude, les structures d'enseignement dispensent un savoir adapté et bien organisé (programmes d'enseignement). Dans un système traditionnel, une organisation de recherche devait être changée en même temps qu'on changeait une organisation d'enseignement parce que les deux étaient unifiées. Ceci était parfois problématique parce que les nouvelles activités de recherche n'étaient pas toujours pertinentes pour le programme d'études et de formation arrêté et auraient par conséquent été modifiées. Pour éviter ce conflit, les fonctions d'enseignement et

de recherche ont été séparées (Ogawa 2002). Au lieu des 'organisations indépendantes dispersées', l'enseignement supérieur japonais a été transformé en systèmes relativement isolés.

L'ère de l'Union Européenne a introduit une tendance à une plus grande synergie et standardisation de l'enseignement supérieur en Europe. Plusieurs gouvernements ont indiqué que les changements structurels des systèmes d'enseignement supérieur ont été inspirés par le fait qu'ils ne voulaient pas que leurs systèmes dévient un peu trop des tendances européennes.

Dans le système d'enseignement supérieur hollandais, la piste de l'enseignement supérieur professionnel et l'itinéraire de l'université sont deux chemins distincts. Au niveau secondaire, l'itinéraire HAVO/MBO prépare les élèves à la formation dans les *Hogenscholen* et le VWO prépare les élèves pour l'université. On retrouve un modèle similaire avec le système d'enseignement supérieur allemand, où la *Fachhochschulreife* permet aux élèves d'être admis dans une *Fachhochschule*, mais pas dans une université. Une *Hochschulreife* permet aux élèves d'aller soit dans une *Fachhochschule*, soit dans une université. Les conditions d'admission dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur en Autriche, en Flandre et en Suède sont toutes les mêmes. Le Danemark, le France et le Royaume-Uni imposent des conditions supplémentaires pour entrer dans les universités, à savoir les concours en France et les A-levels (baccalauréats) au Royaume-Uni (Huisman et Kaiser 2001). Seules les universités offrent des diplômes de doctorat dans les exemples 'binaires' sus mentionnés— exception faite de la Suède et du Royaume-Uni— mais les candidats titulaires du diplôme de Masters d'autres universités sont autorisés à s'inscrire à l'université pour poursuivre leurs études.

### *Modifications au sein et à partir des systèmes binaires*

Scott (1998) définit le principal changement dans l'enseignement supérieur comme le 'grand glissement séculaire de l'éducation d'élite vers l'éducation de masse'. Il énumère les attributs dichotomiques des deux systèmes. Le système d'élite est décrit comme étant exclusif et ancré dans la tradition, offrant des environnements et des normes uniformes. En revanche, le système d'éducation de masse est perçu comme étant moins sélectif, plus inclusif, plus diversifié (différents types d'institutions), et offrant des processus variés d'éducation.

Ross (2003) suggère que la Commission Robbins au Royaume-Uni a sous-estimé la croissance de l'intérêt public pour l'enseignement supérieur. La réaction à la création des écoles polytechniques a été énergique et les effectifs ont augmenté plus vite que prévu, surtout celui des étudiantes. Cela a produit une expansion rapide du secteur des écoles polytechniques et un changement de sa mission et de son orientation. Les écoles polytechniques se sont impliquées de plus en plus dans des programmes semblables à ceux des universités, et à terme, la distinction entre le secteur universitaire et le secteur des écoles polytechniques s'est atténuée en ce qui concerne les étudiants et même les programmes d'études.

Le Livre Blanc de l'*Enseignement Supérieur de 1991: Un Nouveau Cadre* a mis fin à la politique binaire au Royaume-Uni. Toutes les écoles polytechniques et de nombreux autres établissements d'enseignement supérieur ont reçu le statut d'universités avec le pouvoir de décerner leurs propres diplômes. Smith et Webster (1998) reprennent les raisons susmentionnées pour expliquer le déclin du système binaire au Royaume-Uni. Ils prétendent que l'expansion de l'offre d'enseignement supérieur s'est accompagnée d'une réduction des

ressources, ce qui s'est traduit par une augmentation de la pauvreté des étudiants, une baisse des salaires académiques, le déclin du statut académique et social et une très forte dégradation structurelle des universités elles-mêmes. D'autre part, Neave (2000) condamne l'Etat interventionniste pour son action en faveur de l'éducation de masse. Le phénomène de 'mutation académique' est apparu très vite après la mise en œuvre du système binaire. Les écoles polytechniques, bien que supposées être différenciées des universités, ont en fait cherché à les imiter—même au point de lancer des programmes de beaux-arts. Parallèlement, les universités ont aussi fait l'expérience de la 'mutation professionnelle', offrant des programmes professionnels et des options de cycle court en concurrence avec les instituts universitaires de technologie (Archer et al. 2003). Pratt (2000) a fait la remarque suivante :

Bien que les écoles polytechniques aient finalement succombé à la tentation d'acquérir le statut d'universités conventionnelles en 1992, avant qu'elles ne le fassent les universités étaient déjà aussi très différentes des institutions qu'elles étaient en 1965 lorsque la politique binaire a été lancée. Elles avaient aussi commencé à reconnaître l'importance qu'il fallait attribuer à la formation professionnelle, à admettre les étudiants avec une gamme plus large de qualifications d'entrée et à offrir un choix plus large à travers des programmes d'études modulaires et un soin plus prononcé pour la formation des étudiants. Il était possible de parler de 'mutation professionnelle' dans les universités de même que de 'mutation académique' dans les écoles polytechniques et les limites s'étaient estompées entre les deux secteurs.

De même, en Australie et à Hong Kong, les limites binaires dans l'enseignement supérieur ont été redéfinies. Les écoles polytechniques ont adopté le statut d'université et le nombre d'universités a doublé (Teather 1999). Les programmes académiques offerts par les ES ont été renforcés et des programmes post licence ont été introduits, dont les programmes de doctorat dotés de la composante recherche. Les limites entre les secteurs sont devenues vagues. La seule différence apparente a été que contrairement aux ES, les universités ont reçu des fonds de recherche. Toutefois, les ES en Australie ont fait valoir leur capacité croissante de recherche afin de pouvoir être plus facilement reconnus en tant qu'universités (Gamage 1993).

Outre les stratégies interventionnistes utilisées par les gouvernements, Meek (200) affirme que la dépendance à l'égard des forces du marché pour réaliser les objectifs de politique de l'enseignement supérieur, y compris celui de la diversité, a eu un effet boomerang. Selon lui, les pays comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ont de plus en plus intégré la concurrence du marché dans l'enseignement supérieur. Au lieu de se diversifier dans les nouveaux domaines pour capter de nouveaux créneaux spécifiques, les institutions ont imité les activités de leurs concurrents prospères. Deux facteurs importants influencent l'orientation de la diversité de l'enseignement supérieur : (1) la manière dont les gouvernements structurent l'environnement politique, et (2) le pouvoir relatif des normes et valeurs académiques dans les institutions d'enseignement supérieur (Meek 2000). Meek soutient aussi que les divers facteurs suivants ont encouragé, sinon obligé, les gouvernements à adopter une orientation vers le marché pour l'enseignement supérieur (2000) :

- Les coûts importants associés à l'enseignement supérieur de masse, qui ont accentué le souci du gouvernement de réaliser plus de valeur pour chaque dollar investi dans ce secteur.
- Le souhait du gouvernement de voir le secteur de l'enseignement supérieur plus étroitement lié à l'économie nationale—non pas en termes de réponse aux besoins



du marché national de l'emploi, mais aussi grâce à la commercialisation de ses activités de recherche et d'enseignement.

- Au fur et à mesure qu'une plus forte proportion de la population manifeste de l'intérêt pour l'accès à l'enseignement supérieur, l'enseignement supérieur devient inévitablement une question plus politique.
- En raison du vieillissement de la population, le poids des droits sociaux sur la trésorerie nationale augmente de manière significative, ce qui entraîne des pressions pour obtenir une réduction des dépenses du gouvernement et une plus grande efficacité du côté des institutions du secteur public.
- Dans tous les pays industrialisés, les industries manufacturières traditionnelles sont en train d'être remplacées par ce que l'on appelle le secteur de transformation du savoir, dont l'enseignement supérieur est considéré comme partie intégrante.

Selon Meek, ces facteurs font partie d'un processus plus large de mondialisation économique qui a entraîné une redéfinition fondamentale de la valeur sociale du service public en général et des universités et de l'éducation en particulier. L'université doit désormais être 'redevable' à ceux qui la financent, qu'il s'agisse des gouvernements influents, des sociétés, des contribuables particuliers ou même des étudiants. Jarvis (2001) pense que la mondialisation est en effet un facteur primaire qui détermine la force et le centre d'intérêt actuels de l'enseignement supérieur. Selon lui, les universités ont cessé d'être des tours d'ivoire, protégées des pressions du monde réel. Il pense que les universités ont essayé de répondre à certaines des pressions sociales de la mondialisation, mais avec un succès limité. Leurs réactions semblent presque irréflechies puisqu'elles ne semblent plus savoir ce que devrait être une université. En d'autres termes, elles répondent automatiquement et de façon non critique aux pressions du changement social (Jarvis 2001).

Ball (1989) affirme que le rôle de la recherche devient problématique dans le contexte actuel d'enseignement supérieur de masse. Il pense qu'il est possible de mettre en place un financement double, c'est-à-dire à la fois pour la recherche et pour l'enseignement, au sein d'un système d'enseignement supérieur d'élite. Seulement ceci n'est ni possible ni judicieux dans un système d'enseignement supérieur basé sur les masses. Ball (1989) croit qu'il n'existe aucune logique dans l'idée que l'importance de la recherche fondamentale doit être déterminée par l'importance de l'enseignement supérieur.

Les défis actuels auxquels font face les institutions d'enseignement supérieur sont identifiés par Weber (1999) comme étant :

- L'environnement en mutation : la mondialisation et l'influence de la technologie de l'information ;
- Les modifications des missions: les universités réactives et responsables; l'évolution de la forme des universités de recherche; l'émergence des concurrents aux universités traditionnelles ;
- La diversité croissante des étudiants et la nécessité d'adapter l'enseignement en retour ;
- La profession académique: l'évolution du rôle des enseignants; la durée du service; la formation d'une nouvelle génération de personnel.
- Les finances de l'enseignement supérieur : l'augmentation des revenus; la réduction des coûts.

Un des aspects liés à l'évolution de l'environnement des systèmes d'enseignement supérieur locaux est la demande publique croissante et diversifiée pour l'enseignement supérieur dans les pays qui disposent d'infrastructures nationales d'enseignement supérieur adaptées. Les universités établies dans les pays occidentaux, motivées par la réduction du financement (national) pour l'enseignement supérieur, recherchent de nouveaux marchés transfrontaliers à exploiter (Van Vught et al. 2002). Les marchés académiques ont été créés par les accords commerciaux et les initiatives de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC), en particulier l'Accord Général sur le Commerce et les Services (AGCS). Dans le cadre des négociations de l'AGCS, un accord a été passé pour classer l'enseignement primaire et secondaire comme biens de consommation publique, avec des bénéfices principalement publics plutôt que privés. Toutefois, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, la balance entre les gains publics et privés est souvent considérée par les économistes de l'éducation comme pesant plus du côté privé (c'est-à-dire que les bénéfices privés sont plus importants que les retombées sociales). Ainsi donc, l'AGCS considère l'enseignement supérieur comme un service commercialisable qui ne doit pas être protégé par les droits de douane. Cette expansion du commerce international dans l'enseignement supérieur est également facilitée par les avancées dans le secteur des technologies de l'information et de la communication (TIC), qui sont de plus en plus utilisées pour communiquer à distance avec les étudiants qui souhaitent obtenir un diplôme étranger tout en restant dans leur propre pays.

### *L'expérience africaine*

Dans le contexte de ces tendances internationales, la plupart des pays africains offrent, comme ils le font depuis des décennies, un enseignement postsecondaire différencié consistant en une combinaison d'écoles de formation, d'instituts techniques/professionnels, d'institutions de type institut universitaire de technologie et d'universités. Au sommet de cette pyramide se trouvent les universités et les écoles polytechniques (Sawyer 2002). Les diverses configurations du secteur de l'enseignement supérieur en Afrique reflètent les différentes influences historiques avec les pressions contextuelles- de même que mondiales- qui sont exercées sur ce secteur (voir encadré 1). La pression pour l'accès de masse à l'enseignement supérieur, non seulement en Afrique mais aussi à travers le monde, a amené les gouvernements à introduire des politiques favorisant la différenciation des institutions et des programmes. En Afrique, de nouveaux types d'institutions d'enseignement supérieur et de programmes différenciés sont apparus en dépit d'un environnement financier de plus en plus récessif.

L'histoire de l'enseignement supérieur en Afrique, des racines précoloniales et coloniales à la phase postindépendance, offre certaines réponses aux configurations actuelles des institutions du continent. L'institution d'enseignement supérieur précoloniale d'Alexandrie, en Egypte (Lulat 2003), ainsi qu'un ensemble d'institutions d'enseignement supérieur islamiques et arabes, étaient les précurseurs des manifestations ultérieures des systèmes d'enseignement supérieur anglophone, francophone et lusophone en Afrique, mis en place par les administrations coloniales. Au début, l'enseignement formel dans les colonies européennes d'Afrique était confié aux missionnaires. Mais plus il y avait d'Européens qui s'installaient dans les colonies, plus l'intérêt pour l'enseignement formel grandissait. Mais il ne s'étendait pas nécessairement à la population locale, étant fondé sur l'idée générale que les Africains étaient intellectuellement inférieurs et par conséquent non scolarisables (Lulat

### Encadré 1. Différenciation du système d'enseignement supérieur au Cameroun

Le secteur de l'enseignement supérieur au Cameroun est différencié suivant les frontières linguistiques de même que la nature des programmes résultant des deux traditions linguistiques et d'enseignement supérieur du pays. Le système d'enseignement supérieur camerounais ressemble fortement à celui de la France et a beaucoup de choses en commun avec les pays africains francophones tels que le Sénégal. Toutefois, il existe une forte influence britannique dans certaines institutions, notamment l'Université de Buéa, qui est essentiellement une université de langue anglaise. Trois types d'institutions supérieures composent le secteur de l'enseignement supérieur. Ce sont les universités, les instituts et écoles de recherche spécialisés et de formation axés sur la carrière, et les écoles supérieures de formation ou *grandes écoles*. Le décret du gouvernement de 1993 portant sur l'organisation du système d'enseignement supérieur au Cameroun a permis aux universités de développer, dans le cadre de leur mission et mandat, des instituts spécialisés ou centres d'études scientifiques et technologiques, de recherche, de formation professionnelle ou de recyclage. Le système d'enseignement supérieur est essentiellement divisé en deux groupes : le secteur plus large des universités et le secteur non universitaire plus réduit et hautement sélectif. Toutefois, l'ensemble du système est plus riche qu'un simple système binaire.

2003). Cette idée a été progressivement modifiée par les événements- la révolution industrielle, l'expansion des économies coloniales, et les deux Guerres mondiales- jusqu'au moment où la formation professionnelle et industrielle a été considérée comme nécessaire pour les Africains.

Par la suite, les britanniques ont créé en Afrique de nombreuses institutions d'enseignement supérieur, connues sous le nom 'd'établissements d'enseignement supérieur Asquith', par leur Conseil Interuniversitaire de l'Enseignement Supérieur. Les diplômés des établissements Asquith recevaient des diplômes délivrés par l'Université de Londres sur la base de l'affiliation desdits établissements à cette université (Lulat 2003). La demande locale plus forte pour l'enseignement supérieur était également liée à une flambée du nationalisme en Afrique de l'ouest et à l'émergence des mouvements panafricains (Ajayi, Goma et Johnson 1996).

Lulat (2003) cite Ashby (1966) qui accuse les élites africaines d'être responsables de l'absence de développement de l'enseignement supérieur en Afrique coloniale française. Les élites africaines dans les colonies francophones considéraient les institutions locales comme inférieures à celles de France et accordaient plus d'importance à l'opportunité d'étudier en France. Les coûts d'éducation des Africains dans les universités françaises sont très vite devenus prohibitifs. En guise de préparation à l'autonomie future, les Français ont doté les universités françaises d'annexes dans les colonies africaines. Celles-ci ont pris la forme d'instituts d'enseignement supérieur qui ont servi comme précurseurs des universités nationales (Lulat 2003). Ces instituts ont gardé des liens universitaires et administratifs très étroits avec les universités françaises, même après l'indépendance lorsqu'ils sont devenus universités nationales. La première raison pour le développement des institutions locales d'enseignement supérieur à l'époque postcoloniale était de créer du personnel administratif et technique pour les services publics, de même que des enseignants pour les établissements scolaires secondaires et les écoles normales (Ajayi, Goma et Johnson 1996). Cet objectif allait de pair avec la volonté de maintenir l'équivalence avec les normes universitaires européennes, et chaque puissance coloniale imposait par conséquent son propre modèle aux

institutions qu'elle parrainait. Les établissements d'enseignement supérieur coloniaux à l'étranger sont donc devenus des occasions pour le personnel plus jeune, surtout venant de Grande Bretagne, de la France et de la Belgique, de passer quelque temps en Afrique et de devenir des experts en études africaines, en médecine tropicale, en agriculture et en technologie (Ajayi, Goma et Johnson 1996). Les établissements d'enseignement supérieur coloniaux étaient critiqués pour leur orientation 'élitiste', les limites de leurs programmes d'études et le manque de pertinence académique, bref tout ce qui avait nourri l'idée qu'ils étaient de vraies 'tours d'ivoire'.

La transition au statut d'université à part entière a été stimulée par le nationalisme des États africains qui ont tenté d'affirmer leur indépendance de leurs puissances coloniales respectives. Dans la plupart des pays africains postcoloniaux, les universités nationales uniques ont été systématiquement créées en tant que partie intégrante de l'appareil du nouvel État indépendant. Le développement d'un système d'enseignement supérieur 'décolonisé' en Afrique du Sud par exemple, a été introduit avec la loi universitaire de 1916 promulguée par le Gouvernement d'union pour créer l'Université d'Afrique du Sud, de même que les universités de la ville du Cap et de Stellenbosch (Ajayi, Goma et Johnson 1996). Ces institutions étaient mises en place pour la communauté de l'occupant blanc. Toutes les institutions d'enseignement supérieur qui ont suivi, y compris les *technikons* et les établissements d'enseignement supérieur, ont été créées en fonction des considérations raciales comme sous-systèmes distincts visant à servir les groupes raciaux blancs, métis et noirs. Cette structure a existé jusqu'à la fin de l'apartheid en 1994. Le système inhabituellement large de 36 institutions (21 universités et 15 écoles polytechniques) qui en a résulté à terme a été la conséquence directe des rivalités linguistiques/culturelles entre le nationalisme britannique et afrikaner qui ont été renforcées par les politiques de développement distinctes de l'apartheid formel, dans lesquelles les institutions séparées (mais loin d'être égales) ont été créées pour chaque grand groupe racial et ethnique (Cooper et Subotzky 2001).

Comme conséquence de ces circonstances, l'importance et le type de différenciation institutionnelle ont beaucoup changé à travers les différentes régions et les différents pays africains. Saint (1992) estime qu'une différenciation du système en Afrique se situe globalement à un stade intermédiaire. Si les écoles polytechniques sont fréquentes et les écoles normales répandues, leur statut est généralement considéré comme largement inférieur par les étudiants et les gouvernements (c'est-à-dire qu'elles ont des systèmes d'articulation inappropriés). Même là où les systèmes d'enseignement supérieur sont différenciés en termes de missions institutionnelles, ils sont rarement différenciés dans leur financement. Au moins 85 pour cent du financement des institutions et des systèmes d'enseignement supérieur africains provient du gouvernement (Saint 1992). Selon Brown Sherman (1993), peu d'attention doit être accordée à la tendance qui consiste à considérer comme inférieures ces institutions, principalement impliquées dans l'enseignement normal, les spécialisations technologiques ou professionnelles, parce que l'Afrique manque de professionnels compétents dans le domaine de l'éducation, des sciences et de la technologie.

Il ne peut y avoir un vrai consensus sur la réforme de l'enseignement supérieur sans un accent sur les institutions non universitaires. Les enseignants et les infrastructures de formation qui leur sont consacrées doivent être utilisés de manière judicieuse. Des consultations sont nécessaires entre les universités et les autres institutions d'enseignement supérieur afin de mesurer les forces

de ces institutions et de considérer, lorsque cela est possible, des possibilités telles que le transfert des unités de valeur, le partage des infrastructures et même les programmes mixtes.

La capacité des nations africaines à réaliser une combinaison cohérente des systèmes d'enseignement supérieur de recherche et technique/professionnel est mise en doute par Altbach (1998), qui affirme que les pays du tiers monde sont surtout des consommateurs du savoir et dépendants à l'égard des nations industrialisées pour le progrès dans le domaine du savoir scientifique. Alors qu'il reconnaît qu'il est difficile de généraliser, il soutient néanmoins que les universités du tiers monde sont—sans exception— des institutions 'périphériques' dans un contexte international et qu'elles manquent généralement d'orientation vers la production scientifique. Brown Sherman (1993) est d'accord avec ce point de vue et affirme :

L'Afrique a une place marginale dans l'économie mondiale. Les universités africaines font partie d'un système universitaire international et sont 'périphériques' à ce système. Une des conséquences est la domination intellectuelle qui affecte le continent. Cette situation est visible dans l'importante activité de recherche relative au continent et menée par les universitaires et les universités étrangers au continent.

## Cadre de l'analyse

Cette analyse documentaire, l'histoire de l'Afrique et notre propre expérience sur le terrain nous ont suggéré le cadre d'analyse suivant. Tout d'abord, pour ce qui est de la *différenciation*, douze aspects de la différenciation ont été identifiés comme les plus intéressants à étudier. Les universités et les écoles polytechniques ont par la suite été comparées sur la base de ces aspects pour voir si des différences observables entre les deux types d'institutions pouvaient être décelées. Par ailleurs, là où cela a fonctionné, nous avons essayé d'appliquer lesdits aspects aux institutions similaires. Ces aspects sont énumérés dans le tableau 1.

En ce qui concerne l'*articulation*, cinq aspects ont également été retenus comme les plus intéressants à examiner et les types d'institutions ont été comparés sur la base de chacun de ces éléments. Une fois de plus, là où cela a été possible, les aspects ont été analysés dans la même catégorie des types d'institutions ou sous-types pour compléter l'analyse. Ces aspects de l'articulation sont présentés dans le tableau 2.

Une observation majeure des tableaux 1 et 2 est que dans la différenciation et les articulations, l'unité première d'analyse est le type d'institution, et non les institutions particulières. Mais là où la situation sur le terrain le permettait, nous avons essayé d'appliquer les aspects identifiés aux sous-types institutionnels ; par exemple, entre les universités publiques et privées. Dans certains cas, un autre effort a été fait pour évaluer les types d'institutions 'similaires' ; par exemple, parmi les universités publiques et parmi les instituts universitaires de technologie publics. Y a-t-il des différences subtiles entre elles ? Ont-elles des articulations entre elles ? L'importance de ce dernier aspect varie d'une région à l'autre et d'un pays à l'autre, selon la disponibilité des données et les caractéristiques du système d'enseignement supérieur dans chaque pays. En outre, dans chacun des pays/régions, il était nécessaire de cartographier le système d'enseignement supérieur comme pré requis à l'analyse de la différenciation et de l'articulation. L'exercice de cartographie a permis d'identifier les caractéristiques clés du système, surtout de déterminer si le système est binaire ou d'un autre type.

<b>Tableau 1. Aspects de la différenciation entre les types d'institutions d'enseignement supérieur similaires</b>	
<b>Aspect</b>	<b>Caractéristiques</b>
<i>Mission et mandat de l'institution</i>	Quelles sont les missions de l'institution, ses mandats, ses productions, en particulier en ce qui concerne la nature du savoir ?
<i>Programmes d'études/pédagogie</i>	Contenu, accent en matière d'enseignement et approche pédagogique
<i>Qualifications</i>	Type de qualifications obtenues et finalité
<i>Admissions</i>	Quels sont les critères de sélection retenus ?
<i>Domaines d'études</i>	Diversifiés ou similaires ?
<i>Recherche</i>	Niveau et type de recherche menée; rôle de la recherche (par ex. apprentissage, création de revenus)
<i>Qualifications du personnel académique</i>	Qualifications académiques requises; y a-t-il des qualifications non académiques?
<i>Orientation</i>	Local contre international; appliqué contre scientifique; savoir contre compétences
<i>Gouvernance/cadre réglementaire</i>	Degrés d'autonomie ; degrés de responsabilité ; structures de gouvernance telles que les Conseils/Commissions, le Conseil consultatif de l'université et les Conseils de faculté ; textes juridiques tels que les Lois spécifiques du Parlement/Chartes ; Loi générale sur les universités.
<i>Financement</i>	Sources de financement. Quel est le niveau de diversification du financement ? Degré d'autonomie de la gestion financière.
<i>Contrôle de la qualité</i>	Externe ou interne; mécanismes utilisés
<i>Caractéristiques institutionnelles</i>	Taille des effectifs; caractéristiques des étudiants; organisation du campus; système utilisé pour dispenser les enseignements.

Les politiques sur les études supérieures et les structures de supervision institutionnelles ont des implications sur la différenciation et l'articulation. Les structures de supervision de l'Etat pour les institutions non universitaires varient d'un pays à l'autre. Au Ghana par exemple, le Conseil National de l'Enseignement Supérieur (CNES) est le seul organe de supervision pour les écoles polytechniques et les universités. En revanche, le Nigéria dispose de trois structures de supervision distinctes pour les sous-secteurs de l'enseignement supérieur : la Commission des Universités Nationales (CUN) pour les universités, le Conseil National de l'Enseignement Technique (CENT) pour les écoles polytechniques et la Commission Nationale des Ecoles Normales (CNEN) pour les écoles normales. Des arguments ont été avancés pour et contre la mise en place d'une structure unique de supervision pour l'ensemble du système d'enseignement supérieur. De façon invariable, là où il n'existe qu'un seul organe, la représentation institutionnelle au sein de la structure est dominée par les universités. Dans le cas du CNES au Ghana, par exemple, les dix écoles polytechniques du pays n'ont qu'un seul représentant, contre un représentant pour chacune des six universités. Cette représentation inégale étouffe l'argument selon lequel les écoles polytechniques ne reçoivent pas l'attention qu'elles méritent ou bien, même quand elles la reçoivent, ne sont

<b>Aspect</b>	<b>Caractéristiques</b>
<i>Critères d'admission</i>	Mêmes critères ou différents critères; quels types de critères ? Processus d'admission conjointement ou individuellement gérés ?
<i>Structure et reconnaissance des qualifications</i>	La réussite académique est-elle reconnue dans les institutions ? existe-t-il des conditions similaires pour les types semblables de diplômes académiques ? Reconnaisent-ils mutuellement les qualifications pour les besoins d'emploi ?
<i>Transférabilité des unités de valeur</i>	Les cours achevés dans une institution peuvent-ils être pris en compte dans les conditions de troisième cycle dans une autre institution ? existe-t-il un système en place pour faciliter le transfert des 'unités de valeur' académiques ?
<i>Mobilité du personnel académique</i>	Est-ce que le personnel académique circule entre les différents types d'institutions? Avec quelle fréquence ? Dans quelles directions ? Existe-t-il des structures administratives en place pour faciliter la mobilité ?
<i>Collaboration et partenariats</i>	Quel est le degré de la collaboration institutionnelle dans la recherche conjointe, l'enseignement conjoint, la concordance des programmes d'études, le partage des infrastructures, les services communs?

ni entièrement appréciées ni rapidement prises en compte. D'autre part, les défenseurs d'une structure de supervision unique pensent que le fait d'avoir des organes distincts ne peut que créer des obstacles à l'articulation en accentuant la perception des différences de statut entre les institutions universitaires et non universitaires. Il est intéressant de noter qu'au Sénégal et au Cameroun, où un ministère de l'enseignement supérieur exerce une responsabilité de supervision sur les deux types d'institutions dans un cadre universitaire unitaire, les perceptions similaires d'infériorité ou de subordination sont plus atténuées.

Comme nous le verrons par la suite, les pays africains présentent davantage de différenciation que d'articulation dans leurs systèmes d'enseignement supérieur. Les systèmes étudiés sont assez diversifiés, classés comme unitaire, binaire, tridimensionnel, semi différencié ou entièrement différencié. Toutefois, dans différents cas, ces différences existent plus en théorie qu'en réalité, puisque les exemples de mutation académique, de mutation professionnelle et d'imitation institutionnelle sont répandus. Les sous-systèmes d'écoles polytechniques semblent relativement non différenciés par rapport aux sous-systèmes universitaires, excepté dans le sens où, cela va de soit, les premiers offrent une formation de niveau inférieur aux seconds.

Pour l'essentiel, l'articulation semble être à ses balbutiements. La mobilité des personnels et des étudiants entre les universités et les institutions d'enseignement supérieur non universitaires souffrent d'un manque de coopération et d'une absence de dialogue entre les deux groupes d'institutions. En effet, une rivalité malsaine caractérise généralement leur rapport. Les diplômés des écoles polytechniques qui cherchent une 'progression académique' dans le système universitaire se heurtent généralement à une absence de pistes d'articulation

à suivre clairement définies, le niveau auquel ils sont admis étant conditionné au programme d'études qu'ils aimeraient poursuivre et aux règlements et conditions de l'université spécifique qu'ils sollicitent. Les mécanismes de transfert d'unités de valeur existent rarement entre les programmes des instituts universitaires de technologie et des universités. En effet, certaines universités n'incluent même pas du tout dans leurs conditions d'admission les connaissances antérieures ou les compétences acquises au niveau des instituts universitaires de technologie.

### **Encadré 2. Faiblesse de l'articulation dans le système d'enseignement supérieur au Ghana**

Les deux principales composantes du système d'enseignement supérieur du Ghana—les universités et les écoles polytechniques—sont actuellement très mal organisées en termes d'articulation. Les deux plus anciennes universités du pays (l'Université du Ghana et l'Université des Sciences et de la Technologie Kwame Nkrumah) ne reconnaissent pas les HND (équivalent du BTS) délivrés par les écoles polytechniques comme qualifications d'admission dans aucun de leurs programmes d'études. Toutefois, ces mêmes universités reconnaissent leurs propres programmes diplômants et qualifications pour la poursuite des études au niveau universitaire. L'impression négative créée par cette politique est que le diplôme de HND n'est pas valable pour les études universitaires. Toutefois, cette position n'est pas partagée par toutes les universités du pays et les pratiques peuvent changer au fur et à mesure que les échanges de coopération se développent entre les universités et les écoles polytechniques. La preuve de cette tendance peut être visible dans le fait que certaines des universités publiques et privées ont commencé à admettre les titulaires de HND en deuxième et troisième année de leurs programmes universitaires de quatre ans, surtout dans les domaines des études professionnelles et commerciales. Parmi les universités bien connues qui accordent actuellement du crédit aux qualifications des instituts universitaires de technologie dans leurs programmes d'admission, on peut citer l'Université de Cape Coast (publique), l'Université de l'Éducation de Winneba (publique), le Collège Universitaire Central (privé) et l'Université de Valley View (privée).

Le Ghana offre un exemple de cette désarticulation, mais il présente aussi des progrès sur le plan de la recherche de la solution à ce problème (voir encadré 2).

Il est intéressant de noter que l'articulation et la mobilité entre les types d'institutions semblables sont rares. Les étudiants des universités privées ont très peu de chance d'obtenir un transfert vers les universités publiques. De même, la mobilité des étudiants entre les universités publiques n'est généralement pas bien définie, surtout en Afrique anglophone. Nous en concluons que l'absence d'un système de transfert d'unités de valeur mutuellement compris et accepté est un obstacle majeur à l'établissement de l'articulation dans de nombreux systèmes d'enseignement supérieur en Afrique.

La situation de l'articulation en Afrique occidentale francophone est différente. Au Sénégal et au Cameroun, les institutions d'enseignement supérieur qui décernent les qualifications pré-universitaires de type polytechnique sont rattachées aux universités sur le plan de l'organisation et ne sont pas entièrement considérées comme des institutions distinctes ou autonomes. En réalité, il n'est pas rare pour des professeurs de dispenser des cours à la fois au niveau pré-universitaire et universitaire. Pour cette raison, les meilleurs diplômés des instituts universitaires de technologie décernant des diplômes peuvent être admis dans les programmes universitaires au niveau approprié, à la seule condition de réussir le concours d'entrée.





# Différenciation et articulation en Afrique subsaharienne

---

## Observations à partir de la documentation

Les données tirées des documents sont étayées par les conclusions de la présente étude. Les principales conclusions à partir des documents sont par conséquent similaires à celles que l'on pourrait tirer de cette étude. Elles sont les suivantes :

La différenciation et la mobilité sont devenues des questions clés dans le cadre du développement récent de l'enseignement supérieur à travers le monde. Un nombre croissant d'ouvrages sur ce sujet insistent sur l'importance de la variété de l'offre d'institutions et de programmes pour répondre aux besoins de plus en plus divers du monde du travail en mutation et du nombre d'étudiants admis. Sur le plan de la définition, la documentation distingue la différenciation de la diversité. L'expansion des systèmes en termes de création d'institutions ne signifie pas nécessairement la différenciation, à moins que les offres de programmes soient suffisamment variées. On peut aussi faire une distinction entre la différenciation horizontale dans tous les types d'institutions et la différenciation verticale au sein d'une seule institution, cette dernière se référant à la diversité des programmes.

Si l'on en croit la documentation, la différenciation a surtout été stimulée par les forces du marché et les cadres réglementaires publics qui voulaient garantir une combinaison adéquate d'institutions et de programmes pour répondre aux priorités nationales. Deux tendances opposées en ressortent : une tendance vers le type universitaire traditionnel par la mutation académique et poussée par les aspirations pour un statut supérieur, et une autre tendance vers la différenciation institutionnelle et la diversité pour prendre en compte un marché plus large. Celle-ci englobe la mutation professionnelle dans les universités pour capter une partie plus importante du marché lucratif de la formation à court terme.

Les modèles de différenciation dans les pays varient énormément. Un nombre croissant d'ouvrages décrivent les diverses formes de systèmes binaires qui ont évolué dans différents

pays. Au Royaume-Uni et en Australie, le système binaire a été mis en place dans le cadre de la massification de l'enseignement supérieur avant d'être démantelé comme conséquence de la mutation académique et de l'isomorphisme institutionnel. Plusieurs autres pays ont introduit différentes formes de systèmes binaires et tridimensionnels. Avec la prolifération de nouveaux types d'institutions, l'offre transfrontalière et l'émergence de l'enseignement supérieur privé, la frontière entre l'université et les institutions de type polytechnique s'est estompée de plus en plus.

L'articulation est très peu étudiée par rapport à la différenciation. La plupart des documents traitent des questions de mobilité des étudiants. L'articulation peut être considérée comme quelque peu contradictoire au principe de la différenciation (a) en cela qu'elle traduit de façon implicite un statut inférieur accordé aux niveaux inférieurs de l'offre, et (b) en cela qu'elle réduit la diversité par la pression en faveur de l'uniformité et de la standardisation du programme et des mélanges de qualifications.

L'enseignement supérieur postcolonial en Afrique a été largement conditionné par le pouvoir colonial. Dans de nombreux pays, les universités nationales ont été créées sur la base des précurseurs coloniaux. Depuis lors, les institutions non universitaires de type polytechnique se sont développées. Il ne fait pas de doute que pour répondre aux exigences du développement durable, un système d'enseignement supérieur convenablement diversifié, différencié et rentable est nécessaire. Globalement, la différenciation en Afrique semble se situer à une phase intermédiaire, les types d'institutions non universitaires souffrant d'un statut inférieur.

Une partie de la documentation est pessimiste au sujet de la capacité des nations africaines à parvenir à un mélange cohérent d'enseignement académique basée sur la recherche de haut niveau et la formation technique. Certains ouvrages prétendent que les institutions africaines d'enseignement supérieur restent périphériques à la communauté mondiale de l'enseignement supérieur. Les pays africains sont clairement confrontés à un défi considérable pour s'assurer que leurs systèmes d'enseignement supérieur sont suffisamment différenciés pour s'acquitter des priorités nationales et satisfaire aux conditions du développement durable.

## Nature de la différenciation

La conclusion générale de l'étude est que la différenciation dans les systèmes d'enseignement supérieur est visible en Afrique, mais que sa nature et son importance varient d'un pays à l'autre. Le tableau 3 présente le profil de la différenciation pour chaque système d'enseignement supérieur étudié. Ces différences proviennent des variations de l'expérience coloniale, de l'économie politique et de l'histoire postindépendance récente. Elles reflètent aussi la manière dont les pays ont par la suite pu se positionner par rapport à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et aux forces du marché associées à la mondialisation. Ainsi donc, l'Afrique du Sud présente par exemple une image fascinante de la différenciation tout simplement parce que cet aspect était une dimension intégrale de la politique d'apartheid. Le Nigéria présente également un degré de différenciation considérable, cette fois du fait de sa taille, de la complexité sociétale et de la nature de la demande pour l'enseignement supérieur qui en résulte. Comme on pouvait s'y attendre, les petits pays historiquement différents tels que le Rwanda et le Malawi révèlent des systèmes d'enseignement supérieur

**Tableau 3. Profils de différenciation des systèmes d'enseignement supérieur africains retenus**

Pays	Structure tampon	Structure de garantie de la qualité	Univ. publique	Univ. privée	École polytechnique ou Inst. Prof. public	École polytechnique ou Inst. Prof. privé	Inst. Tech publics	Inst. Tech privés
Cameroun	1	1	6	20	3	X	X	X
Ghana	1	1	7	28	10	0	n.t.	n.t.
Kenya	1	1	7	17	4	0	n.t.	n.t.
Malawi	0	0	2	2	2	1	X	X
Mozambique	1	0*	3	5	8	6	n.t.	n.t.
Nigéria	2	2	50	25	51	6	46	9
Rwanda	0	0	2	6	4	4	4	4
Sénégal	0	0	2	3	15	44	X	X
Afrique du Sud	1	1	22	3	0	0	100	350
Tanzanie	1	1	8	13	15	X	X	X
Ouganda	1	1	4	13	1	X	67	X
Zambie	0	0	2	5	0	0	3	n.t.

\*= en cours de création.

X = existent, mais les données n'ont pas été collectées.

n.t. = pas inclus dans le système supérieur.

moins différenciés et par conséquent moins complexes. Sur un continuum de différenciation, l’Afrique du Sud et le Nigéria se trouveraient à un extrême alors que le Malawi, le Rwanda et peut-être le Sénégal seraient à l’autre extrême. Sans surprise, nous avons noté des variations significatives entre les pays anglophones et francophones dans les formes de différenciation, une fois de plus sur la base des fondations des systèmes coloniaux/culturels/linguistiques respectifs. Cette conclusion générale est prévisible et n’est par conséquent pas importante. Il aurait été en revanche significatif de parvenir à une conclusion ne révélant aucune variation dans le niveau et l’importance de la différenciation.

### *Prédominance des systèmes binaires*

Bien que les systèmes soient très variés, les données suggèrent que le système binaire est dominant, avec les universités et les écoles polytechniques comme principaux sous-systèmes (voir tableau 4). La plupart des systèmes ont commencé avec une structure binaire et le Ghana, le Kenya, le Malawi, et la Tanzanie les conservent encore à ce jour. Mais des variations peuvent se produire dans le modèle binaire, le Cameroun, le Nigéria et le Sénégal étant classés dans la catégorie des différenciés, l’Ouganda des tridimensionnels et la Zambie des unitaires. Le Mozambique et le Rwanda semblent se situer dans une phase de transition vers les systèmes différenciés.

La limite binaire traditionnelle entre les universités et les institutions non universitaires s’estompe de plus en plus. Certaines universités et institutions non universitaires hybrides sont apparues : parmi elles, on trouve l’Institut des Sciences, des Technologies et de Gestion de Kigali (ISTGK) au Rwanda, les ‘écoles polyvalentes’ en Afrique du Sud et l’Université du Malawi. Deux principaux facteurs contribuent à cette évolution. Le premier a trait aux forces du marché qui créent un mouvement à deux sens : la mutation ‘académique’ (l’aspiration des institutions non universitaires à obtenir le statut d’universités), et la mutation ‘professionnelle’ (les universités saisissent les opportunités du marché en offrant des programmes professionnels). La mutation universitaire est visible au Ghana, où les écoles polytechniques réclament le statut d’université, au Nigéria, où les écoles polytechniques délivrent des diplômes comme annexes des universités mais souhaitent désormais, et en ont obtenu l’autorisation, décerner leurs propres diplômes, et au Kenya, où les écoles polytechniques sont en train d’être élevées au rang d’universités. La mutation professionnelle est visible là où les universités tentent de résorber les déficits financiers en offrant des programmes professionnels stimulés par le marché et soumis à une forte demande.

Le second moteur, surtout dans les systèmes complexes d’enseignement supérieur tels que ceux d’Afrique du Sud et du Nigéria, est l’absence de clarté politique relative aux limites spécifiques existant entre les écoles polytechniques et les universités en termes de mission, d’objectif, de programmes d’études et d’enseignement (et les idées qui les sous-tendent). Ceci a permis au mouvement à deux sens de continuer sans être perturbé par la législation. La continuation de cette division binaire stricte et en particulier l’interprétation étriquée de la formation polytechnique dans ce contexte ont été contestées comme étant technicistes et créatrices de divisions, particulièrement en Afrique du Sud. Cette situation tend à entraver le débat sur les questions importantes telles que l’équité, l’accès, la mobilité et le rapport entre l’éducation et la formation en général. Bien que la contestation autour de la division binaire ait été plus marquée en Afrique du Sud que dans d’autres pays de cette étude, ce débat pourrait aussi profiter à d’autres pays.

Un important moteur de la différenciation entre les universités et les écoles polytechniques est la façon dont le public perçoit l'école polytechnique par rapport à l'enseignement universitaire. A quelques exceptions près, surtout en Ouganda et en Afrique du Sud, la perception générale du public est que l'enseignement polytechnique a un statut plus faible par rapport à l'enseignement universitaire. Cette perception résulte de : (i) la mauvaise compréhension par le public de l'orientation et de la philosophie de l'enseignement polytechnique par rapport aux études universitaires ; (ii) la perception correcte que les conditions d'entrée sont généralement moins rigoureuses pour les écoles polytechniques, rendant l'accès à une école polytechnique plus facile qu'à une université ; (iii) l'absence d'un mandat institutionnel clairement défini pour les écoles polytechniques ; (iv) l'insuffisance des ressources humaines et matérielles pour un enseignement et un apprentissage efficaces dans les écoles polytechniques, ce qui reflète généralement aussi une mauvaise perception du statut dans le processus de budgétisation du gouvernement ; (v) la formation inadaptée des compétences des étudiants des écoles polytechniques ; (vi) les opportunités limitées d'emplois bien rémunérés pour les diplômés des écoles polytechniques ; (vii) le système de mobilité et les mécanismes de transfert d'unités de valeur mal définis entre les universités et les écoles polytechniques, et (viii) l'absence de dialogue académique entre les autorités des universités et celles des écoles polytechniques. (Nous parlerons ultérieurement des moteurs dans plus de détails).

**Tableau 4. Classification des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays retenus**

	Cameroun	Ghana	Kenya	Malawi	Mozambique	Nigéria	Rwanda	Sénégal	Afrique du Sud	Tanzanie	Ouganda	Zambie
Type de différenciation du système	D	B	B	B	SD	D	SD	D	D	B	T	U

B = Binaire D = Différencié SD = Semi-différencié T = Tridimensionnel U = Unitaire

### *Différenciation des institutions contre différenciation des programmes*

En tant que vaste étude préliminaire, la présente étude a pu analyser la nature et l'importance de la différenciation institutionnelle, mais elle a moins réussi à établir la nature de la différenciation des programmes dans les détails. Ceci est dû au fait qu'une documentation adéquate de la différenciation des programmes nécessiterait des méthodes d'analyse différentes. De manière spécifique, elle devrait être éclairée par une analyse détaillée des contenus des programmes offerts afin de déterminer s'ils sont vraiment différents. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les programmes offerts dans des types d'institutions semblables telles que les écoles polytechniques ou les universités. Le tableau 5 présente la structure des titres universitaires pour les systèmes d'enseignement supérieur anglophones et francophones.

Les universités, par exemple, classent de plus en plus leurs programmes à travers la ré-labellisation. Aller au-delà du label pour déterminer si le contenu des programmes est

en effet différent de ceux des autres universités nécessite une analyse détaillée des contenus. La question de la différenciation des programmes a même été rendue plus complexe par la pratique actuelle de division et de combinaison simultanées du contenu des programmes. Ainsi donc, un diplôme de Mastère en Administration des Affaires pourrait produire plusieurs diplômes spécialisés tels que le Mastère en Action Commerciale, le Mastère en Comptabilité, le Mastère en Finances, etc. De manière simultanée, les universités combinent de plus en plus le contenu des disciplines pour créer de nouveaux programmes multidisciplinaires tels que les études de développement, les études environnementales et les études de genre. Qu'est-ce que cela signifie dans le contexte de la différenciation? Cela signifie qu'il est nécessaire de savoir si le processus simultané de division et de combinaison produit des nouveaux domaines de connaissances. Pour ce faire, il convient de mener une analyse détaillée et patiente du contenu des programmes.

**Tableau 5. Structure des diplômes d'enseignement supérieur délivrés dans les systèmes anglophones et francophones**

	<b>Anglophone</b>	<b>Francophone</b>
Universités/ <i>Grandes Ecoles</i>	Phd	<i>Doctorat</i>
	MA/MSc	<i>Maîtrise</i>
	BA/BSc	<i>Licence</i>
École polytechnique/ <i>Institut Universitaire de Technologie</i>	Higher National Diploma	<i>Diplôme Universitaire de Technologie</i>
	National Diploma	<i>Brevet de Technicien Supérieur</i>
	Certificate	

### *Prolifération des institutions non universitaires*

Bien que cette étude se soit consacrée à la relation entre les universités et les écoles polytechniques, les chercheurs ont été frappés par la prolifération des autres institutions non universitaires, un phénomène récent dans la plupart des pays.<sup>2</sup> Cette dynamique est basée sur une vaste reconnaissance des quatre raisons fondamentales qui justifient la différenciation : (a) accueillir des étudiants de plus en plus diversifiés; (b) répondre à l'évolution des besoins du marché du travail et aux priorités de développement nationales ; (c) être rentable; et (d) améliorer l'accès, la mobilité et l'équité. Le paysage de l'enseignement supérieur en Afrique n'est clairement plus dominé par les universités. En effet, on peut dire que l'enseignement postsecondaire que certains pays considèrent comme l'enseignement supérieur

2. Ces observations sur le terrain ne sont ni confirmées ni infirmées par les données très limitées de l'UNESCO sur les effectifs de l'enseignement supérieur non universitaire en Afrique. Une des classifications de l'UNESCO relatives aux effectifs universitaires concerne les programmes post secondaires, mais pas les programmes non universitaires (c'est-à-dire, ISCED Niveau 5B). Sur ce point, les données comparatives sont disponibles seulement pour 11 pays africains entre 2000 et 2004. Elles indiquent que les effectifs du secteur supérieur non universitaire ont augmenté au cours de cette période dans cinq pays (Botswana, Burundi, Madagascar, Ile Maurice, Rwanda) et ont baissé dans cinq autres (Ghana, Kenya, Nigéria, Tanzanie, Ouganda), et qu'ils sont restés pratiquement inchangés au Mali.

et non plus simplement comme le secteur d'enseignement supérieur ou l'enseignement post obligatoire, est désormais dominé par les acteurs non universitaires.

Ceci n'est pas nécessairement une mauvaise chose. Au contraire, cela peut être un développement positif, étant donné les limites des capacités des universités. Toutefois, la prolifération de ces institutions pose un défi réglementaire sérieux. Elle nécessite la mise en place des cadres de politique et des mécanismes de contrôle de la qualité dans ces institutions et leur intégration dans un système cohérent. Le problème ici est que la plupart des pays ne disposent pas de politiques globales relatives au développement humain pour éclairer ce processus. Cette situation ouvre la voie à toute personne qui prétend offrir le 'développement humain' pour mettre en place une structure d'enseignement supérieur, simplement pour tester l'importance de la demande.

### *Une explosion des universités privées locales*

Une caractéristique commune dans la plupart des pays couverts dans cette étude est l'émergence et la multiplication des promoteurs privés d'enseignement supérieur. C'est là une tendance régionale significative. Depuis 1990, les universités privées se sont développées à un rythme plus rapide que les universités publiques. Bien que le nombre d'universités publiques ait augmenté de 66 pourcent au cours des quinze dernières années- de 113 à 188- le nombre d'universités privées a été multiplié par sept au cours de la même période, passant de 14 à 107 (Darvas 2007).

L'émergence de l'offre privée d'enseignement répond à deux facteurs. Le premier est la forte demande pour l'enseignement supérieur. Une caractéristique générale des pays couverts dans la présente étude concerne le fait que la quasi-totalité des étudiants/candidats qualifiés pour aller à l'université préféreraient entrer à l'université plutôt que de fréquenter un autre type d'institution telle qu'une école polytechnique. Comme nous l'avons noté plus haut, ceci reflète le statut social élevé attaché à l'enseignement universitaire et la pression familiale qui en résulte 'pour aller à l'université'. La conséquence globale est une très forte demande pour l'enseignement universitaire même lorsque les conditions du marché (par ex. le chômage chez les diplômés) indiquent que cette décision pourrait ne pas être la plus rationnelle. Le second facteur est l'incapacité du secteur privé à répondre à cette demande pour l'accès à l'université. Les données collectées dans tous les pays étudiés ici indiquent que seule une petite proportion de ceux qui remplissent les conditions requises pour l'entrée à l'université, sont effectivement admis dans les universités publiques. Parmi les explications données pour justifier cette exclusion, on trouve : l'insuffisance du financement en provenance du gouvernement ; le fait de conditionner les admissions au nombre de lits disponibles dans les universités ; et le manque de personnel dans les universités.

Les prestataires privés sont intervenus pour satisfaire une partie de cette demande. Dans le contexte de la présente étude, ils ont sans conteste permis d'améliorer l'accès à l'enseignement supérieur, mais seulement dans une moindre mesure du fait de leurs faibles effectifs. Dans la plupart des pays, les institutions privées sont plus nombreuses que les universités publiques. Ceci signifie que si, en tant qu'institutions, elles se développent sur le plan vertical en diversifiant leurs programmes et en augmentant leurs effectifs, elles deviendront de plus en plus importantes en ce qui concerne la différenciation systémique et institutionnelle. A l'heure actuelle, les universités privées ont tendance à offrir des programmes limités et semblables, contribuant de ce fait à une faible différenciation. En particulier, elles ont tendance



à ne pas offrir les programmes à vocation scientifique parce qu'ils sont onéreux à mettre en œuvre et parce que la demande des étudiants dans ces domaines est parfois assez faible. Dans certains pays—y compris la Tanzanie, le Kenya et l'Ouganda en Afrique de l'Est—les universités privées commencent à offrir des programmes à vocation scientifique. Mais là encore, les programmes offerts sont assez semblables à ceux dispensés dans les universités publiques. Ainsi donc, bien que les universités publiques aient amélioré l'accès, on ignore le degré de leur contribution à la différenciation systémique des programmes.

Dans l'ensemble, les universités privées et les autres promoteurs privés d'enseignement supérieur commencent à prendre corps en tant que force académique dans la région. Toutefois, elles sont encore moins différenciées sur le plan horizontal que les universités publiques car elles se concentrent sur des programmes moins coûteux de lettres et sciences humaines, de sciences sociales, de commerce et de TIC. En tant qu'institutions gérées par des promoteurs privés, elles ne sont pas habituées à travailler ensemble, sauf pour des réactions collectives aux conditions réglementaires du gouvernement qui affectent leurs intérêts mutuels. Certes, elles ne s'engagent pas dans des discussions collectives entre elles, mais elles ne semblent pas non plus valoriser l'idée d'engager formellement les universités publiques pour identifier un terrain d'entente en vue d'une possible collaboration. Il semblerait que les rapports de tutelle potentiellement régulateurs et onéreux des universités publiques imposés par les gouvernements aux universités privées soient responsables de cette réticence.

### *Différenciation contre Expansion*

La prolifération des universités privées illustre une distinction importante établie dans cette étude. Il s'agit de la distinction entre la différenciation et l'expansion. Toute expansion ne produit pas la différenciation. Ceci est particulièrement vrai pour ce qui est de l'accroissement du nombre d'institutions. Ce qui transparaît de cette étude est que de nombreux systèmes d'enseignement supérieur ont connu une expansion au cours de la dernière décennie environ. Cette expansion s'est produite avant tout en réponse à la croissance de la demande d'accès et a eu lieu à la fois dans les universités publiques et privées. En ce qui concerne les universités publiques, la forte expansion s'est généralement produite comme une réaction politique à la pression de la demande publique et non pas comme une diversification planifiée du système d'enseignement supérieur. Il en résulte que les programmes offerts ont tendance à être similaires, et parfois même copiés, aux universités plus anciennes et bien établies.

L'isomorphisme institutionnel qui en résulte a empêché toute augmentation de la demande du marché pour les diplômés, le marché étant saturé de diplômés d'universités possédant les mêmes qualifications—même jusqu'au niveau des titres des programmes inscrits dans leurs relevés de notes. Alors que l'expansion est une réaction politique légitime au problème de l'accès, il est important de noter qu'elle ne produit pas nécessairement la différenciation, soit au sein des types d'institutions, soit dans le cadre de la variété des programmes. Il est impératif de souligner la distinction entre les deux car les données de cette étude suggèrent que cette différence n'est pas toujours entièrement prise en compte par les décideurs. Une autre idée encore moins prise en considération est celle selon laquelle il ne suffit pas d'avoir divers types d'institutions, mais qu'il faut aussi déployer dans différents types d'institutions de réels efforts pour développer une différenciation des programmes. Les données de cette étude indiquent que cela ne se produit pas assez rapidement. La Tanzanie est une exception où l'on note un degré important de différenciation horizontale (voir encadré 3).

### Encadré 3. Différenciation horizontale en Tanzanie

Le système d'enseignement supérieur en Tanzanie, plus que dans la plupart des pays étudiés, présente d'importants éléments de différenciation horizontale. Chacune des huit universités publiques doit se spécialiser dans des aspects spécifiques du développement, tels que l'agriculture, l'architecture et la planification physique, l'enseignement à distance, l'enseignement normal, les sciences médicales, les programmes post licence, la technologie et la gestion de la faune. De même, les treize institutions privées d'enseignement supérieur reflètent une certaine 'division du travail' entre la comptabilité et la finance, l'administration des affaires, les communications, les sciences médicales, les sciences sociales et les lettres et sciences humaines, la technologie, les études théologiques et autres. De cette façon, le système tanzanien d'enseignement supérieur a largement évité l'isomorphisme institutionnel ou l'imitation qui caractérisent de nombreux autres systèmes de la région, permettant ainsi qu'une expansion puisse avoir lieu avec la différenciation.

### *Différenciation par la décentralisation physique*

La création de nouvelles universités dans différents coins du pays est généralement une réponse politique aux pressions exercées sur l'accès et l'équité. Dans certains pays, cela a été une réponse délibérée au problème de l'absence de différenciation. L'Université de Mbarara a été créée à l'ouest de l'Ouganda par exemple, pour décentraliser l'enseignement universitaire loin de Makerere, située dans la capitale. De même, l'Université Moi du Kenya a été créée il y a 20 ans pour décentraliser l'Université de Nairobi, située dans la capitale nationale, à 250 km environ. L'Université pour les Etudes de Développement au Ghana et le Campus Nord en Namibie sont d'autres exemples de décentralisation physique de l'enseignement supérieur. Plus récemment, le Mozambique a annoncé la création d'une nouvelle université publique à Nampula pour desservir la région centrale du pays.

Il faut reconnaître le mérite qu'ont certaines de ces nouvelles universités de continuer à introduire de nouveaux programmes et techniques pédagogiques novateurs, contribuant de ce fait à la différenciation des institutions et des programmes. Par exemple, bien que les universités de Mbarara et Moi offrent une formation médicale du même type que celle offerte respectivement par les universités de Makerere et de Nairobi, elles le font en utilisant la pédagogie novatrice de l'Apprentissage Basé sur la résolution des Problèmes (ABP). On peut dire la même chose des différentes pédagogies de formation médicale qui caractérisent l'Université plus traditionnelle du Ghana et l'Université des Etudes de Développement plus jeune, laquelle adopte une forte orientation communautaire. Toutefois, il convient de relever que cette stratégie de différenciation, si elle est réalisée sans planification adéquate ou sans structures de coordination, risque de fragmenter le système d'enseignement supérieur plutôt que de le diversifier, ce qui nuirait considérablement à la qualité.

### *Offre transfrontalière*

Une caractéristique essentielle de la différenciation de l'enseignement supérieur dans les pays couverts dans cette étude est l'offre transfrontalière. Du fait des contraintes financières qui limitent l'expansion des infrastructures physiques et des équipements scolaires, les systèmes d'enseignement supérieur des pays plus pauvres et plus peuplés d'Afrique ne peuvent pas gérer les pressions des effectifs qu'exerce sur eux le nombre important de jeunes sortant

de leurs systèmes pré-supérieurs. Les activités académiques transfrontalières, y compris l'importation des programmes et des services et le mouvement physique des étudiants à travers les frontières, sont par conséquent de plus en plus importantes en Afrique subsaharienne. Par exemple, de nombreux étudiants nigériens fréquentent actuellement les universités ghanéennes pour lesquelles ils doivent payer la totalité des frais. Dans le même ordre d'idées, les universités nigérianes forment depuis longtemps des étudiants venant du Cameroun et d'autres pays voisins. De même, les institutions sénégalaises d'enseignement supérieur reçoivent régulièrement des étudiants des autres pays francophones de la sous-région qui considèrent les qualifications sénégalaises comme étant de niveau comparable à celles obtenues en France, mais à un coût plus bas. La situation est la même en Afrique de l'est où de nombreux étudiants kényans poursuivent leurs études dans les universités ougandaises parce que l'enseignement supérieur y est moins cher. L'Afrique du Sud est aussi devenue une destination attrayante pour les étudiants venant de presque tous les pays africains de langue anglaise car le système y est diversifié, la qualité avérée et l'enseignement supérieur moins cher qu'en Europe et en Amérique du nord.

Alors qu'il est indéniable que l'offre transfrontalière est un moyen important d'améliorer l'accès à l'éducation, il se doit de débattre de l'ampleur à laquelle elle augmente la 'diversité du savoir' dans le pays d'origine de l'étudiant. La question est la suivante : très souvent, les étudiants recherchent l'accès à l'enseignement supérieur hors des frontières parce qu'ils ne peuvent pas accéder aux programmes qu'ils sollicitent, par exemple la médecine ou l'ingénierie, dans leur propre pays. Ceci peut être dû à de nombreuses raisons, mais la plus fréquente est le coût. Il est très rare qu'ils cherchent à étudier hors des frontières parce que le programme n'est pas disponible dans leur propre pays. La raison en est que, très souvent, les universités africaines sur le continent ont tendance à offrir des programmes similaires. Cela signifie que, dans le contexte de différenciation, l'offre transfrontalière peut uniquement être considérée comme un moyen d'élargir la gamme des choix accessibles aux étudiants après une analyse détaillée des programmes disponibles dans le pays d'origine et le pays hôte. Seulement alors peut-on affirmer de façon définitive si le type d'offre ajoute à la différenciation du 'savoir national'.

### *Les campus satellites à l'étranger*

Un deuxième type d'offre transfrontalière qui gagne actuellement du terrain en Afrique subsaharienne est la mise en place des campus à l'étranger ou des campus satellites par les promoteurs étrangers qui offrent des qualifications 'internationales', très souvent dans les disciplines liées à l'informatique et au commerce. Ce type d'offre d'enseignement supérieur transnational a des implications profondes pour la différenciation et l'articulation dans le système d'enseignement supérieur hôte. Alors que les campus satellites à l'étranger contribuent d'une certaine façon à la différenciation, cette contribution est limitée dans la mesure où ils évitent les programmes à vocation scientifique. En outre, plusieurs d'entre eux offrent aussi des programmes similaires. Par ailleurs, ils n'ont ni articulation entre eux, ni avec les promoteurs nationaux. Ceci est dû au fait qu'ils doivent surtout leur présence à l'excédent d'étudiants pré-supérieurs qualifiés ayant parfois raté leur place dans les universités publiques ou désiré poursuivre l'enseignement supérieur à l'étranger, mais qui n'avaient pas les moyens de se payer le voyage à l'étranger. La conséquence, comme on l'a vu au Kenya, est que ces campus ne satisfont pas toujours les

besoins localement reconnus, y compris les conditions politiques requises pour offrir des programmes différents.

Un problème majeur avec l'offre étrangère est que le terrain qu'elle occupe a été très peu étudié. Très souvent, même les institutions réglementaires ne disposent pas d'une image complète de qui offre quels types de programmes, encore moins des détails nécessaires pour savoir si le contenu du programme reflète le label du programme. Il va sans dire qu'à l'instar des promoteurs transfrontaliers, les promoteurs à l'étranger ont tendance à offrir ce qui est déjà disponible dans les institutions locales. Leur contribution à la différenciation relève donc plus de la diversité des institutions que des programmes. L'importance de leur contribution à la différenciation réside peut-être dans leurs modes de transmission, étant donné que nombre d'entre eux ont introduit de nouvelles méthodes de transmission dans les systèmes d'enseignement supérieur. En outre, ils ont parfois perfectionné les systèmes de transmission existants, tel que l'enseignement à distance, ou créé des méthodes assez innovantes.

Des mécanismes réglementaires locaux efficaces sont nécessaires pour s'assurer que la qualité et la comparabilité des diplômes et certificats étrangers soient en accord avec les qualifications locales et pertinents pour le marché intérieur de l'emploi et les besoins nationaux du développement. Dans le cas des pays francophones qui ne disposent pas de structures nationales de garantie de la qualité et d'homologation, la question du contrôle de la qualité et de la réglementation du système est encore plus problématique.



# Moteurs et obstacles de la différenciation et de l'articulation

---

## Moteurs de la différenciation

Les conclusions identifient de nombreux moteurs de la différenciation, que nous allons traiter ci-dessous.

### *Programmes stimulés par le marché*

Toutes les études des réformes qui ont lieu dans les universités africaines, y compris celle-ci, ont identifié la prolifération des cours et programmes stimulés par le marché, parfois connus sous le nom de programmes académiques générateurs de revenus, comme un des changements majeurs qui s'est opéré dans les universités africaines au cours de la dernière décennie. Ces programmes ont parfois été offerts au niveau universitaire ; dans d'autres cas, ils ont été présentés comme des programmes légers de courte durée conçus pour des clientèles spécifiques. Dans un sens comme dans l'autre, l'objectif est resté le même : dispenser un enseignement, moyennant des frais, à l'aide d'une large composante de compétences utilisant des méthodes pédagogiques plus centrées sur la formation que les méthodes pédagogiques universitaires conventionnelles. L'intérêt public pour ces types de programmes, qu'il s'agisse des études de droit, de commerce ou des technologies de l'information, a été forgé par la perception que les compétences dans ces domaines augmenteraient les chances d'emploi.

Les universités se font concurrence en ce qui concerne les différents types de programmes qu'elles offrent. Bien que la justification universitaire de la différenciation des programmes ne figure pas dans le discours sur ces programmes, elles ont amélioré, en surface tout au moins, la *différenciation des programmes*. Toutefois, comme nous l'avons soutenu plus haut dans cette étude, la mutation professionnelle inhérente à ces programmes pourrait aussi être en train d'exercer l'effet contraire : brouiller la division binaire entre les universités et

les institutions de formation telles que les écoles polytechniques. De cette manière, les universités pourraient être en train de réduire la *différenciation institutionnelle*. Par conséquent, dans le contexte de la différenciation, les programmes sont ambigus sur le plan analytique, bien qu'ils aient dans l'ensemble amélioré quelque peu la différenciation des programmes.

### *Politique nationale*

Une conclusion majeure de la présente étude est que les ouvrages politiques du gouvernement commencent à évoquer la nécessité d'avoir des systèmes d'enseignement supérieur et universitaire différenciés. Dans certains cas, la politique est déterminée par des considérations politiques. Dans d'autres, elle est éclairée par les préoccupations de développement, tel que l'argument de la Banque Mondiale (1994; 2000) selon lequel l'Afrique a besoin d'une main d'œuvre diversifiée pour répondre efficacement aux priorités et aux défis que pose le développement du continent. Quels que soient les motifs, la différenciation de l'enseignement supérieur en tant que politique est évidente dans la plupart de pays couverts par cette étude, notamment en Afrique du Sud, au Mozambique, en Tanzanie, au Rwanda, au Nigéria, et dans une certaine mesure dans les pays francophones. Un résumé de l'approche mozambicaine de la politique de différenciation est disponible à l'Encadré 4.

#### **Encadré 4. Politique de différenciation explicite au Mozambique**

Un des objectifs stratégiques du gouvernement mozambicain, tel que défini dans son *Plan Stratégique de l'Enseignement Supérieur au Mozambique 2000–2010*, est de diversifier les institutions, les opportunités de formation et les formes de l'offre. Pour réaliser ces objectifs, un principe directeur explicite consiste à encourager la 'diversité et la flexibilité des institutions, des cours, des programmes d'enseignement et des méthodes de transmission, afin de garantir la réactivité aux demandes sociales, culturelles et économiques'. De manière plus spécifique, le *Plan Stratégique* définit deux objectifs relatifs à la différenciation : (1) développer un système diversifié des institutions publiques et privées d'enseignement supérieur ; et (2) encourager l'innovation et la diversité dans les programmes de formation du niveau supérieur. Pour y parvenir, les actions stratégiques suivantes ont été entreprises :

- a) Encourager le développement de nouvelles institutions publiques et privées dans un cadre général pour le sous-système d'enseignement supérieur à mettre en place, en privilégiant les liens entre les écoles techniques professionnelles existantes;
- b) Consolider les institutions existantes, en prenant en compte leur expérience, les ressources et les économies d'échelle;
- c) Réaliser un inventaire des opportunités, des ressources et de l'utilisation ou de la reconversion des infrastructures existantes pour implanter et développer les institutions supérieures ou leurs annexes dans les provinces, sans compromettre les activités des autres niveaux académiques ;
- d) Promouvoir une plus grande variété dans la durée des cours à travers l'introduction de programmes d'études diplômants, de niveau licence ou maîtrise ; et
- e) Améliorer la flexibilité des programmes d'enseignement supérieur pour faciliter les choix des étudiants et leur permettre d'adapter leurs études à leurs aspirations en termes de carrière et d'opportunités d'emploi.

*Source:* Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Science et de la Technologie (2000).

Toutefois, deux lacunes sont généralement associées à ces politiques. La première est la tendance à transformer les écoles polytechniques en universités, une tendance visible en Ouganda, au Kenya, au Ghana et au Nigéria. Le danger ici n'est pas de recourir à la transformation des écoles polytechniques en universités, mais plutôt d'y recourir sans prendre de dispositions pour les remplacer et pour combler le vide académique qu'elles laissent derrière elles. Ce danger peut ne pas être évident aujourd'hui. Mais il s'accroîtra au fur et à mesure que les écoles polytechniques obtiendront une autonomie correspondant à leur statut d'université, acquérant de ce fait la liberté de 'dévier' de la formation technique vers les programmes actuellement dispensés par les 'universités non techniques.' Dans ce cas, un écart pourrait apparaître dans l'offre de compétences. Pour éviter cette possibilité, il est nécessaire de mettre en place des mécanismes réglementaires bien définis du type que les communautés universitaires sud-africaines n'apprécient pas.

Le second risque est l'ambiguïté autour de la création des universités privées. Bien que ces institutions aient proliféré au cours de la dernière décennie, elles sont toujours considérées dans les cercles politiques en quelque sorte comme les 'frères illégitimes' de leurs homologues que sont les universités publiques. Elles sont par conséquent les 'bienvenues' dans le contexte de l'amélioration de l'accès mais ne sont pas entièrement intégrées dans la planification et les discussions de politique sur l'enseignement supérieur. De manière plus spécifique, très peu de politiques nationales, si toutefois il en existe, ont défini le rôle des universités privées dans la différenciation des systèmes à moyen et long termes.

### *Réformes institutionnelles internes comme moteurs possibles*

De nombreuses études sur l'enseignement supérieur en Afrique, particulièrement celles sponsorisées par le Partenariat pour l'Enseignement Supérieur en Afrique, ont mené des recherches sur les réformes qui ont eu lieu dans les universités africaines au cours des dix dernières années. Ces réformes sont encore en cours et nombre d'entre elles ont des incidences sur la différenciation des programmes. Parmi elles, on trouve l'expansion rapide du nombre d'universités—à la fois privées et publiques ; les réformes de la gouvernance universitaire, en particulier la décentralisation de la gouvernance ; l'introduction des activités génératrices de revenus, y compris l'introduction des programmes d'études 'stimulés par le marché' que nous avons mentionnés plus haut, etc.

Une importante réforme dans ce contexte concerne la tendance à créer des écoles annexes ou des établissements d'enseignement supérieur en dehors des facultés ou des départements. L'une des raisons de cette tendance est liée à l'offre d'un 'espace' institutionnel pour les grandes écoles afin de leur permettre d'introduire davantage de programmes, en particulier dans les nouveaux domaines du savoir. Cette tendance est clairement centrée sur la différenciation. Toutefois, il reste encore à prouver si cela réussira à entraîner plus de différenciation.

### *L'industrie comme moteur possible*

En théorie, l'industrie devrait constituer un facteur de différenciation. Cependant, cet aspect n'est pas ressorti de cette étude. La raison pour laquelle l'industrie détient un enjeu dans l'enseignement supérieur est liée au fait qu'elle exige des compétences et non à ce qu'elle identifie, parfois avec mépris, comme de simples connaissances théoriques. La Tunisie offre



### Encadré 5. Instituts supérieurs d'études technologiques en Tunisie.

En Tunisie, une étude du marché de l'emploi effectuée en 1990 a révélé un manque préoccupant de gestionnaires intermédiaires, alors estimé à 70 pourcent du marché de l'emploi. Au même moment, deux études ont analysé les types de compétences recherchées par les employeurs et sont parvenues à la conclusion que le système éducatif actuel était moins pertinent que ce qu'il devrait être. En 1992, ce constat a incité le gouvernement à prendre la décision de créer un nouveau type d'institution supérieure, à savoir les instituts supérieurs d'études technologiques qui sont devenus opérationnels en 1995. La mission assignée à ces instituts comportait trois volets : former les gestionnaires intermédiaires, offrir un développement professionnel et un enseignement continu pour les personnes déjà professionnellement actives, et offrir également des services de soutien technique aux secteurs économiques. Lesdits instituts ont été créés sous la bannière du ministère de l'Enseignement supérieur comme institutions non universitaires. Ces instituts ont été conçus pour tisser des liens solides avec les secteurs économiques à travers leurs accords de gouvernance (les employeurs participent au conseil d'administration, aux commissions scientifiques et aux comités consultatifs), l'enseignement (30 pourcent des cours sont dispensés par les professionnels des milieux d'entreprises) et les stages professionnels. À l'évidence, un nouveau type d'instructeur, l'enseignant—technicien supérieur doté de compétences en entreprise—a été formé pour enseigner dans ces instituts. Les cours s'étendent sur deux ans et demi. Les programmes d'enseignement comprennent les études intégrées, la résolution pratique de problèmes, deux stages professionnels, et un projet appliqué de fin d'année. Au bout de dix ans, la Tunisie dispose de 22 instituts dotés d'un effectif de 30 000 étudiants. Une étude récente a révélé que le taux de réussite est de 88 pourcent et que 82 pourcent des diplômés trouvent du travail en moins de six mois.

*Source:* Mazeran (2007).

un exemple révélateur de la manière dont la demande de l'employeur peut être identifiée et étudiée (voir encadré 5).

Au Malawi, des études avec traceur, en plus du chômage et du sous-emploi croissants des diplômés (en particulier dans les domaines des langues et des lettres et sciences sociales) indiquent un manque global de pertinence des programmes d'études de l'Université du Malawi (UNIMA) par rapport au monde du travail (Chimombo, 2003 ; 418). En particulier, les diplômés de l'Université du Malawi participant aux études avec traceur avaient le sentiment que la nature des études professionnelles était trop universitaires et n'accordaient pas suffisamment d'importance aux demandes d'ordre professionnel. Une partie du problème soulevé est inhérente à la faiblesse des liens entre l'industrie et l'université.

Dans ce contexte, l'industrie commence à s'investir davantage pour asseoir un meilleur rapport de travail avec l'enseignement supérieur. Très souvent, ce rapport prend la forme (a) d'une représentation de l'employeur au sein des organes dirigeants, (b) d'un financement de l'industrie à travers les bourses d'études ; (c) d'une collaboration entre la Recherche et le Développement (R&D), (d) d'offre de stages aux étudiants et (e) de délivrance conjointe des brevets des innovations. Au fur et à mesure que les industries deviennent plus sophistiquées, il en sera de même de leur demande pour plus de compétences différenciées. Par conséquent, l'industrie constitue un moteur potentiel de différenciation de l'enseignement supérieur. Il importe de relever ici que l'industrie pourrait aussi devenir un obstacle à la différenciation si elle commence à exiger une formation en arts libéraux comme une alternative à l'actuelle formation axée sur les disciplines. Ceci n'est pas encore le cas, mais il existe des signes qu'une telle initiative pointe à l'horizon (Ng'ethe, Galabawa, et Muwanga 2006).

### *Politiques régionales comme moteurs probables*

La politique régionale d'enseignement supérieur ne figure pas dans cette étude pour la raison évidente qu'elle est à un stade précoce de développement. Pour peu qu'une conception d'enseignement supérieur existe, elle est dominée par le problème de la mobilité estudiantine. Et pourtant, il importe de se rappeler que les blocs régionaux économiques émergents, s'ils réussissent, nécessiteront tôt ou tard une pensée collective de développement humain, si et seulement si on est dans le contexte de marchés communs et de libre circulation de la main d'œuvre qui en résulte. Que signifiera une telle initiative pour l'enseignement supérieur? Signifiera-t-elle, par exemple, que chaque région sera appelée à identifier les écarts d'enseignement et de compétences et à concevoir la meilleure façon de combler les écarts au niveau régional? Il est raisonnable d'affirmer qu'une philosophie régionale constituerait un facteur de rationalisation de l'enseignement supérieur dans la région, un processus qui conduirait à plus de différenciation régionale que cela n'est le cas en ce moment. Dans ce contexte, l'offre transfrontalière ne serait pas stimulée en premier lieu par les préoccupations locales d'accès, mais également par la disponibilité d'un produit transfrontalier d'enseignement supérieur distinct qui est aussi commercialisable au sein de la région.

### **Obstacles à la différenciation**

#### *Tendances mondiales contre contraintes de ressources*

Un constat récurrent rendu par les administrateurs de l'enseignement supérieur, en particulier les doyens et les chefs de département, est qu'ils sont non seulement informés des tendances globales dans l'enseignement supérieur, dont une caractéristique-clé est de plus en plus la différenciation au fur et à mesure que de nouveaux domaines de connaissance émergent, mais qu'ils sont aussi frustrés de ne pas être en mesure d'introduire de nouvelles filières d'études et de spécialisation du fait des contraintes liées aux ressources. La plupart des départements, par exemple, fonctionnent en deçà de la capacité optimale de personnel et, comme nous l'avons observé dans cette étude, la recherche, générateur clé de nouveaux domaines d'études, est à peine financée, excepté par les donateurs. Dans ce contexte, la tendance de certaines universités d'accroître la différenciation des programmes en créant des écoles a peu de chances de porter ses fruits avec si peu de ressources.

#### *Le Problème de l'Isomorphisme*

Cette étude indique qu'un des obstacles à la différenciation est l'isomorphisme institutionnel, ou l'adoption progressive d'une série unique de caractéristiques institutionnelles au sein d'un système d'enseignement supérieur. Comme énoncé au chapitre premier, l'isomorphisme prend deux formes : mimétique (la recherche stratégique de statut) et normative (la recherche de la qualité et du professionnalisme). Un certain degré d'isomorphisme n'est pas toujours une mauvaise chose dans la mesure où de nouvelles institutions sollicitent l'encadrement des anciennes institutions plus expérimentées. Toutefois, l'isomorphisme nuira à la différenciation si les nouvelles institutions perdent de vue leurs missions séparées et leurs mandats distincts et commencent à se copier bêtement.

Cette étude révèle que l'isomorphisme est évident dans certains pays où de nouvelles universités calquent leur modèle sur celui des universités plus anciennes, ou dans le cas où de nouvelles écoles polytechniques copient simplement les programmes des écoles plus anciennes. L'isomorphisme pourrait s'avérer pire dans les systèmes d'enseignement supérieur insuffisamment réglementés du fait que les institutions individuelles sont libres par défaut de s'écarter de leurs mandats originels—en supposant qu'elles ont été créées avec des mandats différents de ceux des anciennes institutions.

### *Gouvernance non différenciée et Structures de financement*

L'une des conclusions de cette étude est que les structures de gouvernance d'enseignement supérieur tendent à être similaires pour les universités et pour les écoles polytechniques. Si les effets de cette similarité sur la différenciation de programmes ne sont pas évidents, ils sont assez prévisibles pour ce qui est de la différenciation institutionnelle. En d'autres termes, les structures aux gouvernances similaires ont de fortes chances de résulter en institutions qui se comportent de la même façon. Il arrive souvent en effet que des institutions conspirent pour se comporter de la même manière au regard de certaines questions litigieuses, telles que des préoccupations liées au syndicat des personnels. Le problème est aggravé par les structures communes de financement, en particulier en ce qui concerne les institutions publiques, toutes considérablement dépendantes des rares ressources publiques qu'elles ne peuvent pas se permettre d'« aliéner » en « faisant preuve de créativité ».

### *Absence de débat sur la forme et l'échelle*

Une absence notable relevée dans la plupart des pays couverts dans cette étude est celle d'un débat sur la « forme et l'échelle » de l'enseignement supérieur du genre de celui qui a eu lieu en Afrique du Sud. La communauté de l'enseignement supérieur sud-africain n'a peut-être pas été très satisfaite de l'issue du débat, mais celui-ci a conduit à une réflexion ingénieuse sur ce que devraient être les objectifs de l'enseignement supérieur, à la fois pour corriger les bavures historiques et pour réaliser les objectifs énoncés de développement national.

Bien que ce débat se tienne dans d'autres pays, il demeure confiné à quelques experts politiques et aux spécialistes de l'enseignement supérieur, le forum principal étant l'atelier occasionnel. Un des volets du problème est que la recherche de l'enseignement supérieur n'est pas suffisamment développée et que la recherche existante ne dépasse pas les auditoires académiques. Ceci signifie que le gros des connaissances n'a pas atteint les masses critiques nécessaires pour alimenter le débat populaire. En raison de cette situation, le rôle et les bénéfices de l'enseignement supérieur en ce qui concerne le savoir scientifique et les compétences nécessaires demeurent très peu compris par le grand public.

La nécessité d'un débat sur la forme et l'échelle est plus qu'impérative lorsque l'on prend en compte les données démographiques résumées au début de chacun des rapports par pays et qu'on les compare aux effectifs étudiants. Plus clairement, les chiffres sur les effectifs sont minuscules par rapport à la portion de la population qui devrait être à l'université. La solution politique de l'expansion « incontrôlée » de l'enseignement supérieur a beau être populaire, elle est malgré tout susceptible de fausser le test de développement de production des connaissances et d'aptitudes différenciées. Le débat sur la forme et l'échelle permettrait de

mettre en place les diverses dimensions et priorités de l'enseignement supérieur, y compris ses paramètres de politique et de développement.

## Moteurs et obstacles de l'articulation

Une conclusion générale de cette étude est que nous en savons plus sur la différenciation que sur l'articulation. Le tableau 6 compare certains des indicateurs les plus courants de l'articulation du système dans les pays étudiés. En se basant sur les quelques informations disponibles, il est possible de glaner de la recherche quelques observations au sujet des moteurs et des obstacles de l'articulation.

### *Politiques nationales comme moteurs contre pratiques institutionnelles*

Un bref regard sur les politiques nationales d'enseignement supérieur révèle que la question de l'articulation n'a pas bénéficié de la même attention que celle de la différenciation. Peut-être est-ce un reflet de la tension inhérente entre l'articulation et la différenciation, une question dont nous avons débattu ailleurs dans ce rapport. Sur fond de cette tension, la plupart des pays étudiés dans ce rapport abordent le sujet de différenciation, mais très peu s'intéressent à l'articulation. Bien que la plupart des pays admettent la nécessité de l'articulation comme un moyen de produire une force de travail non fragmentée et plus productive, les pratiques attestent du contraire. En conséquence, même dans des cas où les voies officielles d'articulation existent, et celles-ci sont rares, peu d'exemples d'articulation peuvent être trouvés. Toutefois, une exception se dégage, le Sénégal (voir encadré 6). Ceci est probablement dû au fait que la mise en place de l'articulation est un processus plus compliqué car il implique de multiples acteurs institutionnels et sous-ensembles du système éducatif.

### *Structures internes/Gouvernance des institutions*

Les structures internes des institutions ont eu tendance à bloquer l'articulation parmi et entre les types institutionnels. Les universités ne sont aucunement tenues d'être conformes avec les écoles polytechniques. Ceci est dû à leur autonomie juridique et à la manière dont elles sauvegardent jalousement cette autonomie. Par conséquent, elles ont tendance à considérer l'articulation—même entre elles—comme une nuisance managériale à éviter à tout prix.

### *L'industrie et le marché comme moteurs possibles*

Cette étude n'a fait ressortir aucune preuve que le marché en général, ou l'industrie en particulier, constitue un moteur de l'articulation. Au contraire, l'industrie tend à bloquer l'articulation par sa tendance à établir des partenariats avec des institutions spécifiques. Une bourse est ainsi accordée pour étudier dans une institution particulière et dans une filière spécifique. La réalité est identique pour la Recherche et le Développement (R&D) où les détails du partenariat sont souvent des secrets jalousement gardés. Le marché a d'autre part tendance à se montrer indifférent à l'égard de l'articulation dès lors qu'il obtient les compétences dont il a besoin.

Tableau 6. Résumé des indicateurs de l'articulation des systèmes d'enseignement supérieur sélectionnés

	Système unifié de l'Organe de supervision	Reconnaissance de structures des qualifications	Critères d'admission dans les institutions supérieures	Mobilité étudiante/ Transférabilité des unités de valeur	Mobilité du personnel	Collaboration ; Partenariat dans le système d'enseignement supérieur national
Cameroun	Non	Oui	Similaire	Oui	Oui	Rare
Ghana	Oui	Non	Similaire	Non	Non	Rare ; A*
Kenya	Non	Non	Non similaire	Non	Limitée	Rare
Malawi	Non	Non	Non similaire	Oui	Non	Rare
Mozambique	Non	Non**	Similaire	En progrès	Oui	Rare
Nigéria	Non	Non	Non similaire	Non	Limitée	Rare ; A*
Rwanda	Non	Non	Non similaire	Limité	Non	Rare
Sénégal	Non	Oui	Similaire	Oui	Oui	Rare
Afrique du Sud	Oui	Oui	Similaire	Oui	Oui	Occasionnel
Tanzanie	Non	Non	Non similaire	Non	Non	Rare
Ouganda	Oui	Limitée	Similaire	Limitée	Limitée	Rare
Zambie	Non	Non	Non similaire	Non	Non	Rare ; A*

\*A = affiliation requise des instituts privés aux universités publiques.

\*\*Planification pour 2008.

### Encadré 6. Système d'articulation au Sénégal

Les deux premières années d'études au Sénégal sont multidisciplinaires et orientées vers l'acquisition de connaissances fondamentales soit en sciences, soit en lettres et sciences humaines. Au bout de deux ans, les étudiants qui ont été reçus peuvent choisir de poursuivre une année supplémentaire en vue d'obtenir une licence ou de présenter un concours d'entrée dans une Grande Ecole d'Ingénierie pour une durée de trois ans et devenir ingénieur. Alternativement, les titulaires du baccalauréat peuvent postuler dans un institut universitaire de technologie pour deux années d'études conduisant à l'obtention d'un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). A quelques différences près, le DUT est similaire au Higher National Diploma (HND) délivré dans les pays anglophones. Tout comme le HND, le DUT est un diplôme à vocation professionnelle pour le monde de travail, en particulier dans le domaine de la production, de la technologie et des services. Mais contrairement à la situation dans l'Afrique anglophone, le DUT est un diplôme universitaire et les instituts qui délivrent ce titre sont des unités annexes d'une université mère. Les titulaires du DUT peuvent, à l'issue d'un concours d'entrée hautement sélectif, être admis dans une grande école ou à l'Ecole Supérieure Polytechnique de Dakar ou de Thiès pour une qualification ou un diplôme supérieur dans la même filière. En conséquence, malgré la diversité de l'offre des programmes et des conditions de qualification et d'admission, l'articulation au sein du système d'enseignement supérieur sénégalais a clairement défini des passerelles pour la progression académique et la mobilité des étudiants. La reconnaissance du savoir acquis et des transferts formalisés d'unités de valeur à travers les institutions sont deux des mécanismes uniques et fondamentaux de l'articulation du système sénégalais d'enseignement supérieur.

### Résumé

Bien que les éléments de différenciation horizontale commencent à émerger dans les universités, cette réalité est moins vraie en ce qui concerne l'articulation. Une différenciation considérable apparaît entre les systèmes universitaires et les écoles polytechniques dans tous les pays, ce qui reflète le système binaire d'enseignement supérieur dominant. Toutefois, on peut observer l'émergence de tendances vers une mutation académique parmi les écoles polytechniques et une mutation professionnelle parmi les universités. L'articulation entre les universités et les écoles polytechniques est à l'état embryonnaire mais loin d'être suffisamment développée. Les sous-systèmes polytechniques sont largement non différenciés et le degré auquel ils s'articulent entre eux n'est pas clair.



# Politiques et pratiques dans d'autres régions

---

Existe-t-il des leçons de différenciation et d'articulation que les systèmes d'enseignement supérieur Africains couverts dans cette étude peuvent tirer des autres régions du monde ? Des aperçus des systèmes d'enseignement supérieur britannique et français (pays ayant des liens éducatifs et coloniaux solides avec l'Afrique), les expériences des nations précurseurs tels que le Chili, la Corée et Singapour, ainsi que le récent processus de Bologne, pourraient nous fournir des éclaircissements utiles.

## Repères historiques : Le Royaume-Uni et la France

Après avoir fonctionné sur une base binaire pendant des décennies, le Royaume-Uni a pris la décision courageuse en 1992 de transformer toutes ses écoles polytechniques en universités. Au moment de ce changement de politique, les instituts polytechniques britanniques étaient des institutions d'enseignement supérieur très bien structurées qui délivraient des « HND », des diplômes certifiés au niveau central et, dans certains cas, des qualifications post licence. Les instituts polytechniques souffraient pourtant d'un sentiment d'infériorité parmi le public. Toutefois, depuis leur élévation au statut d'universités, ces nouvelles universités ou universités modernes (ainsi que l'on appelle désormais ces anciens instituts polytechniques) se sont implantées sur le marché de l'emploi britannique, en travaillant étroitement avec l'industrie et le commerce. Il en a résulté que lesdits instituts ont gagné en popularité et en prestige. Ils continuent à délivrer des HND et des diplômes à orientation professionnelle, mais en tant qu'universités autonomes, ils peuvent garantir une voie de progression académique continue au plus haut niveau possible pour les titulaires de qualifications professionnelles.



Le système d'enseignement supérieur en France est organisé essentiellement en deux secteurs, à savoir le secteur universitaire et le secteur non universitaire. Contrairement au système d'enseignement supérieur en Afrique anglophone, c'est le secteur non universitaire qui est plus prestigieux parce que ses concours d'entrée hautement sélectifs et ses effectifs réduits font de lui un secteur d'élite. Le système universitaire est exclusivement constitué d'universités publiques et abrite la population estudiantine la plus importante. Il n'existe pas d'universités privées en France. D'autre part, le secteur non universitaire comprend des institutions d'enseignement supérieur bien encadrées dans les domaines de l'ingénierie, de l'entreprise et de la gestion—les Grandes Écoles—qui peuvent être publiques ou privées. L'admission dans les Grandes Écoles est hautement sélective, assortie d'un système rigoureux de sélection. Paradoxalement, le diplôme final qui sanctionne les études secondaires—le baccalauréat—est l'unique titre exigé par la loi pour l'admission à l'université.

Il importe de relever que l'équivalent français des institutions du type polytechnique anglophone, l'Institut Universitaire de Technologie (IUT), appartient au système universitaire. Les IUT font partie intégrante des universités et ont dès lors le même statut. Le système d'enseignement supérieur est sous le contrôle rigide du Ministère de l'Éducation, qui ne tolère pas la reproduction des cours et la rivalité malsaine qui caractérisent les systèmes dans l'Afrique anglophone. Les universités publiques délivrent des qualifications nationales au nom de l'État et les membres du personnel enseignant sont évalués en vue d'être promus au niveau national. L'articulation et la mobilité à la fois pour le personnel et les étudiants sont par conséquent très fluides. Le système d'enseignement supérieur en Afrique francophone est encore maintenant une copie structurelle du système français.

### Le Chili<sup>3</sup>

La libéralisation du marché et une série d'accords commerciaux au plan régional ont permis aux exportations de jouer un rôle central dans l'économie chilienne. Ce regain a contraint la main d'œuvre à relever les défis majeurs de l'amélioration de sa productivité et de sa qualité. Bien que des efforts substantiels aient été consentis dans le secteur éducatif (par exemple, 12 années d'études sont obligatoires), les opinions divergent pour savoir si le système éducatif du pays est actuellement assez bon pour couvrir les besoins à long terme et contribuer à l'effort de développement durable national. Le potentiel du système est ralenti par une pénurie d'institutions éducatives capables de réellement corriger les disparités sociales et personnelles parmi les étudiants et qui proviennent des inégalités du système lui-même. Ce manque de capacités scolaires différenciées compromet les efforts consentis par le pays pour contribuer à améliorer la productivité de la main—d'œuvre et la compétitivité nationale.

Toutefois, les retombées substantielles de l'économie chilienne ont été soutenues en partie par une réforme profonde du secteur de l'enseignement supérieur, qui a inclus une diversification majeure des institutions éducatives. Les institutions privées d'enseignement supérieur ont été autorisées en 1990 et l'enseignement supérieur a été divisé en trois niveaux : les universités, les instituts professionnels et les centres de formation technique. L'expansion du système a entraîné un doublement des effectifs qui a donné lieu à un vivier d'étudiants plus diversifiés et moins bien préparés. Conscient que le nombre de techniciens

3. Cette section résume Mazeran (2007 : 42–52).

supérieurs issus des centres de formation technique n'arrivait pas à rattraper le nombre d'ingénieurs et que les proportions devenaient déséquilibrées, le Ministère de l'Éducation a œuvré pour rendre le sous-secteur technique plus attractif en améliorant la qualité des programmes et les passerelles d'articulation parmi les institutions, et en élargissant les programmes d'octroi de bourses aux étudiants. Ces efforts ont été récompensés par un accroissement de 25% des effectifs de techniciens entre 2000 et 2004.

Quelles introductions spécifiques ont conduit à ce résultat ? La première a été le programme «Chili qualifié» mis sur pied par les ministères des Finances, de l'Éducation et du Travail pour créer un système d'éducation permanente pour les travailleurs et les citoyens. Ce système comprenait un programme volontaire de garantie de la qualité pour l'enseignement technique, des opportunités d'éducation continue pour les moniteurs de filières techniques, une meilleure définition des flux de formation technique pour permettre une meilleure articulation des flux et une plus large homologation du savoir acquis, la création de réseaux d'apprentissage parmi les institutions scolaires, les employés et les associations professionnelles, et une expansion des programmes d'études centrés sur le travail. La deuxième a été le programme d'octroi compétitif de financement qui a stimulé la révision du contenu des programmes, de la structure et de la pédagogie des programmes par l'octroi de récompenses financières en vue d'acquérir des équipements et infrastructures y afférents. La troisième a été le concept de références scolaires avec pour objectif de comparer les cours stratégiquement importants aux normes internationales de qualité. La quatrième a été l'extension du programme de prêts et d'aides aux étudiants nationaux dans le but d'intégrer une formation technologique de courte durée. Enfin, certaines exonérations fiscales ont été accordées aux travailleurs sollicitant la mise à jour de leurs compétences à travers la formation continue.

Les défis actuels portent sur les mécanismes d'institutionnalisation de la garantie de la qualité dans l'enseignement technique, l'amélioration de l'articulation dans tous les courants scolaires, la création d'un forum dans lequel les acteurs-clé peuvent mieux coordonner leurs efforts autour de leurs intérêts respectifs, la mise sur pied d'un système public d'informations pour permettre aux étudiants d'opérer des choix de carrière judicieux, et le développement d'un cadre de qualifications nationales pour les compétences professionnelles.

## La Corée

La différenciation et l'articulation ont été des thèmes récurrents de la campagne à long terme de la Corée en vue de développer des capacités éducatives professionnelles en soutien à ses industries d'exportation. Réagissant à une demande croissante d'emploi pour les techniciens, le gouvernement a mis sur pied en 1963 une série d'instituts professionnels de cinq ans d'études offrant des programmes d'études professionnelles de trois ans au niveau secondaire et de deux ans d'études professionnelles au niveau supérieur. Au sommet de la pyramide éducative, l'Institut Supérieur de Corée a été créé en 1971 pour délivrer des programmes de MSc et PhD de haut niveau. Après 1976, nombre d'instituts professionnels de cinq ans d'études ont été transformés en instituts pré-universitaires de deux ans d'études professionnelles en raison d'une forte demande du marché pour les compétences de haut niveau. Cette initiative s'est suivie en 1979 d'un système plus élargi d'instituts pré-universitaires de

deux ans d'études comprenant à la fois les établissements d'enseignement supérieur publics et privés. Les partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et l'industrie ont été encouragés à travers la coopération dans le domaine de la recherche, des pratiques sur le terrain, des échanges de personnels pour les enseignements et les expertises, et des contrats d'activités de formation. En 1995, le diplôme de deux ans d'études des établissements d'enseignement supérieur a été remplacé par un diplôme associé de licence de deux ans pour accroître l'intérêt et mettre l'accent sur l'articulation avec les programmes de deux années d'études. Ce système d'établissements d'enseignement pré-supérieur a été un atout considérable pour la massification de l'enseignement supérieur en Corée. Il accueille aujourd'hui 855 000 étudiants (26 pourcent des effectifs au niveau supérieur) dans 158 établissements d'enseignement pré-supérieur, dont environ 90 pour cent fonctionnent sur une base privée (Mazeran 2007).

Des initiatives supplémentaires ont fortifié ces entreprises de développement des compétences (Sonu 2007). La Fondation Coréenne des Sciences et de l'Ingénierie a été créée en 1977 pour financer la recherche universitaire et l'octroi des bourses de recherche de longue durée. Divers Instituts Publics de Recherche ont été créés dans les années 80 avec pour mandat de se consacrer aux domaines économiques stratégiques tels que la construction navale, l'électronique et l'industrie automobile (Chung 2007). Un grand nombre de ces initiatives ont réussi à ramener en Corée les talents de la diaspora. Les Centres de Recherche en Ingénierie ont été créés dans les campus universitaires en 1990. Au même moment, la recherche et le développement ont été encouragés à travers un programme compétitif de financement, des crédits fiscaux et l'exonération des droits de douane sur les équipements de recherche.

Dans une large mesure, le succès économique de la Corée a reposé sur le développement d'un système d'enseignement supérieur élargi, différencié et articulé, un programme de R&D stratégiquement orienté, des avantages politiques pour l'industrie dans les domaines-clé de l'exportation et des partenariats au sein de l'enseignement supérieur, de la recherche, du développement et de l'industrie.

## Singapour

Singapour est un petit Etat-cité entouré de pays voisins très vastes. Il a pourtant mis sur pied une économie qui contraste avec sa taille, et ce largement grâce à des stratégies de formation du capital humain. L'exemple de Singapour montre qu'il est possible de mettre progressivement sur pied un système d'enseignement supérieur différencié et articulé à travers une série d'initiatives politiques.

Dans un premier temps, les deux universités précoloniales ont fusionné pour former la prestigieuse Université Nationale de Singapour en 1980. L'année suivante (1981), l'Institut Technologique de Nanyang a été créé avant d'être érigé en université technologique en 1991. L'objectif assigné à cette université était de servir de pierre angulaire en matière de ressources humaines pour une stratégie de croissance économique fondée sur les compétences disponibles au sein des nouvelles technologies sélectionnées, telles que la robotique médicale, la microélectronique et l'optique. Au cours des années 1990, un réseau de dix Instituts postsecondaires d'Enseignement Technique a été créé pour générer des compétences techniques intermédiaires en vue de soutenir ces efforts. Par le passé, ces mis-

sions incombaient aux cinq écoles nationales polytechniques, qui ont été réorientées pour se concentrer sur l'éducation continue et les programmes de développement professionnel post-emploi. L'accès à l'enseignement supérieur a été élargi en mettant sur pied plusieurs établissements régionaux pré-supérieurs rattachés à l'université nationale à travers des mécanismes de transferts d'étudiants. De même, on a donné aux étudiants très brillants des écoles polytechniques l'opportunité de poursuivre leurs études dans les universités. A la fin des années 1990, l'Université nationale de Singapour a initié une mutation stratégique vers une université polyvalente hautement centrée sur la recherche et dotée d'un solide supplément de programmes post-licence. En 2000, l'Université de Gestion de Singapour a ouvert ses portes en tant que société privée à responsabilité limitée en partenariat avec l'Ecole de Commerce Wharton de l'Université de Pennsylvanie aux Etats-Unis. La mission de cette université était entre autres de dispenser des modules d'éducation permanente aux adultes professionnellement actifs. Au même moment, les méthodes pédagogiques des instituts d'enseignement supérieur du pays ont été réorientées vers un apprentissage interdisciplinaire basé sur la résolution des problèmes assorti d'une forte orientation pratique mise au point en collaboration avec les industries. En 2005 a été créé le premier des trois Instituts d'Enseignement Technique régionaux prévus. Force est de constater que ces nouveaux Instituts ont pour but de transmettre des compétences techniques pratiques à la *plus faible* catégorie des écoles secondaires, c'est-à-dire aux 25–30 pourcent qui n'avaient autrefois pas accès à l'enseignement supérieur. En 2006, les deux universités nationales ont obtenu une autonomie institutionnelle plus grande et acquis un statut d'entreprise, et le financement de l'enseignement supérieur a été redéfini comme un processus plus compétitif et centré davantage sur la performance. En 2006, l'Université du Nevada à Las Vegas a été encouragée à introduire des programmes de « BSc » (licence à vocation scientifique) et de « Executive Masters » (Mastère Exécutif) à Singapour en mettant l'accent sur la gestion et l'administration hôtelière. En 2007, l'Université de New South Wales en Australie a été autorisée à ouvrir une université annexe à Singapour. De cette façon, un système d'enseignement supérieur à la fois différencié et articulé a été, pendant deux décennies, progressivement mis en place pour soutenir l'objectif national de compétitivité économique.

## Le processus de Bologne

Le processus de Bologne, qui consiste à mettre en place un espace européen d'enseignement supérieur d'ici à 2010, est un exemple vivant de coopération internationale dans l'enseignement supérieur. Les différentes composantes de différenciation et d'articulation peuvent ainsi inspirer les pays émergents et en développement. Naturellement, il serait maladroit d'appliquer l'intégralité de l'expérience européenne à l'enseignement supérieur en Afrique. Et pourtant, la Déclaration de Bologne de 1999 comporte des défis et des objectifs qui transcendent les distinctions géopolitiques et économiques.

Le processus de Bologne vise à mettre sur pied une plus « grande compatibilité et comparabilité du système d'enseignement supérieur en Europe » en adoptant un système de qualifications comparables et un système de transfert d'unités de valeur qui promeut la mobilité des étudiants. Ce processus vise aussi à adopter une approche plus coopérative des diverses composantes de l'enseignement supérieur, y compris le développement des programmes d'études, la collaboration interinstitutionnelle et les programmes intégrés

d'études, de formation et de recherche (Déclaration de Bologne de 1999). En mai 2005, le nombre de signataires de la Déclaration de Bologne avait atteint 45 nations, contre 29 Ministères européens de l'Éducation ayant paraphé le document original en 1999. Il ne fait pas de doute que tous veulent maintenant y prendre part.

Le processus de Bologne reconnaît qu'un cadre commun de délivrance de diplômes, basé sur un système de garantie de la qualité, de normes communes, de fiabilité et de transparence mutuelles, constitue un préalable à la mobilité des étudiants et des personnels à travers les frontières nationales. Comme l'a récemment relevé Birger Hendricks, un responsable du Ministère allemand de l'Éducation, « la garantie de la qualité constitue une pierre angulaire du processus de Bologne » (Hendricks 2005). À l'évidence, ces mêmes dimensions de la qualité et de la reconnaissance mutuelle des diplômes sont aussi nécessaires pour promouvoir l'articulation interne entre les différents niveaux d'enseignement supérieur au sein des frontières nationales. Au Ghana et au Nigeria par exemple, il existe une profonde méfiance entre les universités au sujet de la qualité des diplômes de HND délivrés par les écoles polytechniques. Très souvent, les universités décrivent, bien que de manière voilée, les normes d'admission relativement faciles des étudiants des écoles polytechniques et la faiblesse du niveau des qualifications académiques de leurs enseignants comme deux des principaux facteurs qui s'opposent à l'adoption d'un système commun d'unités de valeur pour les programmes des écoles polytechniques et des universités.

Par conséquent, la garantie de la qualité à tous les niveaux du système d'enseignement supérieur apparaît comme l'une des premières conditions préalables à une plus grande articulation au sein et entre les systèmes examinés dans cette étude. Dans la région d'Afrique orientale, les trois États membres de la communauté de l'Afrique de l'Est (Kenya, Ouganda et Tanzanie) ont récemment (mi-2006) signé un protocole permettant aux Commissions/Conseils de réglementation de l'enseignement supérieur et au Conseil inter-universitaire de l'Afrique de l'Est de s'engager mutuellement de façon formelle à développer des approches régionales participatives de l'enseignement supérieur. Parmi les questions clé à harmoniser figure la garantie de la qualité.

# Vers des options politiques pour un enseignement supérieur meilleur

---

## Perspectives et interprétations

L'enseignement supérieur a un rôle-clé à jouer dans l'amélioration des priorités de développement du continent. Au moment où les efforts pour aborder ces priorités redoublent sous la forme de l'Union Africaine et du NEPAD, il est particulièrement important de revoir le rôle et la contribution des institutions d'enseignement supérieur non-universitaires différenciées et leur articulation avec le secteur universitaire.

Au sein d'environnements nationaux et internationaux de plus en plus compétitifs, deux tendances opposées émergent. L'une est due à un comportement institutionnel imitatif isomorphe qui s'efforce à atteindre le statut de modèle universitaire de recherche. L'autre penche vers une plus grande différenciation institutionnelle mue par une variété de facteurs contemporains. Ceux-ci comprennent de nouvelles demandes en provenance d'un marché du travail en mutation pour une variété de rendements produits par les diplômés et une demande sociale croissante pour un accès à l'enseignement supérieur (la soi-disant « massification » de l'enseignement supérieur), ce qui implique un flux d'apprenants non traditionnels. Ces pressions ont généré le besoin de disposer d'une gamme plus flexible de programmes et de types institutionnels qui recouvre des passerelles académiques, professionnelles, générales et des activités spécifiques à divers niveaux de qualifications.

Il en résulte que la différenciation institutionnelle est devenue une composante de nombreux systèmes d'enseignement supérieur. Dans certains cas, la différenciation institutionnelle se manifeste fortement dans le cadre d'une division binaire qui sépare l'Université des institutions non universitaires de type polytechnique. Cette séparation résulte d'anciennes divisions des programmes entre l'enseignement et la formation, entre les courants académiques et professionnels, et entre les connaissances de haut niveau jugées appropriées

pour les « penseurs » et la formation à orientation pratique pour les « acteurs ». Cette structure correspond à, et contribue à reproduire, la forte division du travail et la stratification sociale entre l'élite et les masses, laquelle, dans les contextes coloniaux, était déterminée par la race et le genre.

Hormis ces tendances, la plupart des Etats Africains offrent, comme ils l'ont fait pendant des décennies, un enseignement postsecondaire différencié consistant en une combinaison d'instituts, d'écoles commerciales, de centres professionnels et d'instituts techniques. Au sommet de cette pyramide éducative, on trouve les écoles polytechniques et les universités (Sawyerr 2002). Les différentes configurations du secteur de l'enseignement supérieur en Afrique reflètent les diverses influences historiques ainsi que les pressions nationales et internationales exercées sur ce secteur. L'émergence de l'enseignement supérieur de masse, non seulement en Afrique mais aussi dans le monde, a poussé les gouvernements à introduire des politiques favorisant la différenciation des institutions et des programmes. En Afrique, de nouveaux types d'institutions d'enseignement supérieur ont vu le jour, malgré un environnement financier de plus en plus contraignant.

Dans le cadre de ce processus de différenciation de l'offre d'enseignement, les divisions classiques entre l'enseignement universitaire et la formation à orientation professionnelle ont été progressivement supprimées par plusieurs développements récents. D'abord et avant tout, dans le nouvel environnement d'enseignement supérieur orienté vers le marché, les institutions professionnelles définissent de plus en plus de nouveaux créneaux, missions et fonctions en rapport avec les opportunités du marché. Cette situation a entraîné un peu partout l'émergence à la fois d'une mutation académique (c'est-à-dire d'une tendance chez les instituts non universitaires de type polytechnique d'aspirer à offrir des programmes de niveau universitaire) et d'une mutation professionnelle (c'est-à-dire d'une tendance pour les universités de rechercher de nouvelles opportunités de marché en délivrant des diplômes et des qualifications spécifiquement professionnels). Par ailleurs, au vu de la prolifération de nouvelles formes d'organisation et de l'utilisation répandue des nouvelles technologies de l'information et de la communication (telles que virtuelles ou d'entreprise et les universités d'enseignement à distance), il est de plus en plus difficile d'adopter une définition cohérente de l'université. Comme l'a expliqué Scott (2000), cette confusion a engendré la notion, d'une « université postmoderne », qui corrobore l'opinion selon laquelle aucune définition simple de l'université ne convient face à l'émergence d'une multiplicité de formes institutionnelles en constante différenciation. Par ailleurs, les demandes d'une économie mue par les connaissances, les innovations en termes de technologie de pointe et la complexité des problèmes sociaux ont engendré de nouveaux modèles de création de connaissances interdisciplinaire et transdisciplinaire. En conséquence, les frontières classiques des programmes basées sur la discipline sont devenues moins nettes, de même que les frontières entre la recherche fondamentale, appliquée et stratégique.

Bien que la différenciation soit devenue une question-clé de politique d'enseignement et ait été fortement défendue au cours des débats actuels sur la réforme, le concept manque encore de clarté. L'identité, le rôle, la frontière et les formes de réglementation appropriés entre les différents types institutionnels et les offres de programmes qui sous tendent ces concepts sont toujours en quête d'un consensus. Il en résulte que les fondations épistémologiques et organisationnelles de l'enseignement universitaire et non—universitaire demeureront un domaine sous théorisé dans les documents.

En Afrique subsaharienne, les universités s'articulent entre elles de manière inadéquate. C'est peut-être le résultat d'une « territorialité juvénile ». Il est plus important de relever que cela pourrait être le reflet de l'absence d'une politique nationale de dialogue relative à la forme et à la taille du système d'enseignement supérieur. Les organes de supervision de l'enseignement supérieur tels que les commissions ou les conseils nationaux doivent, dans le meilleur des cas, initier le débat national sur la définition d'un programme d'activités. Mais ces organes sont, dans l'ensemble, récents ou non existants. Par conséquent, ils doivent encore asseoir leur crédibilité de leadership par rapport aux institutions d'enseignement supérieur préexistantes (et souvent méfiantes).

Malgré les connaissances croissantes récemment accumulées au sujet des universités en Afrique, une pauvreté de connaissances entoure les secteurs non universitaires. Par ailleurs, un manque considérable de clarté caractérise l'identité et le rôle des types institutionnels universitaires et non universitaires ainsi que les liens d'articulation et les frontières entre eux. La prolifération des types institutionnels publics et privés et l'accroissement de l'offre pour un enseignement supérieur uniforme brouille la ligne séparatrice entre les types universitaires et non- universitaires. Comme nous l'avons indiqué, la mutation académique et professionnelle est intervenue des deux côtés de la division binaire. Les institutions non universitaires continuent à aspirer à un statut universitaire, tandis que les universités saisissent les opportunités de marché en délivrant des diplômes et qualifications populaires à vocation professionnelle. Une question-clé est de savoir comment les notions d'enseignement « universitaire » et de formation de « type polytechnique » doivent être mises en œuvre dans le contexte africain.

En ce qui concerne l'articulation, l'accroissement de la demande sociale pour l'enseignement supérieur et l'égalité d'accès a fait qu'une plus grande attention est accordée à la création des passerelles d'articulation et de mobilité à travers le cadre d'enseignement et de formation. Pour atteindre cet objectif, nombre de pays ont mis sur pied des cadres intégrés de qualifications nationales (NQF) pour faciliter l'accès, la mobilité et la progression au sein de l'enseignement, la formation et l'emploi. Une approche intégrée de l'enseignement et de la formation parmi les institutions formelles et le lieu de travail est primordiale pour la mise sur pied d'un cadre intégré de qualifications nationales. Ces mesures visent à améliorer les tensions traditionnelles entre l'apprentissage centré sur la discipline, qui a lieu exclusivement dans les institutions, et l'apprentissage centré sur l'emploi, qui a lieu essentiellement sur les lieux de travail tout en intégrant les pratiques professionnelles. A cet effet, le cadre de qualifications définit les niveaux de qualification auxquels les qualifications et normes basées sur les résultats peuvent être arrimés. Cette mesure vise à créer des équivalences à base desquelles l'accumulation et le transfert d'unités de valeur peuvent se faire.

L'application de ces mesures progressives constitue un défi formidable, comme le montre l'expérience sud-africaine. Après de vastes débats concernant les normes de qualifications et une série d'autres questions, le Cadre des qualifications nationales sud-africain vient d'être entièrement revu. Un document de concertation du gouvernement sud-africain, en réaction à la révision, a relevé « avec des exceptions notables, que trop peu de progrès a été réalisé pour permettre aux apprenants de transférer leurs unités de valeur d'un contexte à un autre » (Young 2003). Ledit document reconnaît qu'« il est vrai que toutes les connaissances ne sont pas transférables, que les normes et les qualifications par unité ne sont pas automatiquement transférables à travers les passerelles professionnelles et que le passage



d'un contexte d'apprentissage à un autre nécessite l'adaptation de compétences et l'intégration de nouvelles connaissances » (Young 2003). Parallèlement, Breier (2003) a abordé les revendications progressives de la reconnaissance du pré-savoir avec une plus grande circonspection, sur la base d'une compréhension plus profonde des structures contrastives de connaissances universitaires et « pratiques » centrées sur le lieu de travail.

### *Tension entre Différenciation et Qualité*

Cette étude n'a pas exploré le rapport entre la différenciation et la garantie de la qualité. Toutefois, au vu de la documentation et de nos propres observations des systèmes d'enseignement supérieur en Afrique, il est évident qu'il peut exister une tension inhérente entre la différenciation et la qualité. Ceci est dû au fait que plus un système d'enseignement supérieur est différencié, plus forte est la probabilité que cette qualité soit négativement affectée, à moins qu'une planification détaillée ait eu lieu au cours du processus de différenciation. Un élément-clé de cette planification est le développement des ressources humaines et des infrastructures nécessaires. Un deuxième élément qui pourrait créer une tension entre la différenciation et la qualité est celui de l'assurance de la qualité à travers les mécanismes réglementaires. En d'autres termes, plus un système est différencié, plus il exigera des compétences de ses organes d'assurance et de réglementation de la qualité. Étant donné que la plupart de ces organes observés dans cette étude s'efforcent à trouver leurs marques<sup>4</sup>, on peut faire cas, si toutefois ils existent, de l'adaptation du taux de différenciation au taux auquel les organes d'assurance et de réglementation de la qualité acquièrent les compétences requises.

### *Tension entre la Différenciation et l'Articulation*

Nous pouvons conclure qu'une tension fondamentale conceptuelle existe entre les buts et les intentions de différenciation et d'articulation—un aspect-clé des objectifs de cette étude. Il ne s'agit pas de mettre en doute la pertinence et la validité à la fois de la différenciation et de l'articulation, mais chercher à les mettre en œuvre simultanément en tant qu'objectifs politiques peut produire une tension conceptuelle.

En d'autres termes, la question est la suivante : la principale raison de la différenciation est de fournir une gamme de rendements d'enseignement supérieur nécessaires pour répondre aux exigences diversifiées du marché du travail d'aujourd'hui et en même temps, gérer une population estudiantine de plus en plus diversifiée. Pour atteindre ces objectifs, il convient d'offrir une gamme variée de programmes et un mélange de qualifications dans une variété d'institutions. L'articulation, en revanche, est un principe mû par le principe d'équité dans le but de faciliter l'accès aux qualifications « supérieures » de type universitaire pour les étudiants qui entrent dans le système avec des qualifications « inférieures » de type polytechnique. Stimuler l'articulation comme objectif normatif peut ainsi être inconsistant

---

4. Pour une analyse approfondie des capacités existantes en termes d'assurance de la qualité, voir : Banque mondiale, 2007, *Assurance de la qualité de l'éducation supérieure en Afrique sub-saharienne*, Département du Développement Humain dans la Région Africaine, Banque mondiale, Washington DC.

avec le principe de différenciation, et ce parce qu'un accent démesuré porté sur l'articulation bloquerait le but de la différenciation du fait que le nombre et la gamme des diplômés de l'enseignement supérieur requis aux niveaux intermédiaire et professionnel seraient réduits. En réalité, l'articulation doit rester forcément sélective parce que seul un nombre limité d'étudiants sont assez compétents et motivés pour poursuivre le processus. Par ailleurs, l'application normative de l'articulation court le risque d'élargir l'écart de réputation entre les éléments universitaires et professionnels. Inévitablement, les qualifications « supérieures » offertes dans les universités tendront à s'attirer un statut plus élevé.

### *Vers des systèmes d'enseignement supérieur*

La documentation et la présente étude affirment que la différenciation et l'articulation constituent les caractéristiques-clé de la définition des systèmes d'enseignement. Cette réalité est particulièrement vraie dans le système d'enseignement supérieur, par opposition à l'enseignement primaire ou secondaire, car l'enseignement supérieur est presque par définition conçu pour être un enseignement différencié. Par rapport aux autres types, il est appelé à être spécialisé. Sous cet angle, l'une des conclusions douloureuses de cette étude est que l'on attend encore l'émergence de véritables systèmes d'enseignement supérieur dans les pays traités dans cette étude. Ceux qui existent actuellement sont des systèmes incomplets caractérisés par des types institutionnels presque distincts. Jusqu'à ce que les institutions et les types institutionnels soient suffisamment différenciés et s'articulent suffisamment entre eux, les systèmes nationaux seront, au mieux, classés comme des systèmes fragmentés. Pour cette raison seulement, cette étude est stratégiquement opportune. Bien que limitée dans son ampleur, cette étude, nous l'espérons, atteindra les objectifs fixés, à savoir d'éclairer les activités du Groupe de Travail de l'ADEA sur l'Enseignement Supérieur, de compléter nos connaissances dans ce domaine et de fournir un point de départ pour les recherches et analyses futures. A cet effet, nous recommandons les points suivants.

### **Aspects de considération politique**

En général, la différenciation institutionnelle et programmatique semble être à la hausse—stimulée par les forces du marché et la politique gouvernementale. Toutefois, l'ampleur avec laquelle l'articulation devient opérationnelle semble minime, même si des canaux formels d'articulation entre les sous-secteurs universitaires et non universitaires existent. Par conséquent, la différenciation et l'articulation dans les systèmes d'enseignement supérieur en Afrique restent des instruments vitaux mais largement inutilisés pour améliorer l'équité et contribuer de manière efficace à la réalisation des objectifs nationaux de développement.

1. La participation et l'accès doivent être encouragés, de manière ciblée, à travers la différenciation à la fois institutionnelle et programmatique en vue d'atteindre les objectifs de développement fixés. Pour maximiser la diversité des offres, le coût réduit et l'accès, la division binaire doit être *flexiblement* maintenue à travers une réglementation appropriée pour lutter contre la mutation universitaire et

professionnelle. L'efficacité des perspectives de réglementation dépend des conditions nationales. Dans certains cas, tels qu'au Mozambique et en Afrique du Sud, des cadres performants de politique nationale décentralisée convergent vers ce but. Dans les systèmes plus petits, une plus grande autonomie institutionnelle apparaît, créant des défis plus importants en termes de réglementation.

2. La prédominance des universités (ailleurs que dans les pays francophones) doit être inversée. L'expansion n'implique pas toujours la diversité et beaucoup de nouvelles universités, plutôt que des institutions non universitaires, sont créées. Cela suppose de satisfaire la volonté du public d'avoir des universités comme institutions de premier choix et de renverser l'idée selon laquelle les institutions non universitaires ont un statut inférieur. Pour y parvenir, il faut : (a) clarifier publiquement les rôles et les identités complémentaires ; (b) encourager et récompenser la collaboration ; et (c) créer des organes de supervision et de participation unifiés.
3. Des hybrides polyvalents et des combinaisons d'enseignement résidentiel et ouvert doivent être introduits, en particulier pour offrir l'accès aux zones rurales. Ceci commence déjà à se produire. La qualité doit être maintenue dans le processus de différenciation malgré les contraintes fiscales persistantes dans la plupart des pays africains.
4. Compte tenu des problèmes d'articulation et l'absence de toute politique significative de dialogue entre les deux types d'institutions, la création des universités parallèles ayant des objectifs distincts au sein du système d'enseignement supérieur peut constituer une option d'avenir, telle qu'elle est déjà appliquée en Afrique du Sud et naturellement au Royaume-Uni depuis plus de dix ans. Cette politique a aussi été adoptée au Kenya. Toutefois, cette politique est controversée en ce qu'elle pourrait laisser « un vide en termes de compétences intermédiaires » si les nouvelles universités techniques ne couvrent pas ce niveau de formation. Si les écoles polytechniques sont promues au grade d'universités techniques pour délivrer des « diplômes de compétences » et des programmes de formation au plus haut niveau possible, les universités traditionnelles se concentreront alors sur la recherche et l'attribution des diplômes axés sur les « connaissances ». Même dans ce cas, il sera toujours nécessaire d'avoir des cadres nationaux de qualifications transparents, mutuellement reconnus, facilement assimilables et comparables qui combleraient le fossé entre les deux systèmes. Ceci n'améliorera pas seulement les perspectives d'articulation au sein de l'intégralité du système d'enseignement supérieur, en particulier pour ce qui est de l'offre des opportunités d'éducation continue et permanente, mais soulignera aussi la notion de complémentarité inhérente au concept de connaissances et de compétences. Aux niveaux nationaux, les organes chargés de la promotion des normes de qualité et de l'homologation des systèmes d'enseignement supérieur doivent s'efforcer de mettre en place un système de transfert d'unités de valeur mutuellement acceptable et facilement lisible pour améliorer l'articulation au sein de tout le secteur de l'enseignement supérieur. Cet objectif peut être réalisé en spécifiant le minimum de crédits requis pour les différents niveaux, en mettant en place des descriptifs génériques, et en concevant des outils d'évaluation et de classification des résultats et des compétences d'apprentissage

au sein des cadres nationaux de qualifications. Les impératifs d'articulation dans les institutions et les niveaux de qualification nécessitent des cadres nationaux, régionaux, voire internationaux performants. Toutefois, ceci n'implique pas l'« uniformisation » des programmes, mais plutôt la création d'une certaine conformité dans l'appréciation des niveaux de réalisation.

5. L'identité des institutions non universitaires doit être rendue plus distincte. Une suggestion possible pour renforcer les institutions non universitaires et les différencier des universités consisterait à adapter leurs conditions d'admission à un programme distinct au niveau secondaire, lequel prépare plus convenablement les étudiants futurs à la formation professionnelle en termes d'acquisition de compétences pratiques préprofessionnelles. En d'autres termes, les programmes des élèves du secondaire souhaitant obtenir les diplômes traditionnels de premier cycle ne doivent pas être les mêmes que ceux des élèves qui sont plus doués pour l'enseignement à orientation pratique et l'enseignement centré sur la carrière dans les instituts d'enseignement supérieur non universitaires. Cette différenciation horizontale au niveau secondaire ne doit pas empêcher la mobilité des étudiants entre les universités et les instituts non universitaires, à condition que l'intégralité du système éducatif soit bien articulée.
6. L'image et la réputation des institutions non universitaires doivent être renforcées en améliorant la qualité de leur formation et en collaborant efficacement avec le monde industriel dans le cadre de l'organisation de campagnes de sensibilisation dynamiques mettant en valeur l'importance de leur rôle dans le développement national. Ceci ne sera pas une tâche facile. Contrairement à ce que les écoles polytechniques en Afrique occidentale anglophone aimeraient faire croire au public, un titulaire du HND n'est pas considéré comme un diplômé doté de compétences pratiques supérieures à celles de ses collègues des universités. Le diplômé des écoles polytechniques souffre d'un statut inférieur.
7. Les données de cette étude semblent soutenir l'opinion selon laquelle l'articulation entre les deux types institutionnels est plus douce dans un système unitaire d'enseignement supérieur avec une autorité commune de supervision et avec une université au sommet de l'échelle. Toutefois, il est peu probable que les institutions non universitaires, en particulier les écoles polytechniques, acceptent un statut de subordonné par rapport aux universités après toutes ces années comme institutions autonomes d'enseignement supérieur.
8. Des canaux d'articulation officiels doivent être créés et une articulation effective encouragée, au sein de laquelle l'accent sur la différenciation et la diversité doit être maintenu.
9. La collaboration entre les institutions universitaires et non universitaires doit être stimulée et récompensée.
10. Les liens entre l'enseignement supérieur et l'industrie doivent être renforcés pour améliorer la qualité et la pertinence.
11. Le secteur de l'enseignement supérieur privé doit être encouragé pour offrir une différenciation systémique, institutionnelle et pragmatique complémentaire. Toutefois, sa qualité et sa pertinence doivent être assurées à travers une réglementation appropriée.

12. Le débat sur le rôle de l'enseignement supérieur dans un contexte de développement doit être encouragé. Pour y parvenir, des recherches plus détaillées sur les questions soulevées doivent être menées d'urgence. En particulier, la différenciation des programmes doit être examinée de manière plus détaillée. Par ailleurs, la recherche sur l'articulation doit bénéficier de plus d'attention, étant donné que nous en savons moins sur l'articulation que sur la différenciation.

Dans cette perspective, l'Association des Universités Africaines (AUA) est bien placée pour initier un dialogue politique entre les universités et les associations régionales des écoles polytechniques et d'autres institutions d'enseignement supérieur non universitaires. Ces organes de représentation comprennent la Conférence des Directeurs des Ecoles Polytechniques du Ghana, la COHEADS (les Recteurs des Ecoles Polytechniques) au Nigéria, le Conseil National de l'Enseignement Technique du Nigéria et l'Association des Ecoles Polytechniques du Commonwealth en Afrique (CAPA). Les institutions non universitaires jouent des rôles de plus en plus importants dans le développement économique de leur pays, et en cela elles commencent à suivre l'exemple asiatique. Leurs contributions à la formation globale du capital humain peuvent s'avérer plus bénéfiques si elles sont canalisées et orientées avec tact pour réduire les écarts en matière de développement des ressources humaines dans le système universitaire. Le prix de l'inaction à ce niveau se traduira par la multiplication onéreuse des cours et des programmes de formation et une rivalité inutile avec les universités.

Enfin, force est de reconnaître que les institutions universitaires et non universitaires partagent le même objectif final de contribution au développement national, soit en dispensant des connaissances et en promouvant des bourses, c'est-à-dire en créant en quelque sorte une société du savoir, soit en soutenant directement la croissance industrielle et économique grâce à l'application des connaissances existantes. Le degré d'effectivité de la répartition de ces tâches entre les deux types d'institutions doit constituer un paramètre permettant de définir l'efficacité générale du système d'enseignement supérieur. Au fur et à mesure que la croissance exponentielle des effectifs du primaire engendrée par toutes les campagnes en faveur de l'Éducation pour Tous s'étend au secondaire pour cogner aux portes de l'enseignement supérieur, la création de divers programmes et institutions aidera à gérer la demande croissante de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi les questions de différenciation et d'articulation doivent retenir l'attention des gouvernements et des décideurs.

## Thèmes pour les futures recherches

Comme nous l'avons souligné au début, cette étude a été menée comme un exercice préliminaire d'ébauche pour l'application de deux variables politiques importantes pour l'enseignement supérieur—la différenciation et l'articulation—qui ont été très peu prises en compte et rarement comprises en Afrique sub-saharienne. Le but a été de frayer un chemin dans cette zone relativement inexplorée de l'enseignement supérieur en Afrique avec l'espoir que d'autres suivront. Il reste donc beaucoup à faire dans ce domaine. Parmi les thèmes que nous considérons prioritaires pour le suivi de l'enquête, nous pouvons retenir :

- Les mécanismes d'articulation reliant les enseignements secondaire et supérieur.
- La compréhension complémentaire des rôles, des formes d'intégration et de l'articulation des autres institutions non universitaires au-delà des écoles polytechniques (écoles normales, instituts techniques, etc.)
- Une analyse plus profonde des mécanismes francophones d'articulation et de leurs conditions de gestion des capacités dans le but de tirer des leçons utiles aux universités anglophones.
- Une évaluation comparative des systèmes africains d'unités de valeur modulaires et de transfert et une sélection de quelques expériences non africaines afin d'identifier les bonnes pratiques en vue de références futures. Cela permettra d'améliorer l'articulation du système au moment où l'intérêt et l'expérimentation du transfert des unités de valeur commencent à se développer en Afrique.
- Les prévisions des conséquences de l'accroissement des effectifs du primaire sur l'enseignement supérieur au cours des vingt prochaines années dans le cadre de l'Éducation pour Tous.



# DEUXIEME PARTIE

---

## Étude de cas par pays

Dans les pages suivantes, nous présentons un bref historique des aspects pertinents de l'histoire, de la structure sociale et de l'économie politique de chaque pays analysé. Ensuite, le système d'enseignement supérieur de chaque pays est décrit, l'accent étant mis en particulier sur l'importance et la nature des institutions universitaires de type polytechnique. Là où cela est pertinent pour le thème central de cette étude, notamment les institutions non universitaires de type polytechnique, les descriptions des missions des sous-secteurs des universités et des établissements d'enseignement supérieur sont incluses.

Le terme « école polytechnique » est utilisé ici pour décrire toutes les institutions non universitaires d'enseignement *supérieur*. Ces institutions doivent soigneusement être différenciées des instituts non universitaires d'enseignement *complémentaire*, y compris les établissements d'enseignement supérieur, qui délivrent des qualifications au niveau intermédiaire et inférieur à l'enseignement supérieur. Comme le montre le chapitre, un des problèmes et défis commun concerne la distinction entre l'enseignement supérieur et complémentaire, qui apparaît floue sous plusieurs aspects dans tous les systèmes éducatifs.

A la différence des régions de l'Afrique australe et orientale, la partie occidentale et centrale couverte par cette étude est unique en ce qu'elle inclut deux pays francophones, à savoir le Cameroun (officiellement pays bilingue) et le Sénégal. Cette donnée introduit une dimension culturelle, linguistique et historique comparative dans les questions d'articulation et de différenciation en Afrique occidentale, qui est plus prononcée qu'en Afrique de l'Est, où le Rwanda est en train de devenir un pays bilingue et plus aligné sur les systèmes des pays voisins.





# Cameroun

Population		16 322 000
Diplômés de l'enseignement supérieur pour 100 000 étudiants		526
Taux d'inscription brut à l'enseignement supérieur		4,2%
Universités d'Etat	Nombre:	6
	Effectifs:	85 790
Universités privées	Nombre:	2
	Effectifs:	Non disponible
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre:	11
	Effectifs:	Non disponible
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre:	10
	Effectifs:	Non disponible
Établissements postsecondaires publics	Nombre:	Non disponible
	Effectifs:	Non disponible
Établissements postsecondaires privés	Nombre:	Non disponible
	Effectifs:	Non disponible
Université ouverte	Effectifs:	–
Organe national de supervision		Conseil de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 1974
Agence nationale de garantie de la qualité		Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur Privé, 1991
Cadre des qualifications nationales		Non existant
Législation complète		1992/93

Source: Njeuma dans Teferra et Altbach (2003); données de la Banque Mondiale; Darvas (2007).

## Présentation générale

Géographiquement, le Cameroun appartient à l'Afrique centrale. Toutefois, pour les besoins de cette étude, le Cameroun est classé dans l'étude de l'Afrique occidentale et centrale. Avec une superficie de 475 442 km<sup>2</sup>, le pays représente environ deux fois la superficie du Ghana et la moitié de celle du Nigéria.

L'histoire du système d'enseignement supérieur au Cameroun a été influencée par le passé colonial du pays : initialement colonie allemande, le pays fut cédé à la France et à la Grande Bretagne par la Société des Nations en 1918 comme territoire sous protectorat après la défaite des Allemands à la Première Guerre mondiale. La France obtint 80 pourcent du territoire et la Grande Bretagne 20 pourcent. Comme prévu, Français et Anglais introduisirent leur propre système de gouvernance et d'enseignement dans les régions du pays sous leur contrôle, donnant le ton au concept de bilinguisme dans le Cameroun indépendant et dans le système d'enseignement supérieur en particulier. Le Cameroun est devenu indépendant en 1960 et est aujourd'hui une démocratie multipartite même si le président actuel, Paul Biya, est l'un des chefs d'Etat africains à être resté le plus longtemps au pouvoir.

Environ 70 pourcent des 16 millions que compte la population totale travaillent dans l'agriculture, 13 pourcent dans l'industrie et le commerce et 17 pourcent dans d'autres secteurs de l'économie. Le Cameroun exporte du pétrole brut, du cacao et du bois. Le PIB par habitant est d'environ 1800 dollars américains.

## Le secteur de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur au Cameroun est différencié sur des critères linguistiques ainsi que sur la nature des programmes résultant des deux traditions linguistiques d'enseignement supérieur. Par ailleurs, le sous-secteur francophone présente sa propre différenciation, reflétée dans les trois types d'enseignement supérieur. Par conséquent, le système global est plus riche qu'un simple système binaire. Le système présente quelques articulations entre les différents types institutionnels, en particulier depuis 1993, lorsque le gouvernement a introduit un système de transfert d'unités de valeur.

Le système d'enseignement supérieur au Cameroun ressemble beaucoup à celui de la France et présente beaucoup de similitudes avec les pays francophones tels que le Sénégal. Toutefois, l'influence de l'anglais est forte dans certaines institutions, notamment l'Université de Buéa, à vocation anglo-saxonne. Trois types d'institutions supérieures composent le secteur de l'enseignement supérieur. Ce sont les universités, les instituts et écoles spécialisés dans la recherche à orientation purement professionnelle et les écoles supérieures professionnelles, ou grandes écoles. Le décret gouvernemental de 1993 relatif au système d'enseignement supérieur au Cameroun permet aux universités de mettre au point, conformément à leurs mission et mandat, des instituts ou centres spécialisés d'études scientifiques et technologiques, de recherche, de formation professionnelle et de perfectionnement professionnel. Globalement, le système d'enseignement supérieur est divisé en deux groupes : le secteur universitaire élargi et le secteur non universitaire plus petit et hautement sélectif.

Les débuts du système d'enseignement supérieur remontent à 1961 avec la création de l'Institut National d'Etudes Universitaires. Cette institution est devenue ensuite l'Université Fédérale du Cameroun et finalement l'Université de Yaoundé en 1967. Toutefois, le

paysage actuel de l'enseignement supérieur est en grande partie le produit de la réforme de 1993, qui a créé six universités à part entière à partir de plusieurs petits centres universitaires originellement rattachés à l'Université. Cette restructuration a accru l'accès et la diversification des programmes, ainsi que les choix éducatifs (Njeuma, et al 199). Dans une certaine mesure, la réforme a aussi introduit des éléments de différenciation institutionnelle dans le système d'enseignement supérieur.

### *Différenciation linguistique*

Les institutions d'enseignement supérieur au Cameroun se vantent de la nature bilingue de leurs programmes de cours et leurs activités pédagogiques. Le Cameroun est le seul pays en Afrique occidentale qui utilise l'anglais et le français comme langues d'enseignement au niveau universitaire. Toutefois, la langue française a une répartition géographique plus large, avec plus de 80 pourcent d'habitants francophones. En principe, les cours peuvent être dispensés en anglais ou en français, en fonction de l'enseignant. Les étudiants peuvent rédiger leurs examens en français ou en anglais. Mais dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur, le français est la langue d'enseignement prépondérante et la *structure des qualifications est basée sur le système francophone*. Par conséquent, le bilinguisme a d'importantes implications pour la différenciation et l'articulation au Cameroun étant donné que la répartition des programmes de cours n'est pas uniforme à travers le paysage de l'enseignement supérieur, le pays ayant opté pour une stratégie de spécialisation institutionnelle. Cette situation impose un facteur linguistique aux candidats dans leur choix d'institutions et de programmes d'études au niveau supérieur. Mais on ignore comment cette situation influence la préparation des étudiants au niveau pré-supérieur.

Le bilinguisme et la spécialisation institutionnelle ont le potentiel de catégoriser le capital humain du pays selon les affinités linguistiques et régionales du pays—à moins qu'une forte proportion d'étudiants francophones préfère le type anglo-saxon d'enseignement supérieur, de formation et de qualification.

### *Organisation du système d'enseignement supérieur*

L'effectif global des étudiants dans le système d'enseignement supérieur est supérieur à 86 000, la majorité étant les étudiants des universités (Njeuma 2003). Les universités au Cameroun sont des écoles spécialisées, y compris, dans certains cas, une Ecole Normale Supérieure et une ou plusieurs facultés. Parmi les sept universités à cycle complet, six appartiennent à l'Etat et une est privée et appartient à l'Eglise catholique. Quatre des universités du Cameroun sont bilingues ; l'une est francophone et l'autre anglophone. Les universités au Cameroun ont atteint un haut niveau de spécialisation et de rationalisation dans leurs offres d'enseignement. L'Université de Buéa est consacrée aux langues, à la traduction et à l'interprétation, l'Université de Douala à l'entreprise, au commerce et à la formation des enseignants de la filière technique, l'Université de Dschang à l'agriculture, l'Université de Ngaoundéré à l'agro-alimentaire, l'Université de Yaoundé I à la médecine et à l'ingénierie ; et l'Université de Yaoundé II aux sciences sociales, y compris le droit, les sciences économiques et les relations internationales.

L'enseignement universitaire est organisé en trois cycles, exactement comme au Sénégal et dans d'autres pays francophones. Le premier cycle s'achève au bout de trois ans par une

licence ou « bachelor's degree » et une année supplémentaire (au moins) après la licence conduit à l'obtention d'une maîtrise ou master's degree ou d'un postgraduate diploma dans les universités anglophones. Ces qualifications marquent la fin du deuxième cycle. Un diplôme de doctorat est décerné après quatre années d'études après la maîtrise. Entre la maîtrise et le doctorat, à la fin de la première année du troisième cycle de l'enseignement universitaire, les universités francophones délivrent un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA). En somme, il faut trois années pour obtenir une licence, une à deux années pour la maîtrise et trois à quatre ans pour le doctorat.

Les programmes de cours dans les universités ont été soumis à des modifications afin qu'ils deviennent plus professionnels et davantage centrés sur l'emploi dans les domaines de l'informatique, de l'administration, de la comptabilité, des banques et des finances. Ce changement a été motivé par l'augmentation du niveau de chômage chez les diplômés et une demande croissante des étudiants pour un emploi et des compétences commercialisables. La réforme universitaire de 1993 a aussi encouragé les institutions à mettre au point des programmes plus professionnels et plus conformes aux besoins du marché de l'emploi (Ministère de l'Enseignement Supérieur 1993).

La qualification requise pour l'admission dans toutes les institutions d'enseignement supérieur est le Baccalauréat ou le « General Certificate of Education (GCE)/Advanced Level ». Le système d'enseignement secondaire dans les zones anglophones du pays se compose de cinq années d'études pour obtenir le « General Certificate of Education (GCE)/Ordinary Level » et deux années supplémentaires pour l'« Advanced Level », lequel est un pré requis pour l'admission à l'université. Dans la partie francophone, le baccalauréat est le diplôme final du secondaire ouvrant la voie aux études universitaires. Bien qu'un baccalauréat obtenu avec une bonne moyenne soit normalement suffisant pour être admis au premier cycle d'université, l'admission dans les écoles professionnelles est hautement compétitive. *Les candidats*, en plus d'un *baccalauréat* obtenu avec une bonne moyenne, doivent passer un concours d'entrée. Ce processus rigoureux de sélection s'applique aussi aux niveaux d'enseignement et de formation pré-universitaires des programmes techniques et professionnels tels que le Brevet de Technicien Supérieur (BTS).

Le BTS est un diplôme post-baccalauréat de technicien de haut niveau décerné après 2 années d'études et soumis à la réussite d'un examen organisé au niveau national. Une condition importante pour présenter cet examen consiste à fournir la preuve que l'on a suivi un stage en entreprise. Le BTS est un diplôme spécialisé orienté vers des professions spécifiques couvrant une vaste gamme de disciplines, y compris la mécanique, les génies électrique et civil, la comptabilité et la gestion, l'informatique et la maintenance du matériel informatique, les assurances, les banques et le marketing international, le tourisme, la restauration et la gestion hôtelière.

### *Instituts Universitaires de Technologie*

Il est possible de suivre un programme d'enseignement et de formation technologique plus vaste débouchant sur la délivrance d'un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) dans un Institut Universitaire de Technologie. Le DUT est comparable au Higher National Diploma (HND) décerné par les écoles polytechniques dans les pays anglophones d'Afrique. Toutefois, à la différence du HND, le DUT est un diplôme universitaire délivré par un IUT qui fait partie de l'Université. Comme le BTS, le DUT est délivré deux ans après le bacca-

lauréat. Toutefois, le programme du DUT a un contenu plus théorique et couvre une gamme plus vaste de disciplines. Les étudiants du DUT sont formés pour poursuivre une carrière technologique dans les secteurs économiques de la production et des services et dans la recherche industrielle appliquée. Au cours de leur formation, les étudiants doivent choisir des projets individuels ou de groupe, soumettre des rapports de projet et passer plusieurs semaines de stage pratique en entreprise. Il arrive que les titulaires du DUT et du BTS poursuivent leurs études dans les écoles professionnelles de gestion et d'ingénierie, mais uniquement à la condition qu'ils aient été reçus à un concours d'entrée.

L'IUT de Bandjoun (rattaché à l'Université de Dschang) offre à la fois des programmes de DUT et de BTS en ingénierie électrique, en ingénierie des télécommunications et des réseaux, en technologie de renseignements sur les entreprises, en gestion des entreprises, en bureautique, en comptabilité et en commerce. L'IUT de Douala, rattaché à l'université de Douala, est spécialisé dans la productique, le génie industriel, l'énergie et la thermodynamique, la maintenance industrielle, la logistique et le transport, le génie informatique et la gestion des PME. Le caractère national des diplômes de DUT et de BTS est souligné par le fait que les résultats des examens définitifs et la liste des candidats reçus sont proclamés et publiés sous le sceau du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

### *Instituts privés d'enseignement supérieur*

La participation du privé dans les programmes d'enseignement supérieur est récente. Elle prend généralement la forme de cours professionnels payants de courte durée dans les domaines de la gestion, du journalisme, des technologies de l'information, de la gestion hôtelière et de l'électronique. La plupart des quelque 20 institutions privées sont essentiellement des établissements où l'on s'attèle aux travaux dirigés qui préparent leurs étudiants à présenter des examens externes organisés par le Ministère de l'Enseignement supérieur ou des instituts étrangers. Ces institutions sont généralement peu équipées, à court d'enseignants qualifiés à temps plein, mais qui exigent des frais universitaires parfois dix fois plus élevés que ceux des universités publiques. Pour résoudre ces problèmes, le Ministère de l'Enseignement Supérieur a pris un certain nombre de mesures visant à réguler le fonctionnement des instituts privés. Ces mesures comprennent l'obligation de la part des promoteurs d'obtenir une approbation et une autorisation préalables du ministère, non seulement pour ouvrir comme institution de type supérieur, mais aussi en ce qui concerne les cours et les programmes d'études que les institutions entendent offrir. Ces règlements ont pris effet à partir d'avril 2001.

### *Supervision et gouvernance*

Bien que le Ministère de l'Enseignement supérieur assure la tutelle de toutes les institutions publiques et privées, les universités jouissent d'une grande autonomie dans leurs activités académiques et didactiques. L'université anglo-saxonne de Buéa est dirigée par un Vice-Chancellor (recteur) qui est à la fois le chef académique et exécutif de l'institution, mais qui n'est pas président du conseil d'administration de l'université. En revanche, les recteurs des universités francophones président les différents conseils de l'université en plus de leur rôle de chefs exécutifs de leurs institutions. La prédominance des professeurs et des chefs de départements dans les structures de gouvernance et de gestion attestent grandement de leur

autonomie interne. Les écoles professionnelles, d'autre part, sont dirigées par des conseils d'administration qui intègrent des représentants des ministères concernés, des industries et du secteur privé, sans doute pour intégrer l'expérience et les connaissances acquises sur le lieu de travail dans les activités d'enseignement et d'apprentissage de ces écoles.

### *Financement*

Le financement des universités par l'Etat est en régression depuis le début des années 1990 (Njeuma 2003). Comme au Sénégal, le système d'enseignement supérieur est fortement contrôlé par l'Etat dans la mesure où le Ministère de l'Enseignement Supérieur peut annuler le paiement des droits universitaires approuvés par les autorités universitaires. Selon Njeuma et al (1999), les précédentes tentatives de l'université de Buéa d'exiger une somme de 33 dollars américains par étudiant pour le développement des infrastructures ont été bloquées par le gouvernement (qui anticipait peut-être le refus des étudiants), bien que les parents se soient globalement entendus entre eux sur la nécessité d'imposer de tels frais. Les institutions publiques d'enseignement supérieur ne peuvent fixer des frais que quand ceux-ci sont approuvés par le gouvernement. Hormis les frais d'inscription des étudiants, (environ 10 pourcent des frais exigés par certaines institutions privées), aucun autre taux n'est exigé. En conséquence, les droits universitaires ne constituent pas un facteur discriminatoire ou inhibiteur dans le choix des programmes d'études offerts par les institutions d'enseignement supérieur.

Bien que les droits universitaires aient considérablement augmenté au cours des cinq dernières années et représentent actuellement environ 30 pourcent des dépenses consacrées au fonctionnement de certaines universités, le système d'enseignement supérieur est toujours confronté aux problèmes de l'insuffisance du financement, y compris le manque d'infrastructures physiques et d'équipements académiques. Toutefois, du fait que les institutions de type polytechnique, à l'instar des *instituts universitaires de technologie, font partie intégrante de la structure universitaire*, le type de financement inadapté en faveur des universités (au détriment des écoles polytechniques) observé dans l'Afrique occidentale anglophone ne semble pas constituer un sujet de préoccupation au Cameroun.

# Ghana

Population		22 113 000
Diplômés de l'enseignement supérieur pour 100 000 étudiants		446
Taux d'inscription brut à l'enseignement supérieur		3,5%
Universités d'Etat	Nombre :	7
	Effectifs :	63 576
Universités privées	Nombre :	28
	Effectifs :	8 000
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	12
	Effectifs :	24 353
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	0
	Effectifs :	
Établissements post-secondaires publics	Nombre :	Non Disponible
	Effectifs :	
Établissements post-secondaires privés	Nombre :	Non Disponible
	Effectifs :	
Université ouverte	Effectifs :	0
Organe national de supervision	1993	Conseil National de l'Enseignement Supérieur
Agence nationale de garantie de la qualité	1993	Conseil National d'Homologation
Cadre des qualifications nationales		
Législation complète	1991	
	1993	Loi sur les Ecoles Polytechniques (PNDCL 321)

Source: Données de la Banque Mondiale; Darvas (2007).



## Présentation générale

Le Ghana fut le premier pays d'Afrique sub-saharienne à obtenir l'indépendance de la Grande-Bretagne en 1957. Sous le règne de son premier président, Dr Nkrumah, le pays a fait d'importants efforts dans le domaine des infrastructures de développement et d'enseignement avant d'être renversé par un coup d'Etat en 1966. Après une longue période d'instabilité et de régime militaire, le pays est retourné à la démocratie constitutionnelle en 1992. Depuis lors, des élections multipartites ont eu lieu tous les quatre ans, débouchant en 2000 sur une transition pacifique du parti au pouvoir à un autre.

La superficie totale du pays est de 239 460 km<sup>2</sup>. En comparaison aux autres pays couverts par cette étude, le Ghana est légèrement plus vaste que le Sénégal, sa superficie est de moitié celle du Cameroun et seulement le quart de celle du Nigéria. Le recensement de la population de 2002 chiffre le nombre total de la population à 21 millions d'habitants, avec une espérance de vie de 56 ans. La croissance démographique est de 2,7 pourcent et 41,3 pourcent de la population a moins de 15 ans. Les principaux produits d'exportation sont le cacao, l'or et le bois.

L'économie est dominée par l'agriculture, qui emploie environ 60 pourcent de la main d'œuvre et contribue à environ 40 pourcent du Produit Intérieur Brut (PIB). L'apport du secteur des services s'élève à environ 32 pourcent, suivi de l'industrie, à environ 29 pourcent (ISSER 1999). Si le taux de croissance du PIB a varié entre 4,5 et 5,7 pourcent au cours de la dernière décennie, il n'a pas été suffisant pour atteindre les objectifs du Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté du gouvernement et les plans nationaux de développement économique, qui visent un taux de croissance annuelle de 7–8 pourcent. Le PIB par tête est d'environ 2200 dollars américains, mais le revenu national par tête est seulement de 450 dollars américains.

Les réformes de l'éducation de 1987 ont introduit un système scolaire 6-3-3-4, comprenant six années d'études primaires, trois ans pour chaque cycle du secondaire et quatre ans d'études universitaires. Les réformes ont visé la diversification des programmes de l'enseignement secondaire pour dispenser non seulement l'instruction académique mais aussi les disciplines d'ordre culturel, professionnel et technique. La réforme a par ailleurs considérablement réduit la durée de l'enseignement pré-supérieur, qui est passée de 17 à 12 ans. Au Ghana, l'enseignement de base s'entend sur 9 ans, jusqu'au premier cycle du secondaire, et il est obligatoire et (en théorie) gratuit, comme le stipule la politique d'éducation de base libre, obligatoire et universelle (FCUBE). En pratique, toutefois, la notion de « gratuité » réfère au non-paiement des frais scolaires et les parents sont le plus souvent obligés de prendre en charge les besoins éducatifs de leurs progénitures. Selon le Service Ghanéen de la Statistique (2002), 42,1 pourcent de la population adulte de 18 ans ou plus est analphabète. Sur une population de 4,7 millions d'enfants inscrits à l'école (3 ans ou plus), environ 2,5 millions sont dans le primaire. Toutefois, 23,3 pourcent des enfants en âge de fréquenter l'école (catégorie 6–24 ans) ont déserté l'école en 2000.

À la suite du rapport de la Commission de Révision de la Reforme Educative, le gouvernement a récemment proposé des amendements au système d'enseignement actuel, pour la simple raison que ledit système comprend beaucoup de lacunes et qu'il n'a pas « réussi à atteindre les objectifs en termes de couverture, de qualité, d'équité et d'utilité économique » (Ministère de l'Education, de la Jeunesse et des Sports 2004). Selon le *Livre Blanc du Gouvernement* sur le Rapport, la durée de l'enseignement secondaire du deuxième cycle devra être rallongée d'un an, c'est-à-dire à quatre années d'ici 2007, et rebaptisé Enseignement

Secondaire Supérieur avec des courants différenciés d'enseignement général, professionnel, technique et agricole. Selon les statistiques disponibles, seuls 40 pourcent des diplômés des écoles secondaires de premier cycle parviennent à la première année des écoles secondaires de deuxième cycle, et seulement un pourcentage semblable des diplômés de deuxième cycle du secondaire parviennent à s'inscrire dans les institutions d'enseignement supérieur. Par conséquent, les pressions s'exercent non seulement sur les effectifs, mais aussi sur la survie et les taux d'attrition d'un niveau à un autre. Pour juguler ces pressions, le Gouvernement a créé un Conseil National d'Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels afin de mettre en œuvre un système national d'Enseignement et de Formation techniques et professionnels après l'éducation de base (TVET) et sensibiliser le public sur la « nouvelle vision » du gouvernement à l'égard du TVET dans le pays. Le Gouvernement a aussi décidé de « doter les écoles polytechniques en ressources pour leur permettre d'offrir des programmes universitaires » (Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports 2004).

## **Le secteur de l'enseignement supérieur**

Au cours des quinze dernières années, le système d'enseignement supérieur au Ghana a été binaire en nature. Avant cela, les écoles polytechniques étaient considérées comme des institutions pré-supérieures. Les institutions universitaires et de type polytechnique présentent peu de différenciation entre elles. Toutefois, le système, dans l'ensemble, montre quelque différenciation entre le sous-secteur universitaire et le sous-secteur polytechnique, bien que certains aspects, tels que l'admission au « Higher National Diplôme » dans les instituts polytechniques et l'admission aux programmes diplômants dans les universités, soient similaires. L'articulation entre les universités et les écoles polytechniques est généralement faible.

Le système d'enseignement supérieur que le Ghana a hérité de l'indépendance était typique de ce que la Grande-Bretagne a légué à toutes ses anciennes colonies, l'accent étant mis sur les lettres et sciences humaines et une tendance marquée à former les indigènes pour qu'ils prennent la relève dans les positions administratives de la fonction publique. L'Institut Universitaire de Gold Coast (Côte d'Or), qui fut créé par les Anglais en 1948, était plus ou moins en nature la première institution universitaire. L'enseignement technologique et normal au niveau supérieur n'a réellement démarré qu'en 1961 avec la transformation du statut de l'Institut Technologique de Kumasi, devenu l'Université Nkrumah de Sciences et Technologie, et la création de l'Institut Universitaire de Cape Coast (actuellement Université de Cape Coast) en 1962. Ces développements survenus dans le secteur de l'enseignement supérieur ont été dus en partie à la Loi de 1961 sur l'Enseignement, qui eut à l'époque une grande influence sur l'intégralité du système éducatif.

Le système d'enseignement supérieur au Ghana a été établi de telle sorte qu'il regroupe toutes les institutions postsecondaires. Cependant, dans les faits, seuls les universités, les établissements universitaires, les établissements d'études professionnelles et les écoles polytechniques constituent le sous-secteur d'enseignement supérieur. Les Ecoles Normales ne font pas encore partie du supérieur, bien qu'elles soient en réalité des institutions postsecondaires. Le processus de transformation des écoles normales en institut de délivrance de diplômes de niveau supérieur n'en est qu'à ses débuts. Le système d'enseignement supérieur au Ghana est donc pour le moment binaire, composé d'instituts universitaires et non universitaires supérieurs, qui n'incluent pas les écoles normales.

Jusqu'en 1992, lorsque le gouvernement a annoncé des réformes majeures au sein du système d'enseignement supérieur, l'enseignement supérieur au Ghana était synonyme d'éducation universitaire. Les écoles polytechniques fonctionnaient au niveau pré-supérieur, délivrant essentiellement des qualifications de niveau technique en ingénierie et dans des disciplines connexes ainsi que des diplômes en études commerciales. Par conséquent, le système d'enseignement supérieur dans sa configuration binaire actuelle existe depuis une décennie et demie. Peut-être est-ce l'une des raisons pour lesquelles les universités sont considérées comme des institutions d'enseignement supérieur plus prestigieuses— au détriment des écoles polytechniques.

Les effectifs globaux dans les universités publiques s'élevaient en 2004 à 63 576, contre 24 353 pour les écoles polytechniques et seulement environ 8.000 dans tous les 28 instituts supérieurs privés agréés (Effah 2004). Les statistiques disponibles montrent que sur l'effectif total du supérieur, à savoir environ 95 000 étudiants, seuls 38 pourcent étudient les sciences et les sciences de l'ingénieur. Les ratios des effectifs pour les sciences et la technologie par rapport à ceux des études commerciales et des lettres et sciences humaines sont de 34:66 pour les universités publiques et de 41:59 pour les écoles polytechniques sur l'année académique 2003/2004. Ces ratios sont en désaccord total avec l'objectif du gouvernement d'atteindre 60 pourcent des effectifs inscrits dans les filières science et technologie au niveau supérieur. Etant donné les investissements considérables consacrés aux programmes à vocation technologique, il n'est pas surprenant qu'aucune des universités privées n'offre des cours en ingénierie ou en médecine. La forte concentration des étudiants dans les filières des technologies de l'information et des études commerciales semble refléter la demande croissante des étudiants pour des formations centrées sur la carrière et l'emploi au niveau supérieur.

### *Universités*

Le Ghana compte actuellement sept universités publiques (trois d'entre elles n'ayant acquis le statut d'université pleine qu'en 2004) et neuf établissements universitaires privés, sans compter les 19 autres instituts privés théologiques et écoles de préparation aux examens de fin d'études supérieures ayant rempli les conditions d'homologation pour fonctionner comme institutions de niveau supérieur. L'enseignement supérieur au Ghana remonte à 1948, lorsque la première université publique, l'Université du Ghana, située dans la capitale, Accra, fut créée sous l'appellation d'Institut Universitaire de la Côte d'Or et rattachée à l'Université de Londres. Le développement des universités privées, ou ce que l'on appelle les universités à gestion privée, constitue un phénomène récent. La participation réglementée du privé dans l'enseignement supérieur a effectivement démarré en 1993 avec la promulgation de la loi (PNDCL 317) qui a créé le Conseil National d'Homologation (NAB). Le Conseil est un organe gouvernemental indépendant d'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur. Plus précisément, il est responsable de l'homologation des institutions publiques et privées en ce qui concerne les conditions de leur fonctionnement harmonieux et le maintien des niveaux acceptables des normes académiques et professionnelles dans leurs programmes d'études et la détermination des équivalences de diplômes et autres qualifications, que ce soit des diplômes et qualifications ghanéens ou étrangers. Le Conseil National d'Homologation a joué un rôle déterminant dans l'octroi de la Charte Présidentielle aux trois nouvelles institutions universitaires, les autorisant en effet à décerner leurs propres diplômes et autres qualifications. Ces institutions sont l'Université de

l'Education de Winneba (auparavant affiliée à l'Université de Cape Coast), l'Institut de Gestion et d'Administration Publique du Ghana et son Institut de Greenhill, et l'Université des Mines et de la Technologie de Tarkwa, qui a été pendant longtemps l'École des Mines de l'Université Kwame Nkrumah des Sciences et de la Technologie à Kumasi.

### *Ecoles polytechniques*

L'enseignement polytechnique de niveau supérieur au Ghana est une réalité relativement récente. Avant que la loi (PNDCL 321) de 1993 relative aux écoles polytechniques ne soit promulguée, les six écoles polytechniques existant à l'époque fonctionnaient comme des instituts techniques, qui offraient essentiellement des programmes et des diplômes de niveau sous-universitaire. Aujourd'hui, le pays compte douze écoles polytechniques, une dans chaque région administrative du pays. Les dites écoles appartiennent à l'Etat et proposent une orientation professionnelle, offrant des programmes appliqués en sciences, en technologie et en gestion des entreprises conduisant à l'obtention du Higher National Diploma (HND). Le HND est un diplôme délivré trois ans après les études secondaires et certifié au niveau central par le Conseil National des Examens Professionnels et Techniques (NABPTEX). Le NABPTEX est un organe de supervision des examens disposant d'un mandat légal et institué par une loi du Parlement (Loi 492 de 1994). Il est responsable du développement des programmes du HND, de la révision du contenu des cours, de l'organisation des examens et de l'octroi des diplômes.

Les objectifs des écoles polytechniques sont clairement définis dans la loi sur les écoles polytechniques. La mission et le mandat des écoles polytechniques consistent à :

- Dispenser l'enseignement supérieur dans les domaines de la fabrication, du commerce, des sciences, de la technologie, des sciences sociales appliquées, des arts appliqués et d'autres domaines pouvant être spécifiés par l'autorité chargée de l'enseignement supérieur ;
- Encourager les études dans les disciplines techniques au niveau supérieur ; et
- Offrir des opportunités pour le développement, la recherche et la publication des résultats de la recherche.

En revanche, l'activité principale des universités est la recherche, à savoir la quête de nouvelles connaissances et leur vulgarisation. Les services d'enseignement et d'extension ou le transfert des technologies sont supposés être des activités secondaires importantes des universités. Toutefois, pour des raisons non sans lien avec le manque d'infrastructures modernes de recherche et le financement insuffisant, l'enseignement est devenu l'activité essentielle des universités au Ghana.

### **Relation entre les universités et les écoles polytechniques**

Un manque général de compréhension entoure les rôles différents mais complémentaires des écoles polytechniques et des universités dans le développement national. Le fait que l'enseignement polytechnique vise à transmettre des connaissances techniques, des compétences et des attitudes dans le but de former une main d'œuvre productive par opposition

aux objectifs orientés vers la recherche des universités n'est pas totalement apprécié par un grand nombre d'acteurs clé du secteur de l'enseignement supérieur, y compris les étudiants et même les décideurs. Plusieurs raisons justifient ce flou autour des rôles des universités et des écoles polytechniques.

Bien que les écoles polytechniques ne délivrent pas encore de qualifications de niveau universitaire, *les critères d'admission aux programmes de HND sont similaires à ceux d'admission aux programmes de licence des universités*. En effet, pour être admis aux programmes de HND ou de licence, le minimum académique requis consiste en l'obtention de la mention D (grade D) dans six matières, qui se traduit par un total cumulé de 24 points dans six matières au terme de l'examen de fin d'études secondaires (ceci a été le cas jusqu'en 2005, lorsque les universités sont passées au total cumulé de 20 points). Dans les faits, les universités représentent les premiers choix institutionnels d'études universitaires pour la majorité des bacheliers, alors que les écoles polytechniques sont les deuxièmes choix pour la plupart des étudiants qui ne peuvent avoir accès aux universités. Par conséquent, les étudiants les plus brillants optent en général pour les universités publiques. Bien que les universités privées souffrent aussi, à un certain degré, de cette perte de prestige associée aux niveaux d'admission relativement bas de leurs étudiants, ce sont les écoles polytechniques qui sont considérées comme des universités de catégorie inférieure.

Cette situation est aggravée par le fait que la qualification minimum requise pour enseigner aussi bien à l'université que dans les écoles polytechniques est le diplôme de Masters (DEA). De plus, les conditions de travail et de rémunération étant meilleures dans les universités, le premier choix institutionnel des futurs enseignants est encore l'université.

Par conséquent, le rapport entre les écoles polytechniques et les universités se caractérise par une rivalité et une compétition malsaines : compétition à la fois pour les étudiants et les enseignants, avec un net désavantage pour les écoles polytechniques.

### *Articulation et Mobilité*

La vaste incompréhension qui entoure les différences d'orientation et de philosophie entre l'enseignement universitaire et polytechnique est peut-être la raison principale de la mauvaise articulation des deux systèmes d'enseignement supérieur au Ghana. En effet, les deux plus anciennes universités du pays (l'Université du Ghana et l'Université Kwame Nkrumah des Sciences et de la Technologie) ne reconnaissent pas le HND décerné par les écoles polytechniques comme une qualification d'admission dans aucun de leurs programmes d'études. Cependant, ces universités reconnaissent leurs propres programmes et diplômes pour poursuivre des études au niveau universitaire. L'impression négative engendrée par cette politique et le message qui en découle est que le diplôme de HND n'est pas pertinent pour les études universitaires. Toutefois, étant donné que cette position n'est pas partagée par toutes les universités du pays, l'on peut supposer que la situation évoluera du fait du développement des échanges de coopération entre les universités et les écoles polytechniques. Cette perspective est renforcée par le fait que certaines universités publiques et privées ont commencé à admettre les titulaires du HND en deuxième ou troisième année de leur programme de licence de quatre ans, en particulier dans les domaines d'études professionnelles et commerciales. Parmi les universités réputées qui accordent du crédit aux qualifications polytechniques dans leurs programmes d'admission figurent l'Université de Cape Coast, l'Université d'Education de Winneba, la Central University College et l'Université Valley View.

A l'exception de quelques personnels enseignants de l'université qui, sur leurs propres initiatives, ont passé leurs congés sabbatiques dans certains instituts polytechniques, l'échange des personnels entre les universités et les écoles polytechniques est restreint. L'un des principaux facteurs qui entravent la mobilité des personnels au sein du système d'enseignement supérieur est la disparité des rémunérations et autres conditions de travail entre les enseignants des universités et ceux des écoles polytechniques, même s'ils ont les mêmes qualifications. Pour cette raison, les écoles polytechniques ont toujours été handicapées du fait que certains de leurs enseignants hautement qualifiés désertent périodiquement les cours pour aller dispenser des cours mieux rémunérés dans les universités. La mobilité du personnel enseignant au sein du système est par conséquent unidirectionnelle et principalement dictée par des considérations financières qui jouent en faveur des universités.

Si les rapports entre les universités et les écoles polytechniques peuvent donc être décrits comme distants et non—coopératifs, certaines écoles polytechniques ont passé des accords ad hoc avec au moins une université pour permettre à leurs étudiants d'effectuer des travaux en laboratoire dans leurs installations moyennant des frais. Ces interactions attestent de la qualité des conditions de coopération qui existent entre les universités et les écoles polytechniques. Il est nécessaire que les universités comme les écoles polytechniques s'engagent à coopérer sur la base d'un respect mutuel et d'une vision claire de la complémentarité de leurs rôles dans la formation du capital humain pour le développement national. Dans ce dialogue, l'association des recteurs d'universités, connus sous le nom de « Vice-Chancellors Ghana » et la Conférence des Directeurs des Ecoles Polytechniques ont un rôle de premier plan à jouer. Des politiques gouvernementales seront également nécessaires pour créer un environnement et un cadre propices de coopération entre les universités et les écoles polytechniques.

### *Supervision et Gouvernance*

La structure de gestion des universités et des écoles polytechniques est basée sur un système élaboré de comité d'administration, le Conseil de Direction de chaque institution étant l'organe statutaire le plus élevé. Ledit conseil supervise les activités de l'institution et est responsable de la nomination ou du limogeage du chef de l'institution, de la détermination de la nature et de la mission académique de l'institution, et des questions liées aux finances et au développement. Toutefois, les aspects d'ordre académique relèvent de la responsabilité des conseils académiques.

Le ministre de l'enseignement supérieur est responsable de la supervision ministérielle de tous les instituts d'enseignement supérieur. Pour assumer cette responsabilité, le ministre est appuyé par le Conseil National de l'Enseignement Supérieur, lequel exerce aussi un rôle de supervision sur toutes les institutions d'enseignement supérieur, y compris l'allocation des fonds publics aux institutions et le développement des normes relatives à l'assurance de la qualité des programmes d'études et à la gestion efficace des ressources financières des institutions.

Les universités publiques et les écoles polytechniques du Ghana, ont donc des systèmes identiques de gouvernance et sont soumis à un cadre réglementaire qui présente beaucoup de similitudes. Si les institutions jouissent d'une grande marge de liberté et d'autonomie, certaines intrusions ministérielles « regrettables » ont eu lieu concernant des sujets non-académiques tels que les frais universitaires, ainsi que des interventions inutiles

dans des disputes entre les étudiants et la direction des institutions sur des questions d'ordre académique. Le tout dernier assaut mené contre l'autorité académique des écoles polytechniques a eu lieu en 2002, lorsque le ministère de l'Éducation a essayé, sans succès, de réviser le système de correction des examens des écoles polytechniques pour les étudiants protestataires, foulant aux pieds l'autorité juridique de la NABPTEX (l'office des examens) et les conseils académiques des institutions.

### *Recherche*

On a souvent constaté que la recherche est le domaine qui permet de distinguer une université des autres institutions d'enseignement supérieur. Sans recherche, l'université ne saurait remplir sa mission essentielle, qui est de générer de nouvelles connaissances. D'autre part, la recherche dans les écoles polytechniques est axée vers l'application de connaissances existantes et l'utilisation de la technologie adaptative afin de dégager des solutions pratiques aux défis de la productivité économique et industrielle. L'efficacité de la recherche au Ghana, et dans d'autres pays africains, paraît moindre (Ajayi, Goma et Johnson, 1996). Ceci est dû principalement à la charge de travail excessive du personnel enseignant au cycle de licence en raison du nombre sans cesse croissant d'étudiants, de l'insuffisance du financement destiné à soutenir les activités de recherche et de l'absence de leadership académique.

Au Ghana, chaque enseignant d'université et d'école polytechnique perçoit tous les ans l'équivalent de 250 \$ de frais de recherche. Toutefois, les enseignants n'étant pas tenus de fournir la preuve de leurs activités de recherche, il est difficile de dire avec exactitude si ladite indemnité permet de soutenir les efforts de recherche individuelle ou si elle leur sert tout simplement de complément salarial. Somme toute, la « recherche polytechnique », du fait que les institutions polytechniques sont des institutions d'enseignement supérieur récentes, subit les contrecoups de l'absence de leadership académique et d'une culture de la recherche. Cette situation est aggravée par la pauvreté des structures de recherche, l'absence de facteurs stimulants pour la recherche et le manque de chercheurs expérimentés plus âgés pour encadrer leurs jeunes collègues.

### *Financement*

Le financement public privilégie les universités. En 1998, les dépenses publiques par étudiant d'université ou le coût unitaire s'élevaient à 918 \$ par an, contre seulement 230 \$ pour les écoles polytechniques. La même année, les institutions polytechniques n'ont reçu que 8 pourcent du budget de l'enseignement supérieur. Ce chiffre a été revu à la hausse en 2002, passant à 14 pourcent, ce qui correspondait à un coût unitaire d'environ 300 \$ (Afeti 2002).

# Kenya

Population		34 256 000
Diplômés de l'enseignement supérieur pour 100 000 étudiants		354
Taux d'inscription brut à l'enseignement supérieur		2,6%
Universités d'Etat	Nombre :	7
	Effectifs :	90 000
Universités privées	Nombre :	14
	Effectifs :	9000
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	5
	Effectifs :	22 018
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	0
	Effectifs :	
Établissements postsecondaires publics	Nombre :	38
	Effectifs :	56 982
Établissements postsecondaires privés	Nombre :	800
	Effectifs :	45 000
Université ouverte	Effectifs :	0
Organe national de supervision		Commission de l'Enseignement supérieur (1985)
Agence nationale de garantie de la qualité		[idem]
Cadre des qualifications nationales		
Législation complète		Loi sur les universités du Kenya (1985)

Source: Ministère de l'Education (Kenya); données de la Banque mondiale; Darvas (2007).



## Présentation générale

Ancienne colonie et protectorat britannique, le Kenya a accédé à la souveraineté nationale en décembre 1963 avant de devenir une république un an plus tard, en 1964. Ce pays a connu trois présidents depuis l'indépendance : Jomo Kenyatta (1963–1978), Daniel Arap Moi (1978–2002) et Mwai Kibaki (depuis 2003). Le Kenya est actuellement une démocratie pluraliste après quelque 40 ans passés sous un gouvernement autoritaire dirigé par un parti unique qui a plombé l'ensemble des institutions publiques, y compris celles du secteur de l'Éducation.

Le pays compte environ 34 millions d'habitants, dont plus de 2 millions vivent, selon certaines estimations, dans la capitale, Nairobi (Kenya, 1999). En 2002, dans le cadre de ce que certains observateurs ont perçu comme un geste populaire du président, les villes de Mombasa, sur la côte, et de Kisumu, à l'ouest et en bordure du lac Victoria, ont été érigées au rang de métropoles. Chacune des trois métropoles abrite une école polytechnique nationale alors que trois des sept universités d'État se trouvent autour de Nairobi et ses environs (il s'agit de l'Université de Nairobi, de l'Université Kenyatta et de l'Université Jomo Kenyatta d'Agriculture et de Technologie). Nairobi abrite également la quasi-totalité des universités privées du pays. On retrouve une université d'État à Kisumu (l'Université Maseno). Les deux dernières universités d'État kényanes se trouvent à Nakuru, ville de la Vallée du Rift central (l'Université Egerton) et à Eldoret, au nord de la Vallée du Rift (l'Université Moi) et Kagamega dans la province occidentale (Université des Sciences et Technologies de Masinde Muliro).

Le Kenya est la principale puissance économique de la Communauté d'Afrique de l'Est, qui compte trois autres États membres (Ouganda, Tanzanie et Rwanda). Cela est dû à l'histoire coloniale du pays, qui lui a légué un secteur industriel plus avancé. Le Kenya est un pays essentiellement agricole. En effet, près de 70 pourcent de sa population tire sa subsistance de l'agriculture, laquelle représente 30 pourcent de son PIB national.

L'anglais est la langue officielle et le kiswahili la langue nationale. À ces deux langues s'ajoutent 42 langues vernaculaires parlées par chacun des 42 groupes ethniques du pays. 87 pourcent de la population sont d'obédience chrétienne, 10 pourcent sont musulmans et 3 pourcent pratiquent des religions traditionnelles africaines.

## Le système d'enseignement supérieur

Au Kenya, le secteur de l'enseignement supérieur totalise 24 universités (7 d'État et 17 privées), 4 écoles polytechniques non universitaires (toutes publiques) et quantité d'autres types d'institutions qui seront décrits ultérieurement. Sur les 17 universités privées du pays, 7 sont pleinement agréées, 4 fonctionnent avec des « Lettres d'Autorisation intérimaire » et 6 autres se sont vu délivrer des licences provisoires. Les deux dernières catégories ont vocation à devenir des universités à part entière. Outre les universités et les écoles polytechniques, le système d'enseignement supérieur recèle quantité d'établissements de formation d'enseignants, des instituts de science et technologie, des écoles de formation médicale publiques ou parapubliques et des institutions commerciales et agricoles fournissant une formation professionnelle diplômante d'une durée de trois ans, complétée par des stages de deux ans. Bien entendu, le pays compte aussi de nombreuses écoles commerciales privées.

La présente étude se focalise uniquement sur les universités et les écoles polytechniques nationales non universitaires. À cet effet, le système d'enseignement supérieur kényan

peut être décrit comme un système binaire constitué de 23 universités et de 4 écoles polytechniques nationales non universitaires. Au total, 99 000 étudiants sont inscrits à l'université, contre 9 000 étudiants dans les quatre écoles polytechniques nationales. Ces effectifs sont très limités par rapport à la population nationale du Kenya.

### *Universités*

Le système universitaire kényan présente une différenciation horizontale, certes de moindre ampleur. Les institutions, pour leur part, affichent une différenciation verticale. Les deux différenciations horizontale et verticale commencent toutefois seulement à émerger, et là encore dans un contexte d'isomorphisme mimétique et normatif considérable. Le système semble également pâtir d'une mauvaise articulation des programmes. L'Université de Nairobi présente la plus forte différenciation verticale en raison de la diversité des programmes d'étude qu'elle offre à tous les niveaux. En sa qualité d'« université mère », cette université propose, et de loin, le plus grand nombre de programmes, lesquels sont dispensés pour l'essentiel en cycle de licence et postuniversitaire. En outre, bon nombre de départements offrent des programmes d'études supérieures.

La pratique de l'enseignement supérieur au Kenya remonte à 1956, année de la création de l'Université de Nairobi, sous l'appellation de *Royal Technical College of East Africa*, à titre d'annexe de l'Université de Londres. De nos jours, le pays compte sept universités d'État (Nairobi, Kenyatta, Jomo Kenyatta, Egerton, Moi, Maseno, et Masinde Muliro). Les universités privées sont de création plutôt récente : elles remontent à 1985, année au cours de laquelle la Loi sur les universités et l'Annonce légale n° 56 figurant dans la Réglementation universitaire de 1989 sont entrées en vigueur. Sept des dix-sept universités privées du pays sont des universités de plein droit, 4 fonctionnent avec des « Lettres d'Autorisation intérimaire » et 6 autres se sont vu délivrer des licences provisoires. Les universités privées de cette dernière catégorie n'ont pas encore rempli toutes les conditions fixées par la Commission de l'Enseignement supérieur (CHE), qui est l'organe d'accréditation, par ailleurs chargé de veiller au respect des normes d'enseignement supérieur dans le pays. Un autre groupe de six universités appartiennent à la catégorie des « universités enregistrées ». Il s'agit des établissements qui opéraient *de facto* comme des « universités » bien avant la création de la CHE, mais qui n'ont pas encore reçu leur accréditation. Lesdits établissements offrent des programmes d'enseignement parrainés par d'autres universités (d'outre-mer) jusqu'à l'obtention d'une accréditation leur permettant de délivrer leurs propres diplômes.

Trois des sept universités d'État du Kenya (Kenyatta, Maseno et Moi) sont de type « traditionnel ». Les quatre autres—l'Université de Nairobi, l'Université Jomo Kenyatta d'Agriculture et de Technologie (JKUAT), l'Université Egerton et l'Université des Sciences et Technologies Masinde Muliro (MMUST)—peuvent être considérées comme des universités à vocation « technique ». Toutefois, il y a bien longtemps que l'Université de Nairobi a cessé d'être une université dite technique pour devenir une université à caractère général. L'Université Moi, créée en 1984, était à la base une université technique, mais elle s'est transformée rapidement en une université générale. MMUST, la plus récente des universités du Kenya, a aussi conservé sa vocation technique même si il est encore trop tôt pour dire combien de temps encore cette institution va conserver son orientation technique. La JKUAT constitue la seule université d'État qui conservé son orientation technique, alors qu'elle n'était pas auparavant une école polytechnique, mais plutôt une annexe de l'Uni-

versité Kenyatta. De même, s'il est vrai que l'Université Egerton a gardé certains de ses éléments techniques (elle se spécialise dans les sciences agricoles), elle n'est plus à proprement parler une université technique. Trois universités privées sont aussi à vocation technique, mais avec plusieurs domaines de spécialisation. Il s'agit : (i) de la *Kiriri Women's University of Science and Technology* (KWUST) qui dispense une formation scientifique et technique aux femmes, (ii) de l'Université Strathmore, créée en 2004, en quête d'excellence en matière de TIC et de sciences de gestion, et (iii) de l'Université Aga Khan, qui s'est distinguée par sa spécialisation dans les sciences médicales grâce à des formations de technicien supérieur de soins infirmiers ou à des formations de niveau licence, sans oublier des formations post-universitaires dans le cadre de la *Post-Graduate Medical Education* (PGME).

L'Université de Nairobi, initialement connue sous l'appellation de *Royal Technical College of East Africa*, était la première institution d'enseignement supérieur du Kenya. En 1958, le « Collège » est devenu le second Institut universitaire d'Afrique de l'Est, avant d'être rebaptisé Collège Royal de Nairobi puis d'obtenir le statut d'Institut universitaire en 1961. À ce moment-là, le Collège Royal de Nairobi offrait des formations couronnées par une licence ès Lettres, une licence ès Sciences et une licence scientifique d'Ingénierie décernées en collaboration avec l'Université de Londres. Lorsque le Kenya accède à l'indépendance en 1963, le Collège Royal devient l'Institut universitaire de Nairobi avant de former l'Université de l'Afrique de l'Est avec le *Makerere College* d'Ouganda et le *Dar es Salaam College* de Tanzanie. Ladite Université fermera ses portes en 1970 et l'Institut universitaire de Nairobi deviendra dès lors l'Université de Nairobi.

À l'heure actuelle, l'Université de Nairobi est la plus grande et la plus prestigieuse université d'État du Kenya, avec près de 25 pourcent des 90 000 étudiants enrôlés dans les universités nationales. Les six autres universités d'État (Kenyatta, Moi, Egerton, Maseno, Jomo Kenyatta et Masinde Muliro) se partagent environ 60 pourcent des étudiants du pays, tandis que les 17 universités privées absorbent les 15 pourcent restants. Il convient de relever que même si le pays enregistre quelque 300 000 diplômés du secondaire chaque année et que près de 40 000 d'entre eux obtiennent les minima requis pour s'inscrire à l'université, seuls 10 000 diplômés du secondaire sont admis dans les universités d'État par la Commission mixte d'Admission aux Universités d'État, qui, comme son nom l'indique, est chargée des admissions dans toutes les universités publiques du pays. Les trois quarts des candidats restants sont obligés soit de chercher une inscription dans les universités privées (plus chères) soit d'entrer dans d'autres institutions d'enseignement supérieur. Une infime minorité s'inscrit dans des universités étrangères. Depuis 1998, une troisième option existe : l'admission dans les universités d'État en vertu de ce qui est couramment appelé le « Module II », le programme universitaire des « Étudiants libres » ou « Parallèle ». Ce mécanisme permet aux universités d'admettre des étudiants libres (autrement dit, qui financent eux-mêmes leurs études), souvent à temps partiel, à condition qu'ils remplissent les critères d'admission minimaux. Il a, pour ainsi dire, amélioré l'accès aux universités et l'équité, en dépit des efforts supplémentaires requis des ressources humaines et de la pression sur les installations universitaires. Cela semble aussi, même s'il convient d'en douter, avoir eu un effet négatif sur le plan de la qualité en dépit des ressources budgétaires additionnelles engendrées.

Il est également important de comprendre qu'à l'exception des cas relevés ci-dessus, toutes les universités d'État ou privées ont pris pour modèle l'Université de Nairobi. Les isomorphismes mimétiques et normatifs sont par conséquent évidents dans le système universitaire kényan. À cet égard, très peu d'universités ont suivi une trajectoire consciemment

différente de celle de l'Université de Nairobi. La plupart des universités offrent donc pratiquement le même type indifférencié de programmes académiques. Il reste très peu de place pour la diversité ou la différenciation horizontale. Malgré cela, une certaine différenciation verticale commence à émerger, même si un degré considérable d'isomorphisme affleure encore. Dans ce contexte, l'Université de Nairobi demeure la plus populaire dans le milieu étudiant, comme nous l'a indiqué un secrétaire général d'université, qui est par ailleurs membre de la Commission mixte d'Admission.

### *Institutions non universitaires de type polytechnique*

Le système des institutions non universitaires de type polytechnique présente une différenciation horizontale importante, mais très peu de différenciation verticale. Il se caractérise également par une piètre articulation. Le système propose un certain degré d'isomorphisme—mimétique dans ce cas—en ce que les écoles polytechniques nationales essayent d'imiter l'École Polytechnique du Kenya, qui constitue la plus ancienne école polytechnique du pays.

Le Kenya compte quatre écoles polytechniques nationales (Kenya, Mombasa, Kisumu et Eldoret), une école normale supérieure d'enseignement technique (le *Kenya Technical Teachers' College*), 17 instituts universitaires de technologie (IUT), 20 instituts techniques et 600 écoles polytechniques pour jeunes.

L'histoire de certaines institutions remonte à l'époque des missionnaires chrétiens, qui ont créé des écoles de formation professionnelle en Afrique de l'Est dans l'optique d'avoir à leur disposition une main-d'œuvre technique africaine bon marché. Un facteur important du développement des écoles polytechniques découle de ce que pendant la période coloniale (avant 1963), les Africains étaient exclus des « bourses académiques » et étaient contraints de subir une formation manuelle rurale et industrielle (formation professionnelle et technique de niveau subalterne) pour servir les colons blancs. Cette « éducation » se caractérisait par une évangélisation massive dans un contexte d'alphabétisation très réduite. Il n'est donc pas surprenant qu'au moment de l'indépendance, les Africains se soient empressés de briser « le joug » de la formation professionnelle pour se tourner vers la formation académique et technologique de haut vol dont l'accès leur était jusque-là systématiquement refusé. L'effet de cette « course à l'éducation » a été que la plupart des institutions professionnelles ont été converties en écoles « techniques » qui offraient des cursus à la fois académique et technique. Au cours de la décennie de 1970, le gouvernement encourageait tous ceux qui n'avaient pas reçu une éducation formelle à s'orienter vers les institutions de formation professionnelle (notamment les écoles polytechniques) comme un moyen permettant d'acquérir des connaissances professionnelles. L'effet produit a été la création d'une pléthore d'institutions techniques qui peuvent être classées en cinq principales catégories : (i) les écoles polytechniques des jeunes ; (ii) le Service national de la Jeunesse ; (iii) les instituts de technologie communautaires *Harambee* (désormais connus sous l'appellation d'Instituts de Technologie) ; (iv) les lycées techniques (désormais appelés les Instituts de formation technique) ; et (v) les écoles polytechniques nationales. Pour les besoins de la présente étude, seules les quatre écoles nationales polytechniques sont prises en compte.

### *Écoles nationales polytechniques*

Le Kenya compte quatre écoles nationales polytechniques, réparties dans diverses régions du pays : l'École polytechnique du Kenya dans la capitale, Nairobi, l'École polytechnique

de Mombasa dans cette ville portuaire, l'École polytechnique de Kisumu dans la ville du même nom sur les berges du lac Victoria et l'École polytechnique d'Eldoret dans la ville du même nom située dans la Vallée du Rift. Chacune de ces écoles a sa propre histoire, même si leurs programmes d'étude sont similaires. Toutefois, l'École polytechnique du Kenya est unique en son genre, du fait notamment de son emplacement. Cette institution est très populaire, car basée dans la capitale. Son emplacement a également influencé ses programmes d'étude parce qu'elle a été contrainte de répondre à des demandes telles que la formation dans les TIC et la gestion commerciale, alors que les trois autres écoles polytechniques éprouvent des difficultés à attirer des étudiants souhaitant suivre de telles formations à des niveaux qui permettraient à ces programmes d'être indépendants.

Certaines écoles polytechniques existaient déjà longtemps avant l'indépendance du pays. L'École polytechnique de Mombasa, par exemple, a été créée en 1948 afin de fournir une formation professionnelle à la jeunesse musulmane de cette région côtière. L'École polytechnique du Kenya sera créée 12 ans plus tard, en 1960. Les deux écoles sont désormais des institutions publiques placées sous la tutelle du ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie. Y sont admis les diplômés du secondaire qui, au terme de leur formation, obtiennent des Attestations, des Certificats ou des Brevets de Technicien Supérieur (BTS), en fonction de la durée de la formation. Depuis quelques années, les quatre écoles polytechniques offrent des formations ouvertes de courte durée dans le but de satisfaire la demande, l'accent étant mis sur l'acquisition d'aptitudes professionnelles, particulièrement pour les personnes disposant déjà d'un emploi. Des formations similaires sont offertes par d'autres types d'institutions. Par conséquent, même si elles permettent d'augmenter la diversité de programmes au niveau institutionnel, ces formations sont loin de contribuer à la diversité systémique.

L'École polytechnique du Kenya compte de nombreux départements : Bâtiment et Génie civil, Génie électrique et électronique, Études d'information et libérales, Gestion institutionnelle, Génie mécanique, Enquêtes et Cartographie, Sciences appliquées, Informatique, Développement des entreprises et Arts graphiques. Les autres écoles polytechniques de Mombasa, Eldoret et Kisumu sont par essence similaires à l'École polytechnique du Kenya. Cet isomorphisme polytechnique a été créé délibérément par le gouvernement avec l'adoption de la Loi sur les écoles polytechniques, qui vise à harmoniser la formation polytechnique en recommandant à toutes les écoles polytechniques de respecter un programme d'études bien défini, principalement sur le modèle de l'École polytechnique du Kenya.

Autant dire donc que les quatre institutions offrent une formation plus ou moins identique jusqu'au niveau BTS. Pour être admis en cycle de BTS, l'étudiant doit avoir obtenu un diplôme ordinaire dans la même spécialité. Le cycle de BTS consiste en une formation diplômante postsecondaire de trois ans, placée sous la supervision centrale du Conseil national des Examens du Kenya (KNEC), l'office de certification des examens créé en vertu d'une loi du Parlement. La tâche qui consiste à élaborer et réviser les programmes incombe à l'Institut kényan de l'Enseignement (KIE), un organe dont le mandat officiel est de superviser l'élaboration des programmes pour tous les niveaux d'enseignement, à l'exception des universités. Conformément à la préférence du grand public pour la formation académique au détriment de la formation pratique/professionnelle, aucun investisseur n'a, à ce jour, investi dans une école polytechnique privée au Kenya. Toutes les quatre écoles polytechniques existantes sont publiques et bénéficient des subventions gouvernementales en plus des frais de scolarité des étudiants.

Par conséquent, ce qui émerge de ce système est une image de différenciation horizontale substantielle et très peu de différenciation verticale. Il existe certes quantité de types d'institutions, mais chacune d'entre elles offre essentiellement les mêmes programmes de formation. Ceci est valable pour les institutions de la même catégorie. Il est encourageant de noter qu'une certaine articulation, quoique non systématique, existe, surtout dans les instituts de technologie, les instituts de formation technique et les quatre écoles nationales polytechniques. Par exemple, les étudiants peuvent facilement passer d'un type d'institution à un autre après avoir terminé un cycle de formation. Ils peuvent également passer d'une institution à une autre dans la même catégorie institutionnelle—à n'importe quel moment de leur formation. Il convient néanmoins de relever que les derniers développements survenus au niveau de ce système pourraient aller à l'encontre d'une différenciation horizontale. Ainsi, du fait d'une demande publique, certaines de ces institutions commencent à offrir des formations non-professionnalisantes, bien que populaires, dans des domaines telles que la comptabilité et la gestion commerciale. Certaines institutions techniques ont accédé au domaine de la technologie de laboratoire même si, à l'origine, elles n'avaient pas vocation à former du personnel médical. Ce nouveau développement, tout en améliorant la différenciation verticale de chaque institution, pose le danger de la réduction de la différenciation horizontale dans le sens où ces institutions pourraient tout à fait accorder la préférence aux formations professionnelles populaires disponibles dans d'autres institutions.

## **Différenciation entre les universités et les écoles polytechniques nationales**

À bien y regarder, on retrouve une différenciation horizontale considérable au Kenya entre les universités et les écoles polytechniques nationales, bien que, comme il a déjà été relevé dans la présente étude, certaines écoles polytechniques commencent à offrir des programmes qui pourraient être considérés comme académiques, plutôt que des programmes « d'acquisition des aptitudes à l'emploi ». Les universités commencent, pour leur part, à offrir de courts programmes « d'acquisition des aptitudes à l'emploi », à la demande expresse du public. Quoi qu'il en soit, les universités ont toujours élaboré bon nombre de programmes d'étude « orientés vers l'emploi » par nature, à l'instar des Soins infirmiers et de la Vulgarisation agricole. Ainsi, la preuve du passage du courant académique au courant professionnel est évidente. Le rapport régional de l'Afrique de l'Est revient plus en substance sur la différenciation entre les universités et les écoles polytechniques sur un certain nombre de points. Nous nous contentons ici de faire quelques observations majeures.

Une recherche considérable a lieu dans les universités d'État et dans certaines universités privées. Mais cette recherche s'avère généralement peu efficace par rapport à ce qui se fait dans les universités des pays développés. Les raisons sont bien connues d'ailleurs : un financement inadéquat, une charge de travail excessive pour le personnel enseignant, des équipements obsolètes, etc. Au Kenya, les enseignants des universités d'État et des écoles polytechniques ne perçoivent pas de frais de recherche. Toutefois, les universités paraissent plus à même d'attirer le financement de la recherche à l'aide de fondations et d'autres sources. Même si, en filigrane, les universités kényanes doivent se battre pour atteindre l'un de leurs objectifs primordiaux de développement national, il n'en demeure pas moins qu'elles sont mieux placées que les écoles polytechniques pour mener des acti-

vités de recherche. La situation commence à évoluer dans le bon sens maintenant que le Gouvernement donne aux universités d'État plus de 75 millions de Shillings du Kenya en fonds destinés à la recherche. Néanmoins, les écoles polytechniques n'auront probablement pas accès à ce financement, la recherche ne faisant normalement pas partie de leur mandat. Lorsque l'on regarde les deux types d'institutions d'enseignement supérieur (les universités et les écoles polytechniques nationales), on en déduit que toutes ces institutions pourraient, et devraient, se focaliser davantage sur la recherche, les universités posant les jalons théoriques et les écoles polytechniques contribuant à l'orientation « innovante » appliquée.

En ce qui concerne la gouvernance, il convient de faire deux observations. La première est que tout comme dans les autres pays anglophones, les universités kényanes sont gérées par les chefs de département, les doyens, les sénats et conseils d'université. Dans toutes les universités d'État, le *Vice-Chancellor* (l'équivalent du recteur ou du président d'une université) nomme les chefs de département, tandis que le personnel enseignant de chaque faculté élit son doyen. Les sénats, d'autre part, sont généralement constitués des doyens, chefs de département, directeurs d'institut et d'un représentant élu de la faculté. Les étudiants sont également représentés dans les sénats universitaires par deux de leurs dirigeants élus (en général, le président et le secrétaire général de l'association des étudiants). Normalement, les réunions du sénat sont placées sous la présidence du Vice-Chancellor. Le gouvernement nomme les membres du conseil de l'université. Comme chaque université a désormais son Chancelier, la situation pourrait changer car il est fort probable que celui-ci devienne la nouvelle autorité chargée de désigner les membres du conseil. Avant 2004, le président du Kenya était le Chancelier des Ordres Académiques de toutes les universités d'État, en plus de son pouvoir de nommer tous les Vice-Chancellors desdites institutions. Cette situation a changé en 2004 lorsque, pour la première fois, les universités d'État ont lancé des appels à candidatures pour le poste de Vice-Chancellor. L'effet produit sur la gouvernance différenciée n'est pas encore perceptible.

La deuxième est que toutes les universités d'État militent en faveur d'une certaine forme de décentralisation à travers les instituts et les écoles, même si, en réalité, toutes pratiquent beaucoup la centralisation dans de nombreux aspects de la vie universitaire. En outre, le gouvernement a presque toujours son mot à dire dans le fonctionnement des universités, y compris par l'imposition de pratiques uniformes, par exemple en ce qui concerne les procédures d'approvisionnement, et ce en dépit du fait que chaque université a été créée par une loi spécifique du Parlement. Il est très peu probable que cette situation évolue tant que la Loi générale sur les universités et la Loi portant création de chaque université ne font pas l'objet de révision pour conférer davantage d'autonomie aux universités d'État. On constate une certaine différenciation entre la gouvernance des universités et la gouvernance des écoles polytechniques, mais, en fin de compte, le gouvernement exerce un contrôle considérable sur les deux types d'institutions. En ce qui concerne la gouvernance institutionnelle, il y a donc peu de différenciation entre les universités.

À cet égard, les universités privées ont des régimes de gouvernance autorégulatrice plus différenciés. La Commission de l'Enseignement supérieur joue un rôle réglementaire dans le fonctionnement des universités privées mais s'abstient de trop s'immiscer dans leurs affaires. Il y a lieu d'espérer que les activités du Conseil d'inspection des universités d'État (PUIB) mis sur pied en 2005 pourront aboutir à une plus grande différenciation dans la gouvernance des universités.

## Articulation des programmes entre les universités et les écoles nationales polytechniques

En général, on observe une mauvaise articulation des programmes entre et au sein des universités et des écoles polytechniques du Kenya. Commençons d'abord par les critères d'admission. L'admission dans les universités d'État kényanes est centralisée et non différenciée. De même, elle s'articule très peu avec l'admission dans les écoles polytechniques. La Commission mixte d'admission (JAB) contrôle l'admission des étudiants dans les universités d'État. Pour la JAB, ne sont déclarés admissibles que les jeunes bacheliers ayant obtenu au moins la mention C+ (la mention passable, avec 11/20 de moyenne). Pour les universités privées, la situation est différente puisque nombre de ces institutions proposent également des cours préparatoires aux jeunes bacheliers qui n'ont pas obtenu la moyenne minimale réglementaire de 11/20 mais peuvent se prévaloir d'autres qualifications obtenues dans des institutions polytechniques non universitaires. Par exemple, l'Université Kabarak, une université privée, admet des étudiants ayant obtenu un *Kenya Certificate of Secondary Education* (KCSE) ou un diplôme équivalent avec la mention C (une moyenne de 10/20) ou tout autre diplôme donnant accès à des programmes de licence scientifique (en Sciences informatiques, en Communication, etc.). Toutefois, l'élargissement des admissions dans les universités d'État aux étudiants libres a aussi commencé à donner lieu à une articulation plus forte des programmes entre les universités et les écoles polytechniques, ainsi qu'à une plus grande mobilité des étudiants. Contrairement à ce qui se faisait par le passé, les universités d'État (à travers le Programme des Étudiants libres, également connu sous l'appellation de « Module II ») autorisent désormais les diplômés des écoles polytechniques et d'autres instituts à s'inscrire en cycle de licence, même si de tels étudiants ont parfois raté l'admission directe à l'université au niveau de la JAB après avoir passé les examens KCSE.

Deuxièmement, aucun mécanisme officiel n'existe pour le transfert des crédits entre les universités ou entre celles-ci et les écoles polytechniques. Sur cette question, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie a fait savoir qu'il travaillait à mettre sur pied une politique adaptée. Le ministre délégué à l'Enseignement supérieur, qui répondait à une question orale du Parlement, a déclaré que le gouvernement envisage d'appliquer un système de transfert de crédits, en particulier des écoles nationales polytechniques aux universités (le 9 juin 2005). Ceci, a-t-il révélé en substance, faisait partie des propositions contenues dans le Document parlementaire n° 1 de 2005 sur l'éducation.

À la faveur de la libéralisation actuelle de l'enseignement universitaire dans le pays, ce n'est plus vraisemblablement qu'une question de temps avant que le BTS polytechnique ne soit reconnu et donne droit à l'admission à l'université. Ce point de vue est renforcé davantage par le fait qu'à la Faculté d'Ingénierie de l'Université de Nairobi, des lauréats des écoles polytechniques, et plus particulièrement ceux de l'École polytechnique du Kenya, ont déjà commencé à s'inscrire au programme de licence scientifique ès Ingénierie. Mais ces admissions sont loin «de faire l'unanimité» car les titulaires du BTS ne sont dispensés que du tiers du nombre total d'unités de valeur (UV) enseignées à la faculté. Cette situation a lieu en dépit du fait que la majorité des lauréats des écoles nationales polytechniques pourraient raisonnablement demander à être exemptés au moins de la moitié des UV, ayant consacré trois années d'études postsecondaires pour obtenir leur BTS.

Troisièmement, une certaine articulation des programmes, certes limitée, émerge entre les universités et les écoles nationales polytechniques en ce qui concerne la mobilité



latérale du personnel académique. En réalité, le personnel enseignant est habilité à passer, et passe, d'un type d'institutions à l'autre car le diplôme requis pour enseigner dans les deux institutions est le *Masters degree*—autrement dit le diplôme de maîtrise. Cependant, ce genre de mobilité se produit sur une base *ad hoc* et est fonction des divers critères de service, y compris la rémunération, proposés par les deux types d'institutions. Il appartient à chaque université de recruter ses propres enseignants, tandis que le gouvernement—notamment le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie, par l'intermédiaire de la Commission des Enseignants—recrute les enseignants des écoles polytechniques. Grâce à ce dispositif, les critères de service des enseignants des universités sont meilleurs que ceux de leurs homologues des écoles polytechniques, même à compétences égales. Un enseignant d'université jouit également d'un statut social plus élevé qu'un enseignant de polytechnique. Ceci signifie que pour autant que l'on parle de mobilité latérale entre les deux types d'institutions, ce sont en réalité les enseignants des écoles polytechniques qui sollicitent un transfert vers les universités et non l'inverse. Ceci était certainement le cas jusqu'au gel des recrutements d'enseignants dans les universités d'État à la fin des années 1990. Avant cette échéance, la majorité des enseignants les plus qualifiés des écoles polytechniques n'avaient cessé de rechercher des postes d'enseignant dans les universités. Faute d'un mécanisme structuré facilitant de tels mouvements, la relation entre les deux types d'institutions paraît également pâtir d'une absence de structuration.

Nous avons déjà relevé que l'articulation des programmes entre les universités n'est pas clairement définie malgré les efforts en cours pour corriger cette lacune. Les universités d'État ont une mobilité de personnel structurée et latérale dans le sens où les enseignants ont le loisir de passer d'une université à une autre. Il en est ainsi depuis 2004, année de l'harmonisation des rémunérations des enseignants des universités d'État. Depuis lors, les enseignants peuvent changer librement d'université, surtout lorsqu'ils ont bénéficié d'une promotion. Il existe néanmoins des cas où des enseignants ont changé d'université pour occuper une fonction subalterne jugée plus prestigieuse, ou pour d'autres raisons d'ordre social.

L'articulation la plus apparente entre les universités d'État et les universités privées est que, pendant longtemps, ces dernières ont eu recours aux services des enseignants du public, recrutés à temps partiel pour la plupart. Il en est ainsi parce que les universités privées, plus que les universités d'État, semblent ne pas disposer de programmes de développement pour leur personnel enseignant. Toutefois, malgré une forte dépendance vis-à-vis du personnel enseignant du public, il n'existe pas de mécanismes d'articulation entre les universités d'État et les universités privées. En fait, nul mécanisme d'articulation de quelque nature que ce soit n'est en place pour faciliter les transferts de crédits des étudiants. Pour de plus amples informations sur l'articulation des programmes au sein et entre les différents types d'institutions, veuillez consulter le rapport régional sur l'Afrique de l'Est.

## Conclusions et défis

L'une des conclusions qui émanent de cette étude de cas est qu'il existe une différenciation horizontale majeure entre les universités et les écoles polytechniques du Kenya. Il s'agit là de deux types d'institutions foncièrement différentes, notamment si l'on tient compte de la situation qui prévaut dans des pays comme l'Afrique du Sud, où l'on trouve des *technikons*,

c'est-à-dire des établissements techniques conférant des grades universitaires. Par conséquent, on y observe une mobilité limitée des étudiants et du personnel enseignant entre les écoles polytechniques et les universités. Les écoles polytechniques deviennent ainsi des « impasses » pour les étudiants qui auraient souhaité poursuivre leur cursus académique, un autre facteur contribuant à décourager certains polytechniciens potentiels de s'inscrire dans les écoles polytechniques et à les amener à se tourner plutôt vers l'université.

Dans ce contexte, un autre facteur négatif est qu'en 45 ans d'indépendance, le Kenya n'a pas été capable d'élaborer une politique de développement de ses ressources humaines, ce qui a entraîné une inadéquation entre les programmes didactiques et de formation et les priorités de développement du pays. L'Ouganda commence à enregistrer des progrès dans ce domaine grâce au parrainage gouvernemental de l'université pour les étudiants qui cherchent à acquérir les compétences dont le pays a besoin. Cette politique quelque peu controversée accorde la priorité à la science et à l'ingénierie par rapport aux filières académiques.

Puisque les écoles polytechniques sont censées fournir plus de connaissances pratiques que les universités, on s'attendrait à ce que leur nombre soit au moins le double de celui des universités. Or, c'est plutôt l'inverse qui se produit au Kenya, qui dispose de 23 universités contre seulement 4 écoles nationales polytechniques. Cette situation exige un examen approfondi.

Il convient également de souligner l'intention du gouvernement kényan de transformer les écoles polytechniques du Kenya et de Mombasa en universités de technologie décernant des diplômes universitaires de technologie en plus des attestations, des diplômes ordinaires et des BTS. Dans le même ordre d'idée, le gouvernement met en place des mécanismes de transfert des crédits qui permettront aux diplômés des écoles polytechniques de suivre des programmes de licence technique de deux ans. Une refonte de la réglementation universitaire actuelle est en cours afin d'étudier la faisabilité de la mise en place de structures de transfert de crédits en provenance des écoles polytechniques, des instituts de technologie et d'autres universités. Si nous sommes en faveur d'une telle politique, nous sommes également de l'avis qu'il ne faudrait pas perdre de vue, dans ce processus, les besoins de formation à un niveau intermédiaire.

D'autres signes d'une plus grande articulation du système se font jour. Le *Higher Education Loans Board* (HELB), une sorte de conseil supérieur des œuvres universitaires, qui ne s'occupait auparavant que des étudiants des universités d'État, commence à étendre son aide financière aux étudiants de toutes les institutions d'enseignement supérieur, y compris ceux des universités poly techniques et privées. De même, la Commission de l'Enseignement supérieur se verra bientôt confier un mandat élargi lui permettant de promouvoir la qualité des enseignements dans toutes les institutions d'enseignement supérieur et les institutions de recherche, et non uniquement dans les universités comme c'est le cas actuellement.

Plusieurs défis doivent être relevés. *Premièrement*, les universités d'État doivent davantage se différencier les unes des autres. *Deuxièmement*, ces institutions doivent se persuader qu'elles ne tirent pas systématiquement de prestige à chercher à devenir des universités englobant tous les domaines, à l'instar de l'Université de Nairobi. Au contraire, elles doivent relever le défi qui consiste à découvrir leur propre niche compétitive et à vendre leurs produits, s'écartant ainsi des pratiques d'isomorphisme mimétique et normatif. *Troisièmement*, les universités privées, quant à elles, doivent relever le défi qui consiste à se différencier non seulement l'une de l'autre, mais aussi des universités d'État. Peu se sont aventurées dans les

sciences et la technologie. Ces universités ont donc elles aussi un problème d'isomorphisme, même si, dans leur cas, on peut difficilement identifier le modèle qu'elles sont en train d'imiter. *Quatrièmement*, au niveau politique, le risque de transformer les écoles polytechniques en universités techniques sans s'assurer que le vide ainsi créé est comblé, semble de plus en plus apparent. *Cinquièmement*, un dernier défi en matière de différenciation est que le Kenya peine toujours à élaborer une politique et un programme généraux de développement de ses ressources humaines. Tant que cela n'est pas fait, il sera toujours difficile de porter un jugement de valeur sur ce qui constitue un niveau souhaitable et acceptable de différenciation dans les institutions d'enseignement supérieur. En bref, une telle politique a vocation à dresser un tableau du système d'enseignement supérieur du pays.

Certains des défis de la différenciation s'appliquent également à l'articulation. Premièrement, les universités d'État doivent définir des modes de transfert de crédits. Elles s'y attèlent en ce moment avec beaucoup de sagesse. Deuxièmement, toutes les universités doivent relever le défi de créer des mécanismes permettant des échanges, des transferts de crédits, une recherche mixte et d'autres activités de collaboration. Troisièmement, les deux types d'institutions n'ont pas encore défini clairement leur rapport avec les écoles polytechniques, même si certaines indications laissent à penser que cela commence à se produire sur une base *ad hoc*.

# Malawi

Population		12 884 000
Diplômés de l'enseignement supérieur pour 100 000 étudiants		39
Taux d'inscription brut à l'enseignement supérieur		0,3%
Universités d'Etat	Nombre :	2
	Effectifs :	7350
Universités privées	Nombre :	4
	Effectifs :	805
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	2
	Effectifs :	ND
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	1
	Effectifs :	ND
Établissements postsecondaires publics	Nombre :	5
	Effectifs :	2375
Établissements postsecondaires privés	Nombre :	3
	Effectifs :	161
Université ouverte	Effectifs :	ND
Organe national de supervision		Aucun—discussions en cours
Agence nationale de garantie de la qualité		Aucune
Cadre des qualifications nationales		Aucun
Législation complète		Loi portant création de l'Université du Malawi (1965; modifiée en 1998)
		Loi portant création de l'Université de Mzuzu 1997

Source: Chimombo (2003); données de la Banque Mondiale; Darvas (2007).

## Présentation générale

Le Malawi, ancien protectorat britannique, a accédé à l'indépendance en 1964 sous Hastings Banda, le chef de file du Parti du Congrès (MCP). En novembre 1970, la constitution du pays a été amendée pour faire de Banda le président à vie avant de prendre effet l'année suivante, ce qui lui attribua vu pourvoir quasi absolu jusqu'en 1994, date de l'arrivée de la démocratie et des parties multiples. L'écrasante majorité (80 pourcent) de la population de quelque 10,5 millions d'âmes vit en zone rurale, mais le pays compte l'une des plus fortes densités démographiques d'Afrique.

Le Malawi fait partie des pays les plus pauvres et les moins développés au monde. Il est victime d'une sécheresse persistante et, de ce fait, dépend fortement de l'aide au développement. Comme dans beaucoup de nations africaines, la propagation de la pandémie du sida y a créé une crise économique et sociale telle que l'espérance de vie se situe désormais autour de 37 ans. Sur le plan économique, le pays est essentiellement agricole, l'agriculture représentant 92 pourcent de ses recettes d'exportation. Bon nombre de Malawites sont des travailleurs immigrés en Afrique du Sud et dans d'autres pays. L'ancienne capitale, Blantyre, est la plus grande métropole du Malawi, avec une population estimée à 2 millions d'habitants en 1998. En 1975, la ville de Lilongwe, qui compte une population de près d'un million d'âmes, est devenue la capitale du pays.

Avant la tenue des premières élections pluralistes du Malawi en mai 1994, tous les membres du Parlement étaient membres du MCP, le seul parti politique reconnu du pays. Sous le régime de Banda, le Malawi a engagé un programme ambitieux de développement économique. De façon controversée, Banda a noué des relations commerciales suivies avec le gouvernement minoritaire blanc de la Rhodésie et maintenu des liens d'amitié avec la colonie du Mozambique. En 1967, il signait un pacte commercial avec le gouvernement d'apartheid et devenait le tout premier chef d'État noir à visiter l'Afrique du Sud raciste. Cette politique de conciliation vis-à-vis de l'Afrique du Sud a essuyé de sévères critiques de la part des dirigeants africains noirs. Toutefois, la croissance économique du Malawi a été continuellement plombée par la dette extérieure, ainsi que par la sécheresse et l'afflux massif de réfugiés mozambicains fuyant la guerre civile qui a ravagé leur pays à la fin des années 1980.

Les premières élections parlementaires postindépendance ont été organisées en 1978 et le MCP était le seul parti en lice. À cette occasion, la majorité des candidats sortants ont été battus. En 1983, 1987 et 1992, seul le MCP a une fois encore pris part aux élections. Bakili Muluzi, un homme d'affaires renommé, ancien ministre et chef de file du Front démocratique uni (UDF), a été élu président de la République en 1994, puis réélu pour un nouveau mandat en 1999.

## Le système d'enseignement supérieur

Les deux universités d'État du pays sont l'Université du Malawi (créée en 1965 à Zomba aux lendemains de l'indépendance, qui compte actuellement 5 561 étudiants) et l'Université de Mzuzu, de création plus récente (cf. ci-dessous pour les détails). En outre, on recense quantité d'écoles normales, d'instituts de technologie, d'institutions de formation d'agronomes et de techniciens de soins infirmiers qui dispensent des enseignements de niveau universitaire, voire postuniversitaire.

L'enseignement supérieur au Malawi présente ce qui pourrait être appelé un *système binaire* « émergent », avec 4 institutions universitaires (2 universités d'État et 2 universités privées) et 3 institutions non universitaires de type polytechnique (2 publiques et 1 privée). Ces dernières institutions ont tendance à se focaliser sur la gestion et les technologies de l'information.

### *L'Université du Malawi*

Dès le départ, la mission de l'Université du Malawi (UNIMA) était de stimuler le développement économique et culturel du pays *en mettant sur le marché de l'emploi des diplômés de niveau intermédiaire et supérieur* susceptibles de servir dans la fonction publique et le secteur privé.

À l'origine, l'UNIMA comptait cinq institutions : le Collège Agricole de Banda, le Collège du Chancelier, l'Institut d'Administration publique, le Collège d'Enseignement de Soche Hill et l'École nationale polytechnique du Malawi. Depuis lors, certaines de ces institutions ont fusionné. En 1979, le Collège Kamuzu de Soins infirmiers a été ouvert, suivi d'un Collège de Médecine en 1995. L'ouverture d'une École polytechnique dans la structure de l'UNIMA équivaut pratiquement à la création *d'une institution binaire* (similaire à l'émergence actuelle des institutions englobant tous les domaines en Afrique du Sud). Cette décision s'est révélée judicieuse dans le contexte des pays en développement, en particulier dans ceux dont le système d'enseignement supérieur est faible, ceux dans lesquels l'université nationale joue un rôle central et ceux dans lesquels les contraintes liées aux ressources humaines et financières empêchent l'accroissement et la différenciation simultanés de l'offre d'enseignement supérieur.

L'objectif à long terme de l'UNIMA est de mener à bien un processus de décentralisation qui permettra, le moment voulu, aux cinq Collèges de devenir des universités à part entière. La décentralisation et l'offre d'enseignement supérieur au niveau provincial constituent de ce fait un *élément important du processus de différenciation* dans les pays en développement. Ceci est particulièrement vrai pour l'enseignement et la formation polytechnique qui génèrent de plus grandes opportunités d'emploi. Les avantages de la *différenciation par la décentralisation* s'expliquent par le fait qu'une plus grande autonomie est susceptible d'améliorer la fenêtre d'opportunités susceptibles de combler les attentes et de satisfaire les conditions locales. Ceux qui touchent du doigt les réalités régionales peuvent trouver plus facilement des solutions pragmatiques en fonction du contexte local par rapport aux instructions émanant des bureaucraties centralisées. Toutefois, le succès de la décentralisation repose sur un certain nombre de conditions propices, notamment la disponibilité de *ressources humaines et financières* adéquates ainsi que l'infrastructure nécessaire en vue de garantir efficacité et efficacité. Un autre inconvénient est qu'une décentralisation débridée risque d'entraîner une reproduction inutile des structures administratives et de gestion.

Les programmes académiques de l'UNIMA concernent à la fois le niveau universitaire et postuniversitaire. Les filières proposées sont, entre autres, les sciences humaines, les sciences sociales et les autres sciences, sans oublier des formations professionnelles en agriculture, en sciences de l'éducation, en médecine, en soins infirmiers et en ingénierie. Les programmes universitaires sont couronnés par une licence ou un diplôme d'études universitaires. Leur contenu a fait l'objet d'un contrôle strict dès le départ dans le cadre de la restriction non

moins sévère des libertés politiques pendant la longue période de dictature du parti unique. En conséquence, « l'UNIMA a toujours rechigné à dispenser des enseignements qui entraînent une prise de conscience et soulèvent des critiques contre les autorités en place » (Chimombo 2003).

Les études sur les opportunités d'insertion des anciens étudiants sur le marché du travail et l'augmentation des taux de chômage et de sous-emploi (surtout pour les diplômés en langues et sciences humaines) attestent d'une absence générale de *pertinence des programmes d'étude de l'UNIMA* par rapport au marché de l'emploi (Chimombo, 2003 : 418). Plus particulièrement, les diplômés de l'UNIMA qui ont participé à ces études ont eu le sentiment que les formations dites professionnelles s'avéraient trop *académiques par nature, et ne prêtaient pas suffisamment attention* aux attentes des professions libérales. Une partie du problème s'explique par le manque d'interaction entre l'industrie et l'université. C'est cette lacune que les institutions non universitaires de type polytechnique s'attèlent à combler de façon directe. La manière dont l'interaction avec l'industrie pourrait être assurée dans la composante polytechnique de l'UNIMA devrait être étudiée avec soin. À l'évidence, le système d'enseignement supérieur au Malawi a besoin d'une plus grande *différenciation* pour pouvoir aplanir ces difficultés. Pendant les années 1980, le passage de l'éducation libérale vers une plus grande spécialisation a donné lieu à l'introduction de programmes de licence en ingénierie parmi les filières proposées par le Collège polytechnique. Il s'agit-là d'un événement capital, d'autant que la plupart des institutions de type polytechnique du monde ne proposent pas de programmes de licence. Il semblerait que les autres institutions polytechniques ne décernent que des attestations et des diplômes. Toutefois, *les institutions de type polytechnique s'orientent de plus en plus, elles aussi, vers des programmes de licence*. Autant dire qu'au Malawi, la double vocation académique et technique de l'enseignement supérieur paraît évidente—l'université offrant des programmes professionnalisants par l'intermédiaire de sa composante polytechnique et les autres écoles polytechniques cherchant à élargir leurs programmes de licence.

Dans le cas du Collège polytechnique, l'objectif normatif fixé est de consulter étroitement les communautés locales afin de satisfaire les attentes locales, et, ainsi, briser le syndrome de la tour d'ivoire. La portée d'une telle consultation demeure inconnue, de même que l'efficacité de la recherche dans les universités et les écoles polytechniques.

Le taux d'inscription dans les institutions d'enseignement supérieur au Malawi est particulièrement faible, seuls 0,3 pourcent des 18–24 ans étant concernés. Selon le *Cadre d'investissement 2000–2012 du Malawi* (Ministère de l'Éducation 1997b), l'objectif visé est de porter le taux d'inscription de cette tranche d'âge à 1 pourcent. De même, pour plus d'équité, et d'augmenter le nombre d'étudiants issus des groupes défavorisés à au moins 15 pourcent du nombre total d'étudiants. En outre, alors que le ratio enseignant/étudiant pourrait être amélioré à l'UNIMA, il est évident, comme l'a relevé Chimombo (2003), que « les taux d'inscription ne peuvent être augmentés que si les financements consacrés à la formation et à d'autres structures d'enseignement suivent. » Ceci aboutira non seulement à *l'élargissement* mais aussi à *la différenciation* de l'offre d'enseignement supérieur. Parmi les stratégies susceptibles de surmonter ces difficultés figure le recours plus fréquent à l'enseignement à distance. Cette stratégie en elle-même constitue déjà une mesure de différenciation institutionnelle. S'il est vrai que les cibles de croissance ne sont pas spécifiquement reconnues, elles impliquent la nécessité de procéder à une différenciation des

institutions et des programmes afin de prendre en charge un effectif d'étudiants plus grand et plus varié.

### *L'Université de Mzuzu*

L'ouverture de l'Université de Mzuzu (MU) en tant que deuxième université d'État du pays constitue un développement majeur dans l'enseignement supérieur au Malawi. Il convient de relever que la raison d'être de la création de cette institution est, pour ainsi dire, différente des motivations habituelles de la différenciation. Le but commun recherché par la différenciation des institutions et des programmes est d'accroître la diversité dans le système, la finalité étant de garantir à une grande *variété d'étudiants de moins en moins ordinaires et souvent peu préparés* un meilleur accès à une gamme suffisamment variée de programmes d'étude et de niveaux de qualification en adéquation avec les attentes du marché de l'emploi et les besoins de développement national.

La mission principale de MU est *d'améliorer l'accès* à l'enseignement supérieur, notamment grâce à l'enseignement à distance. Toutefois, l'accent est mis sur une seule priorité nationale, à savoir la formation des enseignants du secondaire. D'aucuns n'ont pas hésité à interpréter la création de MU comme le résultat du « vent de démocratie qui a soufflé sur le pays au milieu des années 1990 sous la houlette de son nouveau gouvernement » (Chimombo 2003). La raison d'être de cette nouvelle institution était que « l'université [de Mzuzu] devait repartir sur de nouvelles bases et éviter ainsi les chausse-trappes qui ont jalonné le parcours de l'Université du Malawi. » MU devait aussi « entrer en compétition avec l'université existante dans l'optique d'encourager et de promouvoir l'excellence académique dans le pays » (Chimombo 2003). Si l'on en croit les prévisions, ces attentes ne sont malheureusement pas encore comblées. « L'ironie est que la nouvelle université propose des programmes d'étude qui étaient déjà disponibles à l'UNIMA » (Chimombo 2003).

Par conséquent, il semble que la décision d'ouvrir une nouvelle université ait été mue davantage par des considérations politiques que par une quelconque stratégie du secteur de l'éducation. Plus particulièrement, cette décision ne semble pas avoir été dictée par la nécessité de diversifier les offres institutionnelles et de programmes pour combler une demande sociale forte tout en stimulant le développement national. En réalité, la duplication des offres de programmes dans ce cas annule le principe de différenciation. La finalité recherchée par cette duplication institutionnelle est encore plus incertaine compte tenu des contraintes drastiques de financement de l'enseignement supérieur au Malawi. Comme nous l'avons relevé plus haut, l'exemple de MU fait ressortir clairement la distinction entre *l'expansion* institutionnelle et *la différenciation* institutionnelle. En bref, l'ajout de nouvelles institutions d'enseignement supérieur ne conduit pas nécessairement à la diversification du système.

### *Autres institutions non universitaires de type polytechnique*

Nous détenons peu d'informations sur les autres institutions non universitaires de type polytechnique du Malawi. Il semblerait qu'elles offrent des formations couronnées par un diplôme ou une attestation, principalement dans les domaines restreints des technologies de l'information et des sciences de gestion. Les taux d'inscription généralement sont très



faibles. L'admission est ouverte aux bacheliers qui doivent également faire preuve de disponibilité car la demande sociale est élevée et le nombre de places limité. L'admission dans les universités s'obtient sur la base du mérite académique.

Le Malawi ayant hérité d'une structure coloniale élitiste d'enseignement supérieur académique, les aspirants ont tendance à cibler davantage l'entrée à l'université, au détriment des écoles polytechniques. Cette attitude semble désormais passée de mode, les expériences récentes ayant prouvé que les diplômes polytechniques offrent de plus grandes opportunités d'emploi et rendent un service plus direct au pays en termes de résolution des problèmes de développement national. En guise de réaction, les universités ont commencé à élaborer des programmes « parallèles » orientés vers la satisfaction des besoins des clients et de la nation. Il s'agit-là d'une autre preuve d'orientation professionnelle.

L'enseignement technique est dispensé par trois Collèges publics et trois autres Collèges recevant des subventions de l'État, qui proposent quatre années d'apprentissage suivies de trois années de formation institutionnelle et industrielle, en alternance. On compte également quelques collèges privés bibliques dispensant un enseignement spécialisé.

### **Caractéristiques systémiques : gouvernance, réglementation et financement**

La gouvernance des universités et des écoles polytechniques est gérée séparément. Les universités sont créées par une loi du Parlement. À l'heure actuelle, il est question de la promulgation d'une Loi portant organisation de l'Enseignement supérieur, dont la vocation serait d'abroger les lois portant création de chaque université et d'intégrer l'ensemble des institutions dans une plateforme législative commune, régie par un même code de conduite. Il est également question de la mise sur pied d'un *Conseil de l'Enseignement supérieur (CES)* qui devrait être chargé, entre autres, de veiller à l'assurance-qualité. Actuellement, le ministère de l'Éducation est le seul organisme de réglementation du pays.

En revanche, les écoles polytechniques sont légalement créées par un arrêté ministériel. L'approbation du gouvernement au sujet de l'ouverture d'une école polytechnique se fait sur la base d'une déclaration d'intention. Contrairement à l'Université du Malawi, les écoles polytechniques privées semblent bénéficier d'un degré élevé d'autonomie, notamment grâce à leur obligation de rendre compte aux Conseils de gestion. Le gouvernement agit si besoin est, surtout en ce qui concerne *l'approbation des programmes*.

Les universités sont financées au moyen de subsides gouvernementaux auxquels s'ajoute un programme d'octroi de prêts aux étudiants destiné à amortir les coûts élevés de recouvrement grâce aux frais ainsi dégagés. Les écoles polytechniques privées sont financées par leurs propriétaires et les frais de scolarité des étudiants, sans le moindre soutien du gouvernement.

Il n'existe à l'heure actuelle aucune association de chefs d'établissement de l'enseignement supérieur, malgré un lobbying et une consultation informels.

### **Articulation et interface entre les universités et les écoles polytechniques**

Il n'existe aucune interaction apparente entre les universités et les écoles polytechniques. Les universités apportent un modeste soutien en personnel aux écoles polytechniques. Toutefois, le Conseil de l'Enseignement supérieur, une fois créé, devra s'assurer, compte tenu

des immenses contraintes liées aux ressources de la nation, que les structures existantes sont effectivement utilisées et non dupliquées.

Une voie formelle existe permettant aux diplômés des écoles polytechniques de poursuivre des études de niveau licence. Pour ce faire, les programmes et diplômes des institutions polytechniques sont reconnus et valorisés par les universités. Par exemple, tous les deux ans, le ministère de l'Éducation aide les titulaires de diplômes polytechniques à obtenir des licences en Sciences de l'Éducation.

## Conclusions et principaux défis

Le défi majeur du développement et de l'expansion de l'enseignement supérieur au Malawi est celui du coût élevé de l'offre, qui doit par conséquent faire l'objet d'une planification sérieuse. Les institutions doivent donc se porter responsables de la gestion des anciennes ressources budgétaires publiques et l'atteinte des objectifs ciblés doit faire l'objet d'un suivi strict. Dans l'un et l'autre cas, la transparence doit être le maître mot pour mettre fin au « dilettantisme » et le népotisme qui semblent avoir libre cours.

Concrètement, obtenir un système plus différencié et mieux articulé passe par l'instauration du dialogue entre les universités et les écoles polytechniques. L'objet d'un tel dialogue serait de créer une plus grande complémentarité en identifiant les lacunes et les duplications qui affectent l'offre actuelle. L'interaction entre les sous-secteurs de l'université et de l'école polytechnique doit faire l'objet d'une définition juridique capable de limiter l'arbitrage ministériel. L'objectif global du gouvernement serait de mettre en place un système binaire censé *garantir une différenciation suffisante* et un meilleur rendement des diplômés à tous les niveaux. Dans cette optique, il pourrait s'avérer utile de chercher à conserver la division binaire, mais d'une manière souple susceptible de favoriser une orientation académique et professionnelle dès que le besoin s'en ressentirait.

Si l'on a pu relever au Malawi un certain degré *d'orientation académique et professionnelle*, le système de ce pays constitue *de facto* un système binaire. Mais les limites institutionnelles sont mal définies, étant donné que le Collège polytechnique de l'UNIMA fait partie intégrante de la structure de l'université fédérale. Si le processus de décentralisation se déroule comme prévu, une division binaire plus stricte conforme aux limites institutionnelles pourrait survenir. C'est pour cette raison que l'on a qualifié ce système de *système binaire « émergent »*. Le degré auquel une orientation académique et professionnelle ultérieure pourrait se produire ou être restreinte par le gouvernement n'est pas encore connu.

Étant donné que les contraintes financières « rendent de plus en plus difficile l'application des programmes par l'université » (Chimombo 2003), il y a lieu de penser que le processus de différenciation des institutions et des programmes du secteur public a subi le contrecoup direct de l'absence de ressources humaines et financières.

L'expérience a démontré qu'en dépit des diverses *pressions en faveur de la différenciation*, celle-ci ne constitue pas explicitement un objectif stratégique de la politique d'enseignement public. Malgré l'ouverture de la seconde université et *l'option de la décentralisation qui pourrait entraîner une différenciation des institutions et des programmes*, l'UNIMA continuera à jouer un rôle central en matière de développement national. Plus particulièrement, les contraintes liées aux ressources entravent l'expansion et la différenciation de l'enseignement supérieur dans le pays. Il en résulte que le processus de différenciation pourrait se poursuivre

à travers une stratégie double. La première consiste à encourager l'expansion des institutions privées, censées fournir une gamme complémentaire de programmes différenciés à divers niveaux de qualification, afin de satisfaire la demande sociale, les besoins du marché de l'emploi et les priorités de développement. La deuxième stratégie consiste à mettre l'accent, dans le secteur public, sur la différenciation des programmes sous la forme d'une offre « binaire » universitaire et polytechnique au sein d'une même institution—comme c'est désormais le cas pour l'UNIMA. Comme nous l'avons indiqué plus haut, cette stratégie est judicieuse dans le contexte des pays en développement, et, plus particulièrement, dans les pays dont les systèmes d'enseignement supérieur sont moins vastes et où l'université nationale joue un rôle central.

# Mozambique

Population	19 792 000
Diplômés de l'enseignement supérieur pour 100 000 étudiants	112
Taux d'inscription brut à l'enseignement supérieur	1%
Universités d'Etat	Nombre : 3 Effectifs : 30 179
Universités privées	Nombre : 5 Effectifs : 5825
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre : 8 Effectifs : 1911
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre : 6 Effectifs : 5318
Établissements postsecondaires publics	Nombre : 0 Effectifs :
Établissements postsecondaires privés	Nombre : 0 Effectifs :
Université ouverte	Effectifs : 0
Organe national de supervision	Conseil national de l'Enseignement supérieur (2003)
Agence nationale de garantie de la qualité	En instance. Actuellement une Commission de travail pour l'assurance-qualité et l'accréditation
Cadre des qualifications nationales	En cours d'élaboration, prévu pour l'année 2008
Législation complète	Loi portant organisation de l'Enseignement supérieur (2003)

Il convient de préciser que les catégories ci-dessus ne reflètent pas exactement la nomenclature du Mozambique.

Source: Mouzinho et al. (2003); Darvas (2007); données de la Banque mondiale.

## Présentation générale

Après une lutte amère et douloureuse contre le pouvoir colonial portugais, le Mozambique a accédé à l'indépendance en 1975. Le développement économique du pays ayant été complètement négligé pendant la période coloniale, l'économie nationale dépend largement de l'exportation de matières premières bon marché alors que la main-d'œuvre du pays est largement peu formée et illettrée. Si le Mozambique recèle un vaste réservoir de ressources naturelles, celles-ci demeurent pour la plupart inexploitées. Le pays compte une population de quelque 20 millions d'âmes (estimations de 2001). Maputo est à la fois le principal port, la plus grande ville et la capitale du pays. Sa population est estimée à 1,5 million d'habitants. Les autres grandes villes sont Beira (près de 500 000 habitants) et Nampula (environ 300 000).

Juste après son indépendance, le pays a connu une guerre civile extrêmement violente opposant les forces gouvernementales au mouvement de résistance de la RENAMO, soutenu par ce qui était alors la Rhodésie puis par le gouvernement d'apartheid de l'Afrique du Sud dans le cadre de sa stratégie de déstabilisation des pays voisins. Les systèmes de santé et d'éducation étaient en friche et, dans plusieurs régions, la production agricole abandonnée.

À la fin du conflit, le Mozambique était le pays le plus pauvre du monde. Pour y remédier, un effort majeur de reconstruction a été entrepris afin de remettre sur les rails le tissu économique et social du pays. La base de départ étant quasiment nulle, la croissance économique a été la plus rapide d'Afrique, notamment grâce à des déficits budgétaires faibles et à une inflation maîtrisée ; parallèlement, l'investissement étranger a enregistré un bond phénoménal— en particulier en provenance de l'Afrique du Sud postapartheid, tandis que le tourisme a généré des revenus importants. Toutefois, les retombées de cette croissance tardent encore à rejaillir sur l'ensemble de la population. Il en résulte que le pays est toujours en proie à une pauvreté généralisée, près de 70 pourcent de la population (environ 16,5 millions d'individus) continuant à vivre sous le seuil de pauvreté absolue. L'économie reste vulnérable aux mutations externes et dépend de l'aide au développement, qui représente 40 pourcent du budget annuel du pays.

Au cours de la période postindépendance, le gouvernement a engagé une campagne d'éducation vigoureuse destinée à inverser la situation de l'exclusion quasi-totale des populations indigènes du système d'éducation nationale pendant la colonisation portugaise. L'expansion de l'éducation de base et des enseignements secondaires a été érigée au rang de priorité, même si le nombre limité d'enseignants formés et les ravages de la guerre civile ont ralenti le rythme des progrès dans ce domaine.

La chute du régime d'apartheid a instauré une nouvelle relation entre le Mozambique et l'Afrique du Sud. Des investissements considérables et des projets coopératifs sont en cours et le pays a bénéficié d'une assistance pour le déminage des mines antipersonnel. Les fermiers blancs sud-africains ont loué des terres afin d'améliorer la productivité agricole et de promouvoir l'emploi dans le pays.

## Le système d'enseignement supérieur<sup>5</sup>

L'histoire de l'enseignement supérieur au Mozambique remonte à 1962, lorsque des annexes des universités portugaises instituèrent des programmes universitaires à l'intention des enfants

5. Les sections ci-dessous sont largement inspirées du travail d'Arlindo Chilundo (2003).

des colons (Chilundo 2003). En 1968 fut créée l'Université de Lourenço Marques et son offre de programmes initialement limitée s'est accrue au fil du temps. Après l'indépendance du pays en 1975, cette université, qui aura été la première université nationale du Mozambique, est devenue l'Université Eduardo Mondlane (UEM) en 1976. Plusieurs initiatives de réforme ont suivi afin de combler la demande sociale croissante d'enseignement universitaire et d'adapter la mission de l'université aux priorités de développement national. Parmi ces initiatives, on peut citer la différenciation accélérée des programmes et la restructuration des programmes académiques pour faciliter l'adaptation aux nouvelles circonstances.

En 1985, l'Institut pédagogique supérieur était créé. Son apparition « a amorcé une nouvelle ère dans l'histoire de l'enseignement supérieur au Mozambique : celle de la pluralité de l'offre. L'UEM n'était plus la seule institution d'enseignement supérieur du pays » (Chilundo 2003). Cette institution a acquis son statut d'université en 1995 et a, par la suite, ouvert des annexes dans les villes de Beira et de Nampula. Ainsi, *la différenciation des institutions et des programmes est devenue une dominante du développement de l'enseignement supérieur dans le pays*. L'année suivante, l'Institut supérieur des Relations internationales a été créé. La coordination de cette nouvelle pluralité des institutions et des programmes a été confiée au Conseil national de l'Enseignement supérieur, créé en 1991. L'Institut professionnel de Marine du Mozambique, établi en 1985, a commencé à offrir des cours d'enseignement supérieur en 1991, et l'Académie des Sciences politiques a vu le jour en 1999.

La transition du Mozambique vers une économie de marché en 1987 a créé une dynamique propice à l'initiative privée en matière d'enseignement supérieur. C'est dans cette logique que l'École supérieure polytechnique, l'Institut universitaire et l'Université catholique du Mozambique ont vu le jour en 1995, suivis un an plus tard de l'Institut supérieur de Science et Technologie. L'Université Mussa Bin Bique et l'Institut supérieur des Transports et Télécommunications viendront compléter le tableau en 1999. La prolifération rapide de l'offre privée et le coût élevé des frais de scolarité pratiqué par ces institutions peuvent être perçus comme « le résultat de la forte demande sociale et de l'incapacité du secteur public à répondre aux attentes » (Chilundo 2003).

### *Gouvernance, réglementation et financement*

Jusqu'en 1999, le ministère de l'Éducation était chargé de la supervision de l'enseignement supérieur par le biais du Conseil supérieur de l'Enseignement supérieur. Le système est désormais placé sous la coordination du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, créé en l'an 2000.<sup>6</sup> Les universités et les institutions non universitaires sont régies de la même manière. Aucune différence n'est perceptible dans les critères d'entrée à l'université et dans les écoles polytechniques.

L'inscription en polytechnique se fait sur la base d'une proposition soumise au ministère de l'Enseignement supérieur. La viabilité économique de l'institution est ensuite examinée par le Conseil national de l'Enseignement supérieur. En fonction de cette évaluation, des recommandations sont soumises au cabinet du Ministre, qui est chargé d'approuver ou de rejeter la proposition. Actuellement, le ministère accrédite les programmes après avoir évalué leur qualité. Une plateforme d'assurance-qualité et de promotion est en cours

6. NB : Cette responsabilité a de nouveau été confiée au Ministère de l'Éducation.

d'élaboration, ce qui devrait faciliter l'accréditation finale à la fois des programmes des universités et des écoles polytechniques.

Le secteur jouit d'un niveau élevé d'autonomie institutionnelle dans le cadre de ce qui est considéré comme une approche de faible gouvernance. Le rôle du ministère est perçu ici comme un rôle de coordination. Mais, comme le souligne Chilundo (2003), « même si la Loi portant organisation de l'Enseignement supérieur dispose que les institutions d'enseignement supérieur sont autonomes, le degré précis de ladite autonomie a toujours constitué la pomme de discorde. » Pour les besoins de la présente étude et de différenciation programmatique, il convient de relever que « s'il est vrai que la majorité des ressources financières des institutions publiques d'enseignement supérieur provient de l'État, en vertu de la loi régissant l'enseignement supérieur, l'Université Eduardo Mondlane et les autres institutions publiques peuvent néanmoins, à leur guise, initier et mettre fin à des programmes académiques spécifiques » (Chilundo 2003).

Les institutions publiques d'enseignement supérieur sont financées par le ministère de la Planification et des Finances sur la base de négociations individuelles avec chacune des institutions. Les droits universitaires acquittés par les étudiants constituent la principale source de financement des institutions privées, certaines d'entre elles bénéficiant parfois de la générosité des donateurs. Le gouvernement soutient financièrement les écoles polytechniques *via* des prêts à taux privilégié s'élevant à 250.000 dollars américains chacun. Ces prêts sont accordés sur la base de candidatures qui apportent la preuve d'une volonté d'innovation. En outre, un fonds réservé aux bourses d'étude permet de soutenir financièrement les étudiants libres de s'inscrire dans l'institution de leur choix. En termes de filières, les écoles polytechniques offrent une combinaison de programmes professionnels technologiques et non technologiques, l'accent étant mis tout particulièrement sur ces derniers. Certaines institutions n'ont qu'une seule mission alors que d'autres en ont plusieurs.

S'agissant des niveaux de qualification, les écoles polytechniques offrent généralement des programmes de licence, en plus de cursus inférieurs culminant par l'obtention d'une attestation ou d'un diplôme. Toutefois, il est possible de suivre un programme de MBA dans l'une de ces écoles. La filière dominante est celle de l'enseignement (jusqu'à 80 pourcent des étudiants), bien que certaines écoles polytechniques essaient d'accroître leurs activités de recherche. Le gouvernement encourage ces institutions à porter leurs efforts sur les questions de développement local, et, plus particulièrement, des zones rurales.

En termes de réputation, les écoles polytechniques jouissent d'un prestige et un statut importants car les étudiants ne peuvent entrer à l'université ou en polytechnique qu'après avoir terminé un cursus scolaire de douze ans. Si la majorité des jeunes bacheliers aspire toujours à entrer à l'université, les écoles polytechniques sont de plus en plus considérées comme une passerelle directe vers l'emploi.

Le Mozambique compte une seule association de recteurs d'universités et d'écoles polytechniques, dont le rôle en matière de prise de décision est de débattre sur les politiques et de « prêcher pour sa propre chapelle ».

## Caractéristiques systémiques

Le rôle et la mission des universités mozambicaines s'inscrivent dans la tradition des programmes théoriques et formatifs. Si les institutions non universitaires mettent l'accent sur les programmes professionnels orientés vers l'emploi, elles offrent aussi un certain contenu

théorique, notamment dans les instituts professionnels tels que l'Institut des Relations internationales.

La mobilité académique se fait du secteur non universitaire vers les universités, et non en sens inverse, d'où le problème que pose la classification des institutions polytechniques universitaires et non universitaires. Le gouvernement est par conséquent appelé à préserver la *division binaire par la réglementation*.

La politique gouvernementale actuelle consiste à encourager la différenciation, surtout pour les écoles polytechniques des provinces, dont la mission est de trouver la solution aux problèmes prioritaires de développement local et d'améliorer les opportunités d'emploi à travers des programmes orientés vers l'emploi. Bien que l'accent soit surtout mis sur l'efficacité interne et externe, l'un des objectifs stratégiques du gouvernement, tel qu'il est défini dans son *Plan stratégique 2000–2010 de l'Enseignement supérieur au Mozambique*, est de diversifier les institutions, les opportunités de formation et les formes de l'offre. Pour réaliser les principaux objectifs de ce plan, un principe directeur serait d'encourager « la diversité et la flexibilité des institutions, des cours, des programmes et des méthodes d'enseignement, dans le but d'en garantir la réactivité et l'adaptabilité à la demande sociale, culturelle et économique » (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie 2000).

Deux aspects du Plan stratégique sont liés au besoin de différenciation et d'articulation. Il s'agit: (a) d'améliorer l'équité au moyen de meilleures opportunités d'accès à l'enseignement supérieur qui permettraient de répondre à un grand nombre d'attentes sociales et de besoins du marché de l'emploi ; et (b) de répondre aux besoins économiques, socio-culturels et technologiques du pays (qui se caractérise par sa riche diversité linguistique et ethnique) tout en s'adaptant à l'économie de marché en mutation rapide.

Le Plan stratégique reconnaît que l'expansion de l'enseignement supérieur implique une différenciation institutionnelle. À cet effet, il « est nécessaire de définir les autres types et formes d'enseignement supérieur, tels que, entre autres, les instituts supérieurs, les écoles polytechniques et les écoles supérieures ». De même, le Plan met en évidence un aspect du rôle de l'État dans l'expansion et le développement de l'enseignement supérieur, à savoir qu'il doit « favoriser l'articulation entre les institutions d'enseignement supérieur et les instituts de recherche, entre autres » (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie 2000).

Pour réaliser l'objectif qui consiste à élargir l'offre d'enseignement supérieur physiquement et géographiquement, le gouvernement s'attelle à « créer de nouvelles institutions d'enseignement supérieur publiques ou des annexes/campus délocalisés des institutions existantes dans les provinces où elles n'existent pas » (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie 2000). En outre, le Plan a vocation à encourager la création de nouvelles institutions d'enseignement supérieur privées.

De manière spécifique, le Plan met en exergue deux objectifs à réaliser en matière de différenciation qui sont :

1. Mettre sur pied un système diversifié d'enseignement supérieur public et privé. Pour ce faire, les actions stratégiques ci-dessous doivent être entreprises :
  - Encourager la création de nouvelles institutions publiques et privées dans le cadre général du segment d'enseignement supérieur qui reste à créer, en privilégiant l'interaction entre elles et les écoles techniques professionnelles, avec le concours des institutions d'enseignement supérieur existantes ;



- Consolider les institutions, en prenant compte de l'expérience, des ressources et des opportunités d'économie ;
  - Dresser un inventaire des opportunités et des ressources et utiliser ou reconvertir les infrastructures existantes en vue d'implanter et de développer des institutions d'enseignement supérieur ou leurs annexes dans les provinces, sans toutefois porter atteinte aux activités des autres niveaux d'enseignement.
2. Encourager l'innovation et la diversité de l'offre de formation dans les institutions d'enseignement supérieur. Les actions stratégiques à mener sont les suivantes :
- Promouvoir une plus grande variété dans la durée des formations par l'introduction de formations diplômantes de niveau licence et master ;
  - Instaurer davantage de souplesse dans les programmes d'enseignement supérieur pour faciliter le choix des étudiants et adapter les formations à leurs aspirations en termes de carrière et d'opportunités d'emploi.

Pour réaliser ces deux objectifs majeurs, quatre conditions *sine qua non* suivantes doivent être remplies, qui sont :

- Le besoin d'élaborer des mécanismes souples et rapides de réforme des programmes d'étude, de définition et d'approbation de nouvelles formations, etc. ;
- Le besoin de mettre en place d'un système réaliste d'équivalences entre les crédits, les formations et les qualifications académiques ;
- Le besoin de mobiliser des financements en vue de l'acquisition de matériels didactiques, d'équipements et de la mise en place d'infrastructures de gestion rationnelle ;
- Le besoin de consulter ou d'impliquer les capitaines d'industrie et des organisations professionnelles dans la révision et la refonte des programmes d'étude, l'élaboration de programmes de formations en cours d'emploi, etc.

Bien entendu, nul ne sait jusqu'à quel point ces objectifs peuvent être adoptés et réalisés. La différenciation et l'articulation constituent des éléments clé de la plateforme de réforme de l'enseignement supérieur, comme le stipule le Plan stratégique. Dans ce contexte, la décentralisation et les institutions privées d'enseignement supérieur occupent une place centrale.

## Articulation et interface entre les secteurs universitaire et polytechnique

D'une manière générale, les relations entre les universités et les écoles polytechniques au Mozambique sont jugées complémentaires. Toutefois, une certaine concurrence existe entre ces deux types d'institutions, qui se disputent pour obtenir le maximum de parts du marché des étudiants.

Si l'articulation repose actuellement sur des initiatives de la part des institutions, le gouvernement est en train de mettre en place ce qu'il est convenu d'appeler un programme d'accumulation et de transfert d'unités de valeurs (CATS) susceptible de favoriser la mobilité estudiantine entre les deux secteurs. Il était prévu qu'un programme CATS national soit institué d'ici 2006. À l'heure actuelle, certaines qualifications polytechniques ne sont pas reconnues par les universités.

Dans la pratique actuelle, il semble que l'articulation n'ait pas encore l'ampleur souhaitée. Une exception est que les étudiants obtiennent une qualification après 3 à 4 ans de formation polytechnique avant d'aller s'inscrire dans ce qui est considéré comme une institution universitaire plus prisée en vue d'y décrocher une autre qualification de niveau supérieur.

Il n'existe pas d'accords formels d'échange et de coopération généraux entre les secteurs, à l'exception d'un accord entre l'Université pédagogique et une école polytechnique privée.

## **Conclusion : principaux défis et préoccupations**

Le Mozambique se situe dans une dynamique de croissance et de développement rapide dans le cadre de la reconstruction socioéconomique d'une nation laissée exsangue par une guerre civile dévastatrice, précédée elle-même par la colonisation portugaise. L'enseignement supérieur doit jouer un rôle de premier plan à cet effet. On attend notamment de cet ordre d'enseignement une expansion et une différenciation simultanées du système, adaptées aux impératifs de développement socioéconomique. Ce faisant, le défi majeur à relever est celui de la décentralisation de l'offre d'enseignement, qui devrait d'une part compenser la concentration élevée des ressources et des activités dans la capitale et les grandes villes et, d'autre part, offrir au grand public l'accès à une gamme variée d'institutions et de programmes qui stimuleront le développement social et économique au niveau local et régional. Il va sans dire que la décentralisation et la différenciation sont donc en étroite corrélation.

Le souci majeur du gouvernement quant à la différenciation des institutions et des programmes est de garantir la qualité de l'enseignement. Ceci est particulièrement vrai dans un contexte marqué par l'expansion rapide des écoles polytechniques et l'impératif de donner corps aux priorités de développement pratique des zones rurales. Offrir des programmes d'enseignement supérieur dans les régions est une chose, mais s'assurer qu'il en ressort des diplômés qualifiés et que des activités de recherche et de vulgarisation communautaire sont menées, en est une autre. La principale contrainte semble être liée aux limites de disponibilité en termes de ressources financières et surtout humaines, qui traduisent la difficulté à attirer du personnel enseignant dans les provinces.

En clair, l'offre d'une gamme différenciée de programmes et la mise sur pied d'un nombre différencié d'institutions constituent l'axe majeur de la stratégie de développement de l'enseignement supérieur au Mozambique et peuvent contribuer à la réalisation des priorités de développement national.



# Nigéria

Population		131 530 000
Diplômés de l'enseignement supérieur pour 100 000 étudiants		981
Taux d'inscription brut à l'enseignement supérieur		8,1%
Universités d'Etat	Nombre :	50
	Effectifs :	384 000
Universités privées	Nombre :	23
	Effectifs :	60 000
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	97
	Effectifs :	382 206
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	11
	Effectifs :	3 600
Établissements postsecondaires publics	Nombre :	63
	Effectifs :	114 500
Établissements postsecondaires privés	Nombre :	9
	Effectifs :	ND
Université ouverte	Effectifs :	32 000
Organe national de supervision		Commission Nationale des Universités (1974) Conseil National de l'Enseignement Technique (1977) Commission Nationale des Etablissements d'Enseignement Supérieur (1977)
Agence nationale de garantie de la qualité		[idem]
Cadre des qualifications nationales		Conseil National de l'Enseignement Commercial et Technique
Législation complète		Politique Nationale d'Éducation (1998)

Sources: Banque mondiale (2006); Darvas (2007).

## Présentation générale

Le Nigéria est un pays immense, dans tous les sens du terme. Il occupe une superficie de 923 768 km<sup>2</sup>. Sa façade maritime est de 850 km, tandis que ses frontières nationales à l'ouest, au nord et à l'est s'étendent sur 4 000 km environ. Ses pays limitrophes sont la République du Bénin à l'ouest, le Cameroun à l'est, le Tchad et le Niger au nord. Avec une population estimée à plus de 130 millions d'habitants, le Nigéria est de loin le pays le plus peuplé d'Afrique, ainsi que la plus forte concentration de population noire au monde. En réalité, un Africain sur cinq est nigérian.

Le Nigéria est un grand exportateur de pétrole, qui représente 96 pourcent de ses recettes en devises. La majorité de la population travaille dans l'agriculture, qui emploie près de 70 pourcent de la population active, contre 10 pourcent pour l'industrie et 20 pourcent pour le secteur des services. Toutefois, en termes de contribution au PIB national, la part de l'agriculture est de 45 pourcent, contre 20 pourcent pour l'industrie et 35 pourcent pour les services. Même si le Nigéria est un pays riche, son PIB par habitant était estimé en 2002 à 900 dollars américains seulement, à cause de sa forte population.

L'éducation officielle est basée sur le système 6-3-3-4 : 6 années d'école primaire, 3 années de collège d'enseignement secondaire, 3 années de lycée et 4 années d'études universitaires sanctionnées par une licence. Le taux d'alphabétisation est de 57 pourcent. Les moins de 15 ans représentent environ 45 pourcent de la population, d'où une pression énorme sur les systèmes d'enseignement primaire et secondaire. Les effectifs annuels aux niveaux primaire et secondaire sont respectivement de 3,5 millions et de 1,5 million d'élèves.

Le Nigeria est un État fédéral qui compte 36 États fédérés (ayant chacun son gouvernement) coiffés par un gouvernement central. Le pays a obtenu son indépendance de la Grande-Bretagne en 1960. Il a fait l'expérience d'une guerre douloureuse à la fin des années 60, dont les blessures n'ont pas encore complètement cicatrisé. Après une transition pacifique des régimes militaires à la démocratie en 1999, le président actuel, Umaru Yar Adua a remplacé le Président en mai 2007.

Le Nigéria est une grande puissance économique régionale, ce qui en fait un acteur majeur en Afrique à la fois sur le plan politique et militaire. La capitale du pays, Abuja, abrite le siège de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). L'ancien président Obasanjo était l'un des principaux artisans et un ardent défenseur du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), ce dernier ayant pour vocation de définir une stratégie commune de croissance économique de l'Afrique. Sur le plan intérieur, le Obasanjo avait mis sur pied une Stratégie nationale d'autonomisation et de développement économiques (NEEDS) en vue de la relance de l'économie nigériane.

## Le secteur de l'enseignement supérieur

Le système d'enseignement supérieur du Nigéria est vaste et complexe et ne peut être comparé par sa taille qu'à celui de l'Afrique du Sud. Il se caractérise par sa grande diversité, battant ainsi en brèche la division binaire relevée dans la majorité des systèmes décrits dans la présente étude. On constate cependant ici ou là certaines caractéristiques binaires dans le sens où certaines universités décernent d'abord des licences, alors que les autres institutions

d'enseignement supérieur ne décernent que des diplômes et des attestations. Toutefois, cette distinction binaire commence à disparaître car certaines écoles polytechniques ont été légalement autorisées à décerner des licences. L'articulation est faible entre les universités et les institutions non-universitaires.

Au moment de son accession à l'indépendance en 1960, le Nigéria ne compte qu'une seule institution universitaire, le Collège universitaire d'Ibadan. Ce dernier, créé en 1948 par les autorités coloniales, décernait des licences en collaboration avec l'Université de Londres. L'Université du Ghana a vu le jour à la même période (elle s'appelait alors *University of the Gold Coast*) et dans des conditions similaires. Le Ghana et le Nigéria ont beaucoup de ressemblances en ce qui concerne leurs systèmes d'enseignement supérieur. Il n'y a rien de bien surprenant à cela, les deux pays ayant hérité, lors de leur accession à la souveraineté nationale, du système et de la structuration de l'enseignement de la Grande-Bretagne, leur puissance coloniale commune. Mais il existe malgré tout un grand nombre de divergences. La première est la taille du segment de l'enseignement supérieur. En termes de nombre d'institutions, le Nigéria est le leader en Afrique subsaharienne. En 2005, ce pays comptait 73 universités publiques et privées et 51 écoles polytechniques, dont 7 privées. Le Ghana, pour sa part, compte sept universités d'État, neuf instituts universitaires privés et dix écoles polytechniques publiques sur les dix écoles polytechniques du pays. Environ 1 035 000 étudiants sont inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur au Nigéria, sans compter les étudiants des « collèges supérieurs d'enseignement », contre 95 000 seulement au Ghana. Toutefois, ces chiffres doivent être rapportés à la taille de la population des deux pays et aux taux d'inscription dans l'enseignement supérieur. Le Ghana, avec ses 21 millions d'habitants, abrite à peine 15 pourcent de la population estimée du Nigéria, qui est de 130 millions d'individus. Le taux d'inscription au niveau supérieur des 18–25 ans tourne autour de 6 pourcent pour le Nigéria et se situe à 3 pourcent pour le Ghana.

### *Composantes du système d'enseignement supérieur*

En dehors de sa taille et de ses effectifs, le système d'enseignement supérieur du Nigéria est *caractérisé par une grande diversité*. On retrouve principalement des universités, des écoles polytechniques et « monotecniques », des collèges supérieurs d'enseignement et des écoles normales supérieures. En outre, le nombre total des étudiants inscrits dans les quelque 100 écoles d'infirmiers et les autres institutions de formation professionnelle est estimé à 120 000 (Isyaku 2000). La durée des programmes d'étude varie de deux ans (sanctionnés par l'obtention d'un Brevet de Technicien et d'un BTS) dans les écoles polytechniques à trois ans dans les collèges supérieurs d'enseignement (dans le cadre des programmes de formation des enseignants), puis à quatre ans dans les universités (pour les programmes de licence). Comme nous le verrons par la suite, il existe une articulation très faible entre les cursus universitaires et les cursus non universitaires. Par conséquent, les opportunités de mobilité verticale ou horizontale des étudiants entre les deux types d'institutions sont rares.

50 des 73 universités du Nigéria sont publiques et appartiennent soit au gouvernement fédéral soit aux gouvernements des États fédérés. Selon le Pr Peter Okebukola, secrétaire exécutif de la Commission nationale des universités (NUC), le nombre total des inscrits à l'université en 2004 était de 735 000 étudiants, dont près de 60 000 (8 pourcent) dans les universités privées. Sept des 51 écoles polytechniques du pays sont privées, tandis que 17 sont sous la coupe du gouvernement fédéral et 27 sont gérées par les gouvernements des

États fédérés (Jibril 2003). Les écoles polytechniques comptaient environ 300 000 étudiants en 2004. Le gouvernement fédéral et les gouvernements des États possèdent également d'autres collèges supérieurs techniques spécialisés (appelés « écoles monotecniques ») qui comptent nettement moins d'étudiants dans leurs rangs. Le sous-secteur universitaire représente 58 pourcent environ du nombre total des inscrits dans l'enseignement supérieur, contre seulement 28 pourcent pour les écoles polytechniques et 14 pourcent pour les collèges supérieurs d'enseignement. En termes de données institutionnelles, la participation des institutions privées dans l'enseignement supérieur au Nigéria est de 31 pourcent pour les universités et de 14 pourcent pour les écoles polytechniques. En termes d'inscription toutefois, les pourcentages sont de loin inférieurs à cause de la pratique des droits de scolarité dans les institutions privées et du fait que celles-ci n'ont pas encore réussi à se forger une réputation d'excellence académique comparable à celle des institutions publiques, établies de longue date et dotées de plus de ressources. Même si le tiers des universités nigérianes sont privées, elles ne représentent que 8 pourcent de l'effectif total des étudiants inscrits à l'université.

Les écoles polytechniques du Nigéria offrent deux années de formations postsecondaires couronnées par l'obtention d'un Brevet de Technicien dans plusieurs disciplines, parmi lesquelles l'ingénierie, le marketing, la comptabilité, le secrétariat bureautique, l'imprimerie, l'architecture, l'industrie de l'habillement et la gestion hôtelière. Les titulaires du Brevet de Technicien (BT) bénéficiant d'une expérience professionnelle d'au moins un an peuvent s'inscrire pour deux années d'études supplémentaires, au terme desquelles ils peuvent obtenir un Brevet de Technicien Supérieur (BTS), normalement dans la même filière. Certaines écoles polytechniques offrent également des programmes post-BTS d'un an couronnés par l'obtention d'un « Brevet Professionnel » que les brillants lauréats peuvent faire valoir pour espérer faire partie des associations professionnelles.

À l'heure actuelle, les écoles polytechniques ne décernent pas de diplômes elles-mêmes, bien que certaines d'entre elles (notamment l'École polytechnique de Kaduna et le Collège supérieur de Technologie de Yaba) confèrent des *licences technologiques en partenariat avec deux universités*. L'École polytechnique de Kaduna propose des programmes de B.Ed. en technologie dans des domaines tels que la Technologie automobile, la Technologie du bâtiment, l'Électricité et l'Électrotechnique, la Technologie métallique et du bois, dans le cadre de son partenariat avec l'Université fédérale de Technologie de Minna. Son programme post-BTS d'une durée de deux ans permet aux étudiants de s'inscrire dans des filières de master de certaines universités. Ledit programme est reconnu par le COREN, une sorte de conseil de réglementation du secteur de l'ingénierie. Le Collège supérieur de Technologie de Yaba propose des programmes de B.Ed. en Études commerciales, Études techniques industrielles et Enseignement des Sciences, en partenariat avec l'Université du Nigéria à Nsukka.

## Relations entre les universités et les écoles polytechniques

Les rapports indiquent que les écoles polytechniques ne sont pas entièrement satisfaites par les partenariats existants. Dans la pratique, l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage des programmes de licence se déroule dans les écoles polytechniques, où les professeurs enseignent et supervisent les étudiants, conduisent les travaux dirigés, préparent les épreuves et corrigent les copies. Les universités partenaires se contentent de

surveiller les sujets proposés et les copies rendues par les étudiants, de délivrer les relevés de notes et d'apposer leur sceau sur les diplômes décernés. En vertu de l'accord de partenariat, chaque école polytechnique est censée verser à l'université d'encadrement une somme de 200 000 nairas (environ 1500 dollars américains), que d'aucuns jugent exorbitante. Les écoles polytechniques estiment donc que ce genre de partenariat, qui semble les reléguer au second rang, est dégradant et constitue une façon voilée de ternir leur image.

Pour résoudre la question des études de licence dans les écoles polytechniques, le ministère fédéral de l'Éducation a désigné en 1999 un comité chargé d'étudier les modalités d'élaboration des programmes de licence dans certaines écoles polytechniques bien définies (République fédérale du Nigéria 1999). Le comité a recommandé que les écoles polytechniques qui disposent des structures académiques requises et d'un personnel qualifié deviennent autonomes et soient autorisées à décerner leurs propres diplômes en ingénierie, science et technologie. Selon lui, autoriser certaines écoles polytechniques à conférer des diplômes ne peut qu'améliorer la qualité des polytechniciens, attirer et retenir les enseignants qualifiés, et, de manière générale, donner une meilleure image des écoles polytechniques en tant qu'institutions de l'enseignement supérieur. Ces écoles n'ont pas encore reçu mandat de décerner leurs propres diplômes, même si l'on constate une certaine évolution en ce sens.

### *Articulation et mobilité*

On constate très peu d'interaction formalisée entre les universités et les écoles polytechniques. Les professeurs d'université acceptent parfois d'enseigner à temps partiel dans les écoles polytechniques, mais les crédits obtenus dans ces institutions ne peuvent pas être pris en compte directement dans les universités. Le plus intéressant est que les universités de technologie de création récente utilisent les structures académiques des écoles polytechniques voisines mieux équipées pour former leurs étudiants. Globalement, le rapport entre les universités et les écoles polytechniques ne saurait être décrit comme empreint de franche collaboration. Ces dernières se sentent affublées d'un statut inférieur dans le système d'enseignement supérieur, qui semble privilégier l'université. Les écoles polytechniques déplorent également l'absence d'opportunités offertes à leurs lauréats post-BTS de poursuivre des études, de même que le lieu commun selon lequel le diplôme de BTS est inférieur au diplôme de licence.

Dans le cadre d'un effort visant à assurer une meilleure articulation entre les deux principaux sous-secteurs du segment de l'enseignement supérieur et à permettre aux diplômés des écoles polytechniques de poursuivre leur parcours académique, le Comité National chargé de la mise en œuvre de l'enseignement supérieur a recommandé il y a plusieurs années que les universités mettent en place des programmes de mise à niveau d'un an à l'intention de titulaires du BTS, qui leur permettraient de s'inscrire ensuite en cycle de maîtrise dans les universités (République fédérale du Nigéria 1999). Les universités traînent les pieds, pour des raisons évidentes. Ces institutions sont fières de leur autonomie et ne tolèrent aucune intrusion extérieure dans leurs affaires—à tel point que les instructions gouvernementales sont considérées comme des atteintes à leur liberté académique. Qui plus est, l'offre de programmes des universités ne prévoit pas de programmes postuniversitaires pour des filières comme l'industrie de la mode, la restauration et la gestion hôtelière, qui sont les formations les plus prisées dans les écoles polytechniques. Au demeurant, les programmes de mise à niveau qui subordonnent de manière ostentatoire les écoles poly-



techniques aux universités pourraient susciter ou accentuer la perception que les écoles polytechniques sont inférieures aux universités. En effet, si les deux sous-secteurs ne sont pas intégrés de manière fonctionnelle, un système d'enseignement supérieur unitaire qui se contente de placer l'université au sommet de la pyramide éducative peut saper le moral et la croissance académique du sous-secteur non universitaire.

### *Supervision et gouvernance*

Au Nigéria, trois organes différents se partagent la responsabilité de la supervision du système d'enseignement supérieur. Il s'agit de la Commission Nationale des Universités (CNU) pour les universités, du Conseil National de l'Enseignement Technique (CNET) pour les écoles polytechniques et de la Commission Nationale des Etablissements d'Enseignement Supérieur (CNES) pour les collèges supérieurs d'éducation. Ces agences se portent garantes de la qualité de l'enseignement et sont chargées de l'accréditation des programmes d'étude, ainsi que de l'affectation des fonds mis à disposition par le gouvernement fédéral au bénéfice des institutions sous son contrôle. Les universités et les écoles polytechniques étatiques ont pour principale source de financement les gouvernements compétents et sont moins protégées contre une interférence directe des ministères de l'Éducation, qui assument le pouvoir de supervision de ces institutions. Les fonctions de supervision et d'accréditation de la CNU et du CNET sont élargies aux universités et aux écoles polytechniques privées, et les deux organes ont la réputation d'avoir déjà causé la fermeture de certains établissements qui ne répondaient pas aux normes. Peut-être en guise de reconnaissance de son influence grandissante et de la similarité de son rôle avec celui de la CNU, le CNET souhaite changer d'appellation pour devenir la Commission Nationale des Ecoles Polytechniques (CNEP). La réputation de la NUC en tant qu'agence nationale d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur a été consolidée par le fait que sur les 145 demandes de reconnaissance d'universités privées qu'elle a traitées entre 1996 et 2002, seules 23 ont pu remplir les conditions qu'elle avait fixées.

Les structures de gouvernance et de gestion des universités et des écoles polytechniques sont identiques, avec à leur tête des conseils d'établissement dont les membres sont nommés par le gouvernement compétent (fédéral ou d'un État). Les conseils, qui sont représentatifs des principaux groupes d'intérêt et syndicats de l'institution et comprennent des personnes extérieures à l'institution, jouent par ailleurs un rôle important dans la gouvernance institutionnelle et la nomination ou le choix du Vice-Chancellor de l'université ou du recteur de l'école polytechnique. Dans la pure tradition des institutions d'enseignement supérieur de l'Afrique anglophone, la gestion interne des universités et des écoles polytechniques nigérianes reposent sur un système de comité d'administration. Celui-ci est hautement participatif mais enclin à de longs retards dans son processus de prise de décision, couplés à une incapacité à prendre des actions urgentes, ce qui entraîne invariablement des rigidités dans la gestion.

### *Recherche*

La recherche ne semble pas constituer une activité importante dans les écoles polytechniques. Celles-ci sont généralement perçues comme des institutions d'acquisition de connaissances appliquées et d'apprentissage dans des domaines comme la technologie, les sciences appli-

quées, le commerce et la gestion. L'accent y est donc mis sur la formation de personnes destinées au marché de l'emploi. Ces derniers temps, cette orientation des écoles polytechniques vers l'emploi traverse une mauvaise passe et est donc en train d'être repensée. Cette situation est due aux contraintes entravant la progression de carrière des titulaires de BTS dans la fonction publique et aux difficultés qu'ils éprouvent à intégrer les professions libérales ou à se faire reconnaître en tant que professionnels. Ces frustrations sont en partie responsables des appels pressants adressés aux autorités pour qu'elles permettent aux écoles polytechniques de décerner leurs propres diplômes.

Dans les universités, le personnel académique est dans l'obligation d'effectuer de la recherche et d'en publier les conclusions ; il s'agit là en réalité d'un devoir primordial à accomplir et d'une condition préalable à l'obtention d'une promotion. La logique voudrait par conséquent que la recherche batte son plein dans les universités. Malheureusement, le financement inadéquat de la recherche, la mauvaise gestion des fonds destinés à cette activité, l'absence d'infrastructures de recherche et l'incapacité des institutions à établir des liens avec l'industrie ont eu pour conséquence de favoriser la recherche de base ou fondamentale, laquelle peut être publiée mais ne semble pas contribuer directement à une croissance économique immédiate ou à des gains de productivité. Cependant, les rendements de la recherche des universités nigérianes (en termes de nombre de publications) peuvent être jugés productifs par rapport à ceux des autres pays d'Afrique de l'Ouest.

### *Financement*

Au Nigéria, le financement des universités fédérales et d'états se situe pratiquement au même niveau que celui des universités ghanéennes ; cependant, les écoles polytechniques fédérales sont mieux financées que les écoles polytechniques publiques ghanéennes. En l'an 2000, le gouvernement fédéral a dépensé 932 dollars par étudiant d'université et 777 dollars par étudiant de polytechnique, contre seulement 300 dollars pour les écoles polytechniques au Ghana. Même si l'on ne dispose d'aucune donnée sur les institutions placées sous la compétence des États, le financement des gouvernements de ces États est vraisemblablement insuffisant (Jibril 2003). Avec un tel niveau de financement, il est difficile de concevoir comment les institutions d'enseignement supérieur peuvent atteindre et maintenir des standards de qualité internationaux requis pour leurs programmes d'étude. Il convient ici de relever que le gouvernement nigérian subventionne ce segment de l'enseignement à hauteur de 35 pourcent du budget de l'éducation nationale, même si cette statistique n'est en rien comparable avec ce qui se fait dans d'autres pays, la structure fédérale du Nigéria déléguant toute la responsabilité du financement de l'éducation de base, ainsi que certains aspects du financement des enseignements secondaires, aux gouvernements des États. Ces subventions étatiques ne sont pas incluses dans le calcul du budget fédéral de l'éducation.



# Rwanda

Population		9 038 000
Diplômés de l'enseignement supérieur pour 100 000 étudiants		279
Ratio de l'effectif brut de l'enseignement supérieur		20%
Universités d'Etat	Nombre :	2
	Effectifs :	9 491
	:	
Universités privées	Nombre :	6
	Effectifs :	13.538
	:	
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	4
	Effectifs :	5 000
	:	
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	4
	Effectifs :	900
	:	
Établissements postsecondaires publics	Nombre :	4
	Effectifs :	
	:	
Établissements postsecondaires privés	Nombre :	4
	Effectifs :	577
	:	
Université ouverte	Nombre :	0
	Effectifs :	
Organe national de supervision		Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur (2006)
Agence nationale de garantie de la qualité		(idem)
Cadre des qualifications nationales (date)		(Nom)
Législation complète		Loi n°20 (2005) portant gestion et fonctionnement de l'Enseignement Supérieur

Source: Mazilmhaka et Daniel (2003); Rwanda Development Gateway, données 2004/2005; Darvas (2007).

## Présentation générale

Le Rwanda est un tout petit pays enclavé de 26 338 km<sup>2</sup> dont les frontières sont restées quasiment inchangées depuis le tracé colonial de 1910. Il est indépendant depuis 1962.

Le Rwanda est l'un des pays africains les plus fortement peuplés, avec une moyenne de 275 habitants au km<sup>2</sup>. Cependant, ce profil démographique a été sérieusement mis à mal par le génocide de 1994. Environ un million de personnes sur les 7,6 millions d'habitants que comptait le pays ont été tuées, alors que deux autres millions ont été contraintes à l'exil. Depuis lors, quantité d'autres personnes ont dû fuir leurs maisons. Près de deux millions de réfugiés sont rentrés au pays, en plus des 700 000 « anciens réfugiés » venus de l'Ouganda et du Burundi. Quelque 220 000 orphelins ont réussi à intégrer des familles d'accueil ou cherchent encore à le faire et au moins 110 000 personnes sont emprisonnées dans le cadre de leur participation présumée au génocide.

Pays à faible revenu, le Rwanda a un PIB par habitant de 230 \$. Il a l'un des taux d'urbanisation les plus faibles en Afrique (la population urbaine représente seulement 8 pourcent de la population nationale). La majorité des Rwandais pratiquent l'agriculture de subsistance. L'agriculture représente 41 pourcent du PIB rwandais, contre 21 pourcent pour le secteur industriel et 38 pourcent pour le secteur des services. Grâce au soutien financier de la communauté internationale, la culture du thé et du café est en train d'être réhabilitée et la production a de nouveau atteint le niveau qu'elle avait avant le génocide. Le café, principal produit d'exportation du pays, génère 60 pourcent de ses recettes en devises, suivi du thé (30 pourcent). Le secteur industriel rwandais, de taille modeste, n'emploie que 3 pourcent de la population.

Dans le but d'améliorer son économie, le Rwanda a adhéré à trois organisations commerciales régionales différentes : le Marché commun des États de l'Afrique de l'Est et australe (COMESA), la Communauté Economique des États de l'Afrique Centrale (CEEAC) et la Communauté Économique des Pays des Grands Lacs (CEPGL). Le pays a également demandé à adhérer à la Communauté Est-africaine (CEA).

Auparavant, le Rwanda utilisait sa langue nationale dominante, le Kinyarwanda, comme langue d'instruction dans les écoles primaires, alors que le français prenait le relais à partir du secondaire et faisait par ailleurs office de langue « officielle ». Cette situation a changé. L'anglais est devenu non seulement la langue d'instruction mais également la deuxième langue officielle du pays après le français, au moment même où le pays devient membre de la Communauté est-africaine.

## Le système d'enseignement supérieur

La guerre civile de 1990–1994 a détruit la plupart des infrastructures scolaires du Rwanda. Plus de dix ans après le génocide, le système éducatif sinistré se remet petit à petit en place. Des salles de classe ont été réfectionnées et de nouvelles ont été construites. Les enseignants qui avaient fui les troubles ont été réintégrés. Leurs arriérés de salaire ont été annulés. Un Fonds du Génocide a été spécialement créé pour porter assistance aux orphelins. Le système d'enseignement supérieur s'est diversifié à travers la création d'instituts de technologie en plus de la réhabilitation de l'Institut de Science, de Technologie et de Gestion de Kigali (ISTK), qui délivre des diplômes universitaires, et de nouveaux mécanismes de financement des études supérieures ont été introduits.

Le système éducatif rwandais est structuré comme suit : le premier cycle (neuf années obligatoires d'enseignement de base), suivi du second cycle (six années au secondaire). Le

Kinyarwanda était jusque-là la langue d'instruction dans les cycles inférieurs. Mais, pour faciliter l'intégration des enfants venus d'autres pays d'Afrique de l'Est, notamment l'Ouganda, le gouvernement a introduit l'anglais comme langue d'instruction en plus du français. L'utilisation du Swahili est également autorisée, surtout lors des examens scolaires.

L'histoire de l'enseignement supérieur au Rwanda remonte à 1936, avec la création du « *Grand Séminaire* ». Le Grand Séminaire est une institution d'enseignement supérieur qui délivre des diplômes de Théologie (l'unique discipline enseignée) à des aspirants prêtres.

Le Rwanda n'a pas d'équivalent d'école polytechnique de type kényan. Cependant, il existe huit écoles polytechniques de niveau inférieur, dont quatre sont publiques et quatre privées (3 sont tenues par des congrégations religieuses). L'ISTK constitue la seule institution technique d'enseignement supérieur du pays.

Actuellement, le pays compte sept institutions publiques d'enseignement supérieur et six institutions privées. Les institutions publiques d'enseignement supérieur sont : l'Université Nationale du Rwanda (UNR) ; l'Institut de Science, de Technologie et de Gestion de Kigali (ISTK) ; l'École de Banque et Finance (qui décerne uniquement des masters) ; l'Institut d'Éducation de Kigali ; l'Institut de Santé de Kigali (qui décerne uniquement un diplôme d'études), l'Institut de Recherche Scientifique et Technique (IRST) et l'Institut Isaïe d'Agriculture et d'Élevage (qui décerne également un diplôme d'études). Par ailleurs, l'Institut Rwandais d'Administration et de Gestion organise de temps à autre des formations rapides à l'intention des fonctionnaires. Les universités privées sont de petites institutions d'arts libéraux, en particulier l'Université Libre de Kigali et l'Université Adventiste des Grands-lacs.

L'Université nationale peut être considérée comme une université traditionnelle, tandis que l'ISTK constitue un bon exemple d'institution polytechnique proposant des programmes de licence dans les filières suivantes : ingénierie, architecture et technologie du bâtiment, gestion d'entreprise et science & technologie de nutrition. L'ISTK poursuit un programme de modules dans lequel un étudiant peut, par exemple, sortir avec un diplôme d'études, puis revenir plus tard parachever son cursus de licence. L'Université nationale et l'ISTK ont tous deux fermé en 1994 en raison du génocide, avant de rouvrir leurs portes en 1997. Les institutions délivrant des diplômes de licence ont un effectif total d'environ 23 000 étudiants, contre 5000 pour les autres petites institutions de type polytechnique. Dans l'ensemble, très peu d'étudiants sont inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur.

Le système d'enseignement supérieur du Rwanda présente quelques éléments de différenciation horizontale, comme l'indiquent les missions des six institutions publiques d'enseignement supérieur. L'Université nationale du Rwanda aspire à devenir une université traditionnelle complète, tandis que les autres institutions ont vocation à devenir des institutions spécialisées. Ainsi donc, ici plus qu'ailleurs dans la sous-région, les universités et les autres institutions de niveau inférieur sont largement différenciées des institutions de type polytechnique, qui se concentrent sur la formation professionnelle. Le système présente également des aspects d'articulation. Ainsi, l'isomorphisme institutionnel n'est pas évident dans le cas du Rwanda.

## Différenciation et articulation

Les institutions d'enseignement supérieur du Rwanda se différencient nettement par leurs missions et leurs mandats. L'Université nationale est une université traditionnelle. L'ISTK est une université technique, non seulement de par son nom, mais aussi de par la nature

technique de ses programmes d'études. L'Institut d'Éducation de Kigali (IEK) forme des professeurs certifiés. Les autres institutions (l'École de Banque et Finance, l'Institut de Santé de Kigali et l'Institut Isaïe d'Agriculture et d'Élevage), comme leurs noms l'indiquent, ont chacune leur spécialité.

Les institutions d'enseignement supérieur se différencient aussi des institutions de type polytechnique surtout dans la mesure où le Rwanda n'a pas l'équivalent des écoles polytechniques nationales de niveau intermédiaire que l'on retrouve dans d'autres pays. Par conséquent, il existe un grand fossé académique entre les institutions d'enseignement supérieur et les institutions polytechniques à vocation professionnelle de niveau inférieur. Cette différence est perceptible à tous les niveaux, des conditions d'admission à la délivrance des diplômes. Il existe un certain degré d'articulation entre l'Université nationale du Rwanda et les Instituts de Technologie. Par exemple, l'Université Nationale du Rwanda (UNR), à travers son Centre d'Études de Perfectionnement, permet aux étudiants formés dans les instituts de poursuivre leurs études supérieures. L'ISTK admet également les diplômés de niveau inférieur dans son programme de modules. En général, la mobilité des étudiants d'une institution à l'autre est quasiment nulle. Ceci est dû en partie au faible taux de chômage du pays, qui ne motive pas les jeunes à poursuivre des études supérieures puisque le marché du travail local propose des conditions de travail et des avantages favorables. Actuellement, le Rwanda importe de la main-d'œuvre experte du Kenya, surtout des enseignants. Pour satisfaire la forte demande actuelle du marché de l'emploi en techniciens disposant de bonnes connaissances pratiques, le Rwanda devrait créer davantage d'institutions polytechniques d'enseignement supérieur de niveau intermédiaire et différencié.

## Défis majeurs et conclusions

En 2006, le Rwanda a mis en place un statut national de l'enseignement supérieur qui prévoit la création d'un organisme de supervision de ce secteur d'enseignement. Le pays envisage ainsi de créer une Commission nationale de l'Enseignement supérieur dans un futur proche.

Il convient de relever que les deux principaux pourvoyeurs de diplômés de l'enseignement supérieur, l'Université Nationale du Rwanda (UNR) et l'ISTK, sont le produit de différentes traditions historiques : la tradition française (l'UNR) et la tradition anglaise (l'ISTK). Ainsi, par exemple, la langue d'instruction à l'UNR est le français, alors que l'ISTK utilise l'anglais. La même différence s'observe dans les autres institutions d'enseignement.

Dans le système d'enseignement supérieur rwandais, la différenciation et l'articulation des programmes doivent être considérées dans le contexte de l'histoire, du système éducatif national dans son ensemble et de la situation économique générale du pays. Le Rwanda a subi des périodes de destruction et de perturbation institutionnelles. Il n'y a donc rien de surprenant à ce que son système éducatif soit sous-développé sous plusieurs aspects, même par rapport aux normes africaines. Vu sous cet angle, il est non seulement impressionnant de voir que le pays ait pu remettre en place un système d'enseignement supérieur, mais aussi que certaines de ses institutions fonctionnent plutôt bien, même s'il a fallu pour cela recourir au soutien des bailleurs de fonds (obtenu grâce à la persévérance de certains responsables gouvernementaux).

# Sénégal

Population		11 658 000
Diplômés de l'enseignement supérieur pour 100 000 étudiants		448
Ratio de l'effectif brut de l'enseignement supérieur		3,6%
Universités d'Etat	Nombre :	2
	Effectifs :	26 000
	:	
Universités privées	Nombre :	3
	Effectifs :	ND
	:	
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	15
	Effectifs :	1 000
	:	
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	44
	Effectifs :	6 000
	:	
Établissements publics postsecondaires	Nombre :	ND
	Effectifs :	
	:	
Établissements postsecondaires privés	Nombre :	ND
	Effectifs :	
	:	
Université ouverte	Nombre :	0
	Effectifs :	
Organe national de supervision		Comité National pour l'enseignement supérieur et le Ministère de l'Enseignement Supérieur)
Agence nationale de garantie de la qualité		CAMES, corps régional (1968)
Cadre national de qualification (date)		(Nom)
Législation complète		21 recommandations de la Consultation Nationale sur l'Enseignement Supérieur

Source: Ndiaye (2003).



## Présentation générale

Géographiquement, le Sénégal est situé au point le plus à l'ouest du continent africain. Il a une façade maritime d'environ 500 km sur l'océan Atlantique et sa superficie est de 196 722 km<sup>2</sup>. En 2005, la population du pays est supérieure à 11 millions d'habitants (elle était de 9,8 millions en 2001), dont le quart vit dans la grande ville de Dakar, la capitale. Le taux de croissance démographique est de 2,8 pourcent ; avec 58 pourcent de la population âgée de moins de 20 ans et le taux de scolarisation est de 55,7 pourcent. En 2003, 21 198 élèves étaient inscrits en classe de terminale du secondaire, avec un ratio de presque 2/1 favorable aux garçons (source : Ministère de l'Éducation, 2003). Le pays compte plus de 20 groupes ethniques pour autant de langues nationales, et l'on comprend aisément pourquoi le français est non seulement la langue officielle, mais aussi la langue d'instruction dans les écoles.

Indépendant depuis 1960, le Sénégal peut s'enorgueillir d'avoir mis en place l'une des plus belles démocraties d'Afrique. L'actuel président, M<sup>e</sup> Abdoulaye Wade, a été élu démocratiquement en 2000 pour un mandat de sept ans. C'est l'un des pères fondateurs du NEPAD, le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique. Même si 94 pourcent de sa population est musulmane, le Sénégal demeure un Etat laïc. Ce pays a élaboré une stratégie de réduction de la pauvreté ambitieuse qui s'inscrit dans la logique de la vision du NEPAD et de son propre Plan de développement économique et social quinquennal (2002–2007). Le succès de cette stratégie de réduction de la pauvreté passe par une croissance économique annuelle de 7 à 8 pourcent susceptible de générer une richesse durable tout en créant des emplois. À terme, la stratégie doit permettre de doubler le revenu par habitant, de renforcer les capacités des ressources humaines du pays, et, enfin, de promouvoir l'égalité des sexes en matière d'inscription dans les écoles primaires et secondaires du pays d'ici à l'an 2015.

L'agriculture constitue l'un des secteurs majeurs de l'économie et emploie plus de 60 pourcent de la population active. Les principaux produits agricoles du Sénégal sont les céréales, le coton, l'arachide et ses produits dérivés. Le pays est traversé par trois grands fleuves, à savoir le Sénégal (1 700 km de long), la Gambie (750 km) et la Casamance (300 km). Il n'est donc pas surprenant que la pêche constitue un autre secteur florissant de l'économie nationale. L'agriculture représente 10 pourcent du produit intérieur brut sénégalais, alors que le PIB par habitant est de 1 600 \$.

## Le segment de l'enseignement supérieur

L'histoire de l'enseignement supérieur au Sénégal remonte à 1957, année de la création de l'Université de Dakar (devenue l'Université Cheikh Anta Diop), la première institution supérieure du pays, qui avait une capacité d'accueil initiale de 575 étudiants. En 1968, l'Université s'est agrandie avec la création en son sein de l'École Supérieure Polytechnique (ESP), et l'effectif total a été porté à 3 000 étudiants. La taille du système d'enseignement supérieur sénégalais est relativement modeste. Le pays compte actuellement deux universités d'État—l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) dans la capitale Dakar et l'Université Gaston Berger (UGB) dans la ville de Saint Louis au nord du pays, 15 écoles nationales supérieures professionnelles, des écoles normales et autres instituts de recherche rattachés

aux universités et 47 institutions privées, dont 3 universités. Le Sénégal abrite également certaines grandes écoles sous-régionales spécialisées, de même qu'un campus de l'Université de Suffolk (basée à Boston aux États-Unis), l'Université virtuelle africaine et l'Université virtuelle francophone. Le système est donc plus diversifié que binaire, car il permet la cohabitation de deux types d'institutions parallèles de délivrance de diplômes et deux types d'écoles spécialisées. Ces institutions parallèles offrent un semblant de différenciation et prouvent également l'existence d'une certaine articulation. Parmi les types d'institutions, on peut citer :

- les universités, qui sont subdivisées en facultés et proposent des programmes d'études dans des filières générales et spécialisées, jusqu'au doctorat ;
- les grandes écoles professionnelles, qui proposent des formations spécialisées et des programmes d'études adaptés à une profession technique et délivrent des diplômes d'enseignement supérieur au terme de la formation ;
- les écoles spécialisées, qui proposent des formations professionnelles de courte durée et de niveau inférieur à la licence à l'intention de certains corps de métier.

### *Organisation du système d'enseignement supérieur*

Le système d'enseignement supérieur sénégalais est calqué sur le modèle français, comme c'est d'ailleurs le cas dans la plupart des pays d'Afrique francophone. Comme en France, il est étroitement piloté et régi par l'État. En dépit de la diversité des institutions et de l'offre des programmes, le système peut être classé en deux principales catégories, à savoir le secteur universitaire et le secteur non-universitaire. Cependant, certaines des institutions les plus prestigieuses (les grandes écoles) opèrent dans le *secteur non-universitaire*, ce qui n'est pas le cas dans les pays anglophones d'Afrique de l'Ouest. En général, le gouvernement de la République contrôle le segment de l'enseignement supérieur à travers le ministère de tutelle. Les programmes d'étude des universités d'Etat sont approuvés par les pouvoirs publics et les institutions délivrent des diplômes reconnus sur le plan national. Dans la plupart des cas, les professeurs d'université ainsi que tous les agents qui y travaillent sont considérés comme des fonctionnaires et sont directement rémunérés par l'État, et non par l'université. Le recrutement et la promotion des cadres sont régis par les lois et critères définis aux niveaux national et régional par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). Ceci empêche les responsables des institutions de gérer à leur guise le personnel académique placé sous leur responsabilité.

L'accès à l'enseignement supérieur est soumis à la réussite du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent. En principe, le baccalauréat suffit. Pour être admis dans une école de formation ou une grande école, les candidats, en plus de leur baccalauréat, doivent passer par un processus de sélection très rigoureux, parfois un cours préparatoire de deux ans et un concours spécial ou un test d'aptitude.

Le système universitaire du Sénégal est organisé en trois cycles : le premier cycle s'étale sur trois ans et est sanctionné par l'obtention d'une licence, le second cycle s'étend sur deux ans au bout desquels l'on obtient une Maîtrise ou encore un master et la première année du troisième cycle est sanctionnée par l'obtention d'un DEA (Diplôme d'Études Approfondies) et prépare au doctorat (Ph.D) proprement dit, qui vient couronner trois autres années d'études.

En ce qui concerne les inscriptions, il convient de relever que les universités admettent beaucoup plus d'étudiants que les grandes écoles professionnelles. Peut-être est-ce dû au fait que l'admission dans ces écoles se fait sur concours, le nombre de places étant limité par souci de ne retenir que les meilleurs candidats. Parfois, une institution admet délibérément très peu de candidats afin de mieux asseoir son prestige et sa réputation traditionnels d'élitisme. Au cours de l'année académique 2000–2001, un total de 26 000 étudiants étaient inscrits dans les deux universités d'État du pays, contre 1000 étudiants dans les grandes écoles professionnelles. Les femmes représentent 25 pourcent de la population estudiantine dans les universités et seulement 13 pourcent des étudiants inscrits dans les filières scientifiques et techniques.

L'Université Cheikh Anta Diop est de loin l'institution d'enseignement supérieur la plus prisée du Sénégal. Jusqu'à 75 pourcent des bacheliers aspirent à y entrer, contre 14 pourcent seulement pour l'UGB. Dans l'ensemble, les grandes écoles d'ingénierie et professionnelles présentent un bien meilleur taux de réussite (84 pourcent) que les universités (40 pourcent).

## Articulation et mobilité

Les deux premières années d'études universitaires sont des troncs communs *multidisciplinaires* d'acquisition de connaissances de base aussi bien en science que dans les lettres et sciences humaines. Au terme de ces deux années, les étudiants ayant réussi à passer le cap peuvent choisir soit de poursuivre une année supplémentaire afin d'obtenir une licence, soit de se présenter à un concours d'entrée dans une grande école pour y suivre une formation de trois ans couronnée par l'obtention du diplôme d'ingénieur.

Les bacheliers peuvent s'inscrire dans les écoles supérieures de technologie pour y suivre deux années d'études conduisant à l'obtention du Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). Le DUT est à plusieurs égards l'équivalent du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) des pays anglophones d'Afrique. Comme le BTS, le DUT confère une qualification professionnelle orientée essentiellement vers la production, la technologie et d'autres secteurs. Cependant, il faut noter que, contrairement à ce qui a cours dans les pays anglophones d'Afrique, le DUT est un diplôme universitaire, et les écoles qui le délivrent sont des filiales d'universités mères. Les titulaires du DUT peuvent être admis sur concours dans une grande école ou alors à l'École Supérieure Polytechnique de Dakar ou de Thiès, où ils ont la possibilité de décrocher au moins une licence dans leur discipline.

À l'évidence, malgré la diversité des formations, des diplômes obtenus et des conditions d'admission, l'articulation au sein du système d'enseignement supérieur du Sénégal a clairement déblayé la voie à la poursuite des études et à la mobilité des étudiants. La reconnaissance des études antérieures et des transferts de crédits formalisés entre institutions constituent deux des spécificités importantes du système d'enseignement supérieur sénégalais.

Le niveau minimum requis pour être enseignant dans les universités est le diplôme de recherche final. Jusqu'à récemment, les titulaires du doctorat 3<sup>ème</sup> cycle devaient également détenir un doctorat d'État, qui est le diplôme de recherche le plus élevé du système d'enseignement supérieur, afin de pouvoir prétendre à une chaire d'université. Le Sénégal compte plus de 1000 enseignants chercheurs. Contrairement à la pratique des pays anglophones

d'Afrique de l'Ouest, ces derniers dispensent des cours aux étudiants du premier cycle et à ceux du second cycle. La qualité des enseignements reste ainsi la même à travers tout le système d'enseignement. Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) est une structure régionale qui évalue la qualité des recherches des enseignants et émet son avis sur la promotion et les grades des enseignants du supérieur, facilitant ainsi la mobilité des facultés d'enseignement en Afrique francophone.

### *Institutions privées d'enseignement supérieur*

L'offre privée d'enseignement supérieur au Sénégal s'accroît rapidement et va en se diversifiant. On est passé de 41 institutions privées d'enseignement supérieur en 2001, qui totalisaient alors 6000 étudiants (Ndiaye 2003), à 47 institutions, dont trois universités et quantité d'institutions diplômantes. On peut citer, entre autres, l'Université Bourguiba de Dakar, l'Institut africain de Management (IAM), l'Institut Universitaire Professionnel (IUP) et l'Université Elhadji Ibrahima Niass qui abrite en son sein une école de médecine reconnue. L'Université Bourguiba de Dakar propose des programmes de licence en mathématiques, sciences économiques et droit, alors que l'offre de l'IUP concerne des programmes de diplôme universitaire et de licence en marketing, commerce international, finance et gestion. Le plus intéressant est que certaines institutions privées offrent des qualifications typiquement anglo-saxonnes, à l'instar des BBA (*Bachelor of Business Administration*—licence en gestion d'entreprise) et des MBA. Au moins une institution abrite en son sein une école de théologie (un Institut supérieur de Théologie) qui décerne des diplômes et des licences en théologie. Il convient néanmoins de relever que la majorité des établissements privés ne décernent que des diplômes ou des qualifications de technicien et sont situés à Dakar, la capitale, et ses environs.

Comme c'est souvent le cas en Afrique de l'Ouest, les programmes offerts par les institutions privées d'enseignement supérieur font la part trop belle à l'informatique et aux études commerciales (gestion, comptabilité, marketing). Il n'y a rien de bien surprenant à cela, étant donné que la formation scientifique, technique et d'ingénierie coûte cher et requiert un investissement colossal en termes d'ateliers, de matériel didactique et d'équipements de laboratoire, qui n'est pas toujours à la portée des promoteurs privés. Il est intéressant de noter que les deux universités d'État, l'UCAD et l'UGB, proposent un certain nombre de formations commerciales et technologiques payantes, mais qui ne sont pas de niveau universitaire. Ces formations durent normalement deux ans, au terme desquels les meilleurs candidats se voient décerner un Diplôme supérieur de Technologie (DST) ou un Brevet de Technicien en comptabilité, marketing, commerce international, gestion des ressources humaines ou tourisme. L'École Supérieure Polytechnique (ESP) de l'UCAD propose des programmes de DST en technologies de l'information, technologie de la production et maintenance, génie électrique et robotique, chimie industrielle, froid et climatisation et biologie appliquée. L'Institut supérieur de Gestion (ISG), qui est l'école de gestion de l'UCAD, dispense des formations similaires en marketing, comptabilité et gestion. Le nombre total d'étudiants s'acquittant des droits universitaires à l'UCAD a progressé rapidement, pour passer à plus de 2 000 personnes. Les statistiques sont autrement plus modestes à l'UGB, qui n'a enregistré que 15 inscrits à ses programmes payants pour le compte de l'année universitaire 1999 (Ndiaye 2003).

### *Supervision et gouvernance*

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique assume la responsabilité de la supervision des institutions universitaires et non-universitaires du segment de l'enseignement supérieur, et exerce une double fonction de surveillance et réglementaire en vertu de la loi et des actes gouvernementaux. Toutefois, quantité de grandes écoles professionnelles nationales sont placées sous la tutelle d'autres départements ministériels. Il s'agit des écoles spécialisées qui forment des cadres supérieurs dans certains secteurs comme l'agriculture, la santé, le tourisme et les services de sécurité. Même si, depuis la mi-90, le système d'enseignement supérieur a fait l'objet d'un certain nombre de retouches sur le plan de l'autonomie administrative et académique des universités, il n'en demeure pas moins que c'est toujours le président de la République qui nomme les présidents des universités. La structure de gouvernance interne de ces organisations est constituée de divers comités académiques et administratifs au sein desquels le président de l'université joue un rôle central. Les syndicats des personnels et des enseignants, ainsi que les associations d'étudiants, y sont représentés.

### *Recherche*

L'activité de recherche dans les institutions d'enseignement supérieur semble s'arrêter au niveau universitaire de base ; au niveau postuniversitaire, seul un étudiant sur cinq se consacre à la recherche. Les sujets de recherche couvrent une diversité de domaines et portent essentiellement sur la satisfaction des besoins de l'industrie et du commerce. Les universités peuvent bénéficier des financements et des subsides gouvernementaux destinés à la recherche dans le cadre d'accords contractuels fondés sur des objectifs de performance à atteindre. La recherche appliquée ou en partenariat avec le secteur industriel constitue un trait caractéristique des grandes écoles professionnelles et des autres institutions spécialisées de type polytechnique du Sénégal. Comme c'est le cas dans nombre de pays africains, la recherche semble s'écarter des sujets technologiques à cause du peu d'engouement des étudiants pour les sciences et la technologie, de l'insuffisance du financement et de l'obsolescence des infrastructures.

### *Financement*

Le financement de l'enseignement supérieur au Sénégal reste, pour ainsi dire, la chasse gardée de l'État, qui finance 96 pourcent des budgets des diverses institutions. Sur les 33 pourcent du budget national alloués au secteur de l'éducation dans son ensemble, le segment de l'enseignement supérieur représente 24,7 pourcent, soit l'équivalent de 7 pourcent du budget discrétionnaire total (Ndiaye 2003). Environ la moitié de cette somme est utilisée pour la réalisation des œuvres tels que les repas et l'hébergement des étudiants. La contribution des parents et des étudiants, estimée à 464 \$ par an, se limite à l'achat des livres et des effets personnels.

# Afrique du Sud

Population	47 432 000
Nombre de diplômés de l'enseignement supérieur sur 100 000 étudiants	1 513
Ratio de l'effectif brut de l'enseignement supérieur	12,4%
Université d'État	Nombre : 23 Effectifs : 482 595
Universités privées	Nombre : 350 Effectifs : 25 000
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre : 0 Effectifs :
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre : 0 Effectifs :
Établissements postsecondaires publics	Nombre : 50 Effectifs : 377 584
Établissements postsecondaires privés	Nombre : 350 Effectifs : 20 000
Université ouverte	Effectifs : 254 877
Organisme national de supervision	Conseil de l'Enseignement Supérieur
Agence nationale de garantie de la qualité	Comité de la Qualité de l'Enseignement Supérieur, dans le cadre du CES (2001)
Cadre des qualifications nationales	Loi sur l'Office sud-africain des Qualifications (1995)
Législation globale	Loi sur l'Enseignement supérieur (1997) Plan National pour l'Enseignement Supérieur (2001)

Source: *Aperçu des Statistiques de l'Enseignement supérieur en Afrique du Sud en 2005*, Ministère de l'Éducation (2006); Subotzky (2003).

## Présentation générale<sup>7</sup>

L'extrême polarisation de l'ordre social en Afrique du Sud, qui repose sur des distinctions de race<sup>8</sup> et de classe depuis l'arrivée des Européens, ainsi que son développement socio-économique relativement avancé mais fortement inégal, rendent ses conditions uniques parmi les autres pays d'Afrique ayant une histoire coloniale similaire. Les nombreuses ressources minérales de l'Afrique du Sud et le capital-ricesse, l'industrialisation et la modernisation rapides (mais sélectifs) qu'elles ont favorisés ont déterminé son développement socioéconomique et politique et modelé son système de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne sa différenciation et son articulation. La complexité de cet élément et les débats houleux qui ont entouré le cadre de la politique de l'enseignement supérieur post-apartheid font de l'Afrique du Sud un cas particulièrement informatif pour les besoins de cette étude.

L'Afrique du Sud a une population multiraciale et multiethnique d'environ 45 millions d'habitants, dont 75 pourcent d'Africains, 13 pourcent de blancs, 9 pourcent de métis et 3 pourcent d'asiatiques. Ces groupes de population ont subi la domination blanche, des tensions raciales et des formes de ségrégation sociale, politique, culturelle et économique depuis la première colonisation blanche en 1652. Cette situation a commencé à changer lorsque la majorité africaine a finalement obtenu le pouvoir politique en 1994 après les premières élections non raciales qui ont vu Nelson Mandela devenir le premier président Noir.

L'économie de l'Afrique du Sud est la plus forte, la plus diversifiée et la plus développée du continent. Jusqu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle, l'économie sud-africaine était basée principalement sur l'industrie minière et l'agriculture. Depuis lors, l'industrie de transformation s'est rapidement développée et est actuellement le secteur économique le plus performant. Le pays dispose d'infrastructures bien développées dans les domaines de la banque, des communications, des transports et de l'informatique. En conséquence, les industries de technologie de pointe se sont multipliées.

L'ordre social en Afrique du Sud a été initialement façonné non seulement par la nature des relations entre les populations autochtones et les colons mais aussi par le conflit d'intérêts nationalistes britannique et afrikaner. En revanche, la domination coloniale dans d'autres pays africains a généralement impliqué une seule puissance coloniale. En Afrique du Sud, la concurrence entre les puissances culturelles, linguistiques et nationalistes des anglais et des afrikaans a directement façonné le développement du système de l'enseignement supérieur et en particulier la prolifération et la différenciation des types d'institutions qui ont finalement émergé (voir ci-dessous pour plus de détails).

## Système de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud

Le système éducatif hérité de l'époque de l'apartheid a été fortement inéquitable sur le plan des races et des sexes. Il est également fragmenté : l'éducation et la formation sont clairement séparées, avec *une distinction binaire rigide* entre les universités et les « technikons »

7. Les sections suivantes sont pour la plupart extraites de Subotzky (2003).

8. Dans cette partie du rapport, il est fait référence à la « race » et aux groupes d'Africains, personnes de couleur (métis), Indiens et Blancs d'Afrique du Sud. Dans le combat pour l'égalité en Afrique du Sud, il est nécessaire de collecter et d'analyser les données dans ces catégories afin d'identifier les inégalités raciales antérieures et évaluer les progrès réalisés. Cette mesure ne soutient aucunement la pratique de la classification discriminatoire des races. Le terme collectif « Noir » englobe les Africains, les Métis et les Indiens.

(de type polytechnique).<sup>9</sup> Les effectifs dans les filières scientifiques et non scientifiques continuent d'être biaisés. En général, le système de l'enseignement supérieur reste inefficace en ce sens qu'il est généralement incapable non seulement d'assurer le nombre de catégories de diplômés et les résultats de la recherche pour répondre aux besoins de la population globale, mais aussi de garantir la compétitivité sur la scène internationale.

Ce paysage très varié de l'enseignement supérieur institutionnel est caractérisé par diverses cultures académiques et institutionnelles et par des profils d'étudiants et de personnel très différents. Cette différenciation a été modelée par les conditions historiques, politiques et structurelles qui ont entouré la création de ces institutions. Les bases du système actuel remontent au conflit entre le nationalisme britannique et afrikaner et aux politiques ségrégationnistes qui ont suivi. En d'autres termes, des institutions anglophones et afrikaners d'une part et des institutions distinctes d'autre part ont été créées. Le but de celles-ci était d'accueillir les noirs (y compris les différents sous-groupes noirs), les métis et les Indiens, parallèlement aux institutions anglophones et afrikaners pour les blancs. Ainsi, les 36 institutions différenciées devaient refléter la composition multiculturelle et multiethnique largement inégale de la société sud-africaine.<sup>10</sup>

La caractéristique dominante de l'enseignement supérieur actuel est l'effort considérable entrepris après l'apartheid en vue la transformation de l'ensemble du système. Les impératifs politiques qui sous-tendent ce processus sont triples : premièrement, les inégalités dévastatrices basées sur la race, le sexe et la région établies lors de l'apartheid doivent être systématiquement redressées. Ceci ne concerne pas seulement les grandes disparités institutionnelles résultant de la structure ségrégationniste et fortement inéquitable de l'apartheid mais aussi les inégalités flagrantes au niveau de la participation des étudiants, des taux de diplômés ainsi que de leur répartition dans les différentes filières et niveaux de qualifications. Des inégalités similaires existent au niveau des qualifications, des grades du personnel ainsi des résultats de la recherche. Deuxièmement, l'enseignement supérieur doit jouer un rôle majeur dans le développement de la nation. Ceci comprend un double défi politique : le positionnement favorable du nouvel État démocratique dans une économie mondiale compétitive et en même temps la satisfaction des besoins fondamentaux de la majorité de la population. Troisièmement, ces objectifs doivent être atteints dans un environnement mondial et local caractérisé par des contraintes fiscales et un budget de l'enseignement supérieur très élevé, c'est-à-dire à travers des politiques visant à améliorer l'efficacité interne et externe du système.

Grâce à l'adoption des documents de politique clés, à savoir le rapport de la Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur (CNES) en 1996, les Livres Vert et Blanc sur l'enseignement supérieur qui en ont résulté, l'adoption de la *Loi sur l'Enseignement Supérieur* en 1997 et enfin le *Plan National pour l'Enseignement Supérieur (PLES)* en 2001—ce cadre est désormais en place. Le défi actuel réside dans la réussite de la mise en œuvre de ce nouveau cadre politique.

### *Système binaire fondé sur la race et les types institutionnels historiques*

Sous le régime de l'apartheid s'est développé un système constitué de 36 institutions d'enseignement supérieur comprenant 21 universités et 15 technikons de type polytechnique. Le

9. Dans cette partie du rapport, les termes « technikons » (Instituts de technologie) et « polytechniques » sont interchangeables.

10. Voir Subotzky 2003 pour plus de détails.



système est actuellement en cours de restructuration afin de créer 22 institutions : 11 universités, 6 technikons et 6 institutions polyvalentes proposant une variété de programmes universitaires et techniques (voir ci-dessous). En outre, un secteur de l'enseignement supérieur réduit mais performant a vu le jour.

En 2003, les effectifs étaient de 717 000 étudiants. La répartition des effectifs est très inexacte au sein de la division binaire : 487 000, soit 68 pourcent, pour les universités et seulement 230 000, soit 32 pourcent, pour les technikons. Cette configuration est problématique en ce que la deuxième catégorie offre un ensemble de programmes techniques essentiels pour le développement. Ce déséquilibre est en partie lié à la réputation. La réputation des technikons est en effet moins rayonnante que celle des universités. Ainsi, l'hypothèse qui prévaut est qu'au plan académique, les étudiants les plus performants fréquentent les universités tandis que les moins performants sont absorbés par des niveaux de qualification inférieurs et des programmes axés sur la carrière offerts par les technikons.

L'élément institutionnel différenciateur clé du système est l'écart entre les universités historiquement blanches ou « privilégiées » (HAU) et les technikons d'une part et les universités historiquement noires et « marginalisées » (H DU) et les technikons, d'autre part. La fonction initiale des HAU était de fournir des ressources humaines de niveaux intermédiaire et supérieur pour les secteurs du service économique, culturel et civil qui constituaient la composante élaborée définie par une double structure sociale de l'Afrique du Sud. Les HAU peuvent se subdiviser comme suit : (a) les quatre universités libérales anglophones et (b) les sept universités intermédiaires afrikaners.

Sous le régime de l'apartheid, les deux doubles fonctions prévues pour les H DU étaient d'abord de fournir le service public local en personnel et de répondre aux besoins professionnels limités de la population noire et ensuite de reconnaître idéologiquement l'élite noire émergente de la classe moyenne afin de légitimer les politiques ségrégationnistes. En raison de ces fonctions qu'on leur avait attribuées, les H DU se reconnaissaient un caractère académique distinctif.<sup>11</sup> Elles étaient limitées à un ensemble réduit de programmes dans les domaines non scientifiques et à l'enseignement à des niveaux de qualifications inférieurs (diplômes universitaires de premier cycle). En termes de financement, de dotation en personnel et d'installations, elles étaient clairement marginalisées par rapport aux HAU. L'emplacement géographique isolé des H DU reste largement désavantagé en ce qui concerne la satisfaction des besoins de la vie académique et la nécessité d'attirer et de fidéliser un personnel et des étudiants de qualité. Le fait qu'elles soient situées loin des centres urbains, le secteur privé et les activités des ONG empiètent clairement sur leurs chances de signer des contrats et des projets de consultation et de collaboration. En raison de tous ces inconvénients, les H DU ont acquis une réputation et un statut généralement mauvais en termes de qualité des formations. Toutefois, en dépit de ces désavantages, certaines H DU ont développé des atouts et des domaines d'excellence particuliers.

Transcendant ces aspects communes, des divergences significatives existent au sein et entre les H DU. Elles sont liées à leur emplacement, l'histoire socioéconomique et politique de leur structure de base et aux différentes phases historiques de leur création. Par conséquent, les dix H DU peuvent être classées en trois groupes : (a) les six universités rurales africaines ; (b) les deux universités urbaines non africaines pour les populations indiennes et métisses relativement aisées et (c) les deux universités spécialisées (l'Université médicale

11. Voir EPU 1997, pp. 52–53 pour plus d'informations.

d'Afrique Australe et la Vista University, une combinaison de formations à domicile et à distance).

Parmi les technikons, la distinction anglaise et afrikaner linguistico-culturelle, bien que réelle, n'a pas été aussi significative que dans les universités. Ces institutions récemment établies n'ont pas connu les mêmes tensions historiques liées au nationalisme britannique et afrikaner. Pour cette raison, les technikons peuvent être catégorisés simplement en sept technikons historiquement marginalisés et en huit technikons historiquement privilégiés.

La politique actuelle du gouvernement à l'égard de la distinction binaire est quelque peu ambiguë. Le Ministre de l'Éducation, en collaboration avec le secteur de l'enseignement supérieur, a demandé au Conseil de l'Enseignement Supérieur (CES) de formuler des recommandations sur la « taille et la structure » du système. Le CES avait initialement recommandé une distinction claire entre les différents types institutionnels, ce qui lui avait valu de vives critiques. Même une fois le document révisé en vue d'adoucir ces catégories, le Ministère a rejeté les recommandations du CHE. Au contraire, dans son Plan National de l'Enseignement Supérieur (NPHE) de 2001, il a encouragé la réduction des nombres d'institutions et la conservation, pendant au moins cinq ans, de la distinction binaire. Allant à l'encontre de cette recommandation, le ministère a ensuite adopté un système basé sur trois types institutionnels : Les universités, les technikons (appelés « instituts de technologie ») et les institutions polyvalentes, lesquelles seraient un hybride des deux autres. Dans ce cadre institutionnel à trois branches :

1. Les universités se focaliseraient sur des domaines spécialisés de programmes 'classiques' de formation générale et professionnelle des premiers et seconds cycles universitaires et de recherche.
2. Les instituts de technologie mettraient l'accent sur des programmes axés sur la carrière, principalement aux niveaux des qualifications et diplômes du premier cycle. Elles offriraient également, avec l'approbation des autorités, des programmes de premier et second cycles dans des domaines d'excellence bien définis ; et
3. Les institutions polyvalentes offriraient une combinaison ; mais, comme expliqué ci-dessous, la base de cette structure n'est pas totalement claire.

Il s'en suit que, bien que la distinction binaire ait été formellement conservée, certaines institutions seraient appelées à offrir des programmes de types universitaire et technique. Il n'est pas clair si les établissements polyvalents fourniraient les deux types de programmes au sein de la même institution (ce qui en effet implique la distinction binaire dans le cadre d'une même institution) ou s'il leur sera demandé d'assurer l'intégration pédagogique d'éléments académiques et professionnels de niveau supérieur au sein des programmes. D'un point de vue pédagogique et de connaissances, très peu de discussions ont eu lieu sur ce qu'implique une telle intégration au niveau des programmes.

Le Plan National de 2001 a prévu la restructuration du paysage institutionnel à travers des fusions mais sans réduire le nombre de sites institutionnels. Après avoir obtenu les recommandations d'un Groupe de travail national du ministère, suivies d'un autre processus de consultation rapide, la décision finale a été de réduire à 22 l'effectif actuel de 36 institutions, sans fermer toutefois un seul des 48 sites de livraison. Il n'y a donc rien de surprenant à ce que les décisions de fusion aient suscité un débat intense et, dans certains cas, une opposition farouche. La raison d'être des recommandations de fusions a été fondamentalement

critiquée par certaines institutions et experts, qui estiment qu'elles ont été appliquées de manière incohérente. Si le ministre a soutenu que la réduction du nombre d'institutions augmenterait l'efficacité et l'équité du système. Il semble que cette tendance ait été plus motivée par le besoin politique de mettre en œuvre un changement perceptible que par des raisons purement de politique éducative.

## Élaboration des programmes

La différenciation doit être considérée au niveau des programmes et des institutions. Dans le développement de la politique sud-africaine en matière d'enseignement supérieur, la planification basée sur les programmes est devenue un élément central de l'ensemble et a servi de base aux processus de planification rotatifs nationaux et institutionnels qui permettraient de reconfigurer et réguler le système.

En mettant l'accent sur les résultats, l'émergence du Cadre de Qualifications Nationales (CQN) a fourni le premier point de référence politique pour d'éventuels changements de programme. Une résistance farouche de la part de la communauté éducative contre un cadre de qualifications uniforme et en particulier l'applicabilité de normes unitaires aux qualifications de l'enseignement supérieur (par opposition aux autres qualifications) a fini par entraîner une sorte de représentation cosmétique des programmes existants suivant les modèles exigés par l'Office sud-africain des qualifications. Ceci implique que de minces résultats pourraient être identifiés alors que le contenu des programmes resterait largement inchangé. Néanmoins, la création de la NQF a pu offrir l'opportunité de repenser quelque peu les programmes. Dans certains cas, un nouveau contenu a été défini avec enthousiasme.

En dépit du cadre formel élaboré pour l'articulation et la mobilité établies dans le Cadre sud-africain des Qualifications Nationales, il est difficile d'évaluer le niveau d'articulation qui existe dans la pratique entre les technikons et les universités. Très peu de coopération a eu lieu entre les universités et les technikons, bien qu'il existe une sorte de coopération au niveau des bibliothèques et des formations en ingénierie. L'articulation est généralement considérée comme étant à sens unique entre les qualifications de technikons de niveau inférieur et celles des universités de niveau supérieur. Toutefois, le Ministère de l'Éducation a constaté qu'elle devrait fonctionner en double sens.

Devant l'insistance marquée du CNES et du *Document Blanc* sur les programmes multidisciplinaires, de nombreuses institutions ont entrepris une profonde restructuration académique et des programmes (Breier 2001). Dans un aperçu critique de ce processus, Ensor (2002) met en exergue les modifications profondes qui ont été opérées dans de nombreux cas et évoque ainsi la transformation des structures de qualifications basées sur des disciplines classiques en programmes multidisciplinaires manquant de cohérence interne. Ces changements ont été fortement motivés par l'hypothèse inspirée du fameux « débat sur le Mode 2 » de l'époque tel que défini par Gibbons et al. (1994), selon laquelle une plus grande pertinence (concernant les objectifs de développement national et les opportunités du marché) peut être obtenue avec les programmes multidisciplinaires du « Mode 2 ». Inversement, les programmes disciplinaires « Mode 1 » constituent une obstruction. L'un des résultats a été la prolifération rapide de programmes multidisciplinaires de masters dans de nombreuses institutions. Après avoir constaté les excès de ces modifications (dans ce que le ME a plus tard appelé une « interprétation trop littérale » de l'accent mis sur la politique

de programme), de nombreuses institutions ont adopté une approche plus équilibrée. En revanche, la plupart des HDU étaient trop préoccupées par des questions de survie immédiate pour entreprendre une restructuration des programmes et ont continué de fournir les programmes mixtes qu'elles avaient acquis et mis au point dans le contexte de l'apartheid.

Ainsi, un ensemble de programmes nouveaux, modifiés et inchangés ont vu le jour dans le paysage institutionnel post-apartheid. Dans le cadre de sa politique de planification, le Ministère de l'Éducation, préoccupé par la prolifération de nouveaux programmes non réglementés et grandement axés sur le marché et par leur éventuelle inadéquation avec les besoins du marché de l'emploi et les objectifs de politique nationale, a réagi en mettant au point l'initiative pour la Combinaison des Programmes et des Qualifications (PQM). Celle-ci constitue l'un des trois principaux leviers de politique du gouvernement dans le but d'initier un changement systémique, les deux autres étant un nouveau cadre de financement et un cadre d'assurance-qualité mis en place par Comité sur la Qualité de l'Enseignement Supérieur.

Sous l'égide de la PQM, la pertinence et la qualité de l'éducation ont été principalement identifiées comme étant la capacité institutionnelle requise pour offrir des programmes. Les institutions seraient capables d'offrir seulement les programmes approuvés par le Ministère de l'Éducation. Ceci s'applique à la fois aux programmes financés par des subventions du gouvernement et ceux financés par des sources non gouvernementales. L'introduction de la PQM a été perçue comme une forte intrusion réglementaire injustifiée dans l'autonomie des institutions et l'expression d'un système de contrôle centralisé. Au contraire, le gouvernement a soutenu que les échanges divers entrepris avec les institutions dans le cadre du processus de planification itérative fournissent aux institutions l'opportunité de négocier avec les autorités. Le fait que des critères cohérents et transparents aient été définis pour ce processus témoigne pour les autorités d'une approche plus consultative et moins dominatrice.

Bien que des visions opposées caractériseront inévitablement le processus de la PQM, celui-ci constitue néanmoins le principal levier politique grâce auquel le gouvernement pourra orienter le système au niveau des programmes. De cette manière, le gouvernement cherche maintenant à assurer une coordination systémique, à veiller à ce que les programmes offerts sur la base de domaines spécialisés au sein de la distinction binaire soient complémentaires et à réguler les effets de la prolifération anarchique de certaines filières générés par la recherche concurrentielle des opportunités de marché. Ce faisant, il cherche également à gérer le rapprochement des formations académique et professionnelle afin d'assurer une gamme appropriée de programmes et par conséquent la différenciation des institutions dans le but d'atteindre ses objectifs politiques. Le principal défi auquel le gouvernement est confronté avec cette approche est de maintenir une ligne distincte de démarcation par rapport à la distinction binaire de manière à contrer les tendances persistantes des institutions au rapprochement académique et professionnel.

### *Enseignement supérieur privé*

Une évolution récente qu'il convient de mentionner au niveau de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud est celle du dynamisme du secteur privé. Initialement, au milieu des années 1990, on pensait qu'une prolifération rapide des fournisseurs locaux et internationaux avait lieu, en accord avec les tendances mondiales de l'offre privée et internationale de l'enseignement supérieur (surtout chez les institutions britanniques, américaines et aus-

taliennes). Dans le cadre de l'environnement politique émergent en Afrique du Sud, le *Livret blanc* de 1997 sur l'enseignement supérieur a reconnu l'importance du rôle complémentaire que l'enseignement supérieur peut et devrait jouer dans l'expansion de l'accès à l'enseignement supérieur, en répondant aux exigences du marché de l'emploi et en satisfaisant les diverses demandes des étudiants. De cette manière, les fournisseurs privés contribueraient à un système de plus en plus différencié, en termes de diversification des choix institutionnels et des offres de programmes.

À l'époque, aucun cadre réglementaire n'était en place pour coordonner ces efforts. Sans avoir besoin d'être enregistrés ou accrédités, les fournisseurs privés pouvaient créer de nouvelles institutions et offrir de nouveaux programmes. Dès le début, la taille et la nature du secteur privé n'étaient pas connues et manquaient de clarté. La Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur de 1996 estimait notamment les effectifs du secteur privé à 500 000 étudiants. Avec le recul, il s'avère qu'il s'agissait d'une surestimation spectaculaire. Des estimations plus récentes fixent les effectifs de l'enseignement supérieur privé entre 20 000 et 25 000 étudiants et le nombre d'institutions à environ 350 (Subotzky, 2004). Les données disponibles sur ce sous-secteur restent douteuses et incomplètes. Les institutions locales comprennent quelques grandes sociétés cotées en bourse et de nombreuses institutions indépendantes disposant d'un centre programmatique double ou unique surtout dans les domaines du commerce, des technologies de l'information et de la formation d'enseignants. Plusieurs institutions internationales ont également intégré le marché local, soit d'elles-mêmes soit par des accords de partenariat avec des institutions locales. La majorité des programmes du secteur privé sont sanctionnés par des diplômes et des qualifications de premier cycle ; très peu relèvent du second cycle, excepté les MBA. Ce sous-secteur s'avère relativement ouvert à l'intégration raciale, un nombre important d'Africains étant inscrits à des programmes de technologies de l'information au premier cycle et à des MBA. L'articulation entre les institutions privées et publiques commence à se développer à travers l'accréditation sélective de cours privés.

Tandis que certaines de ces institutions étaient des institutions de renommée locales et étrangères, un nombre de cas d'institutions fantômes ont été identifiés et publiés dans la presse locale. En conséquence, le gouvernement s'est vite préoccupé de la qualité et de la pérennité des offres privées. Ces développements ont entraîné une série de permutations complexes au sein des liens de collaboration existant parmi et entre les institutions publiques et privées et les institutions internationales d'Afrique du Sud. Cet environnement a créé d'autres importants défis de réglementation et d'assurance-qualité. Faute d'un cadre réglementaire, ces développements ont été perçus comme étant le ventre mou d'une prolifération anarchique d'offres privées qui perturberaient l'approche de planification nationale en vue d'un système unique et coordonné de l'enseignement supérieur. Les initiatives privées ont aussi été considérées comme une menace concurrentielle grave pour les institutions publiques existantes. Cela a particulièrement été le cas au moment où la confiance dans le système public était menacée, comme le montre la baisse inattendue des effectifs des institutions publiques à la fin des années 1990. Ainsi, tandis que l'expansion des institutions privées a contribué à la différenciation, elle a aussi représenté la prolifération fortuite d'institutions et programmes qui, bien qu'axés sur le marché, ne contribueraient pas nécessairement aux priorités de politique nationale.

La croissance rapide perçue dans le secteur privé est devenue un grand sujet de polémique dans les milieux politiques. Le Ministère a clairement fait savoir son intention de protéger

les intérêts publics en assurant la qualité des offres privées. À cette fin, le Ministère de l'Éducation a publié des recommandations exigeant que les institutions privées se fassent enregistrées et demandent une accréditation pour leurs programmes individuels auprès du Comité sur la Qualité de l'Enseignement Supérieur. En outre, l'utilisation du terme « université » a été restreinte.

En termes d'effectifs, la croissance prévue et l'impact négatif du secteur privé ne se sont jamais concrétisés. Les raisons de cette situation ne sont pas claires. Il est possible que l'approche interventionniste et fortement réglementaire rendait les conditions d'activité moins favorables qu'au départ. Dans tous les cas, très peu d'institutions internationales demeurent aujourd'hui et le secteur local s'est consolidé en quelques grandes institutions et un certain nombre de petites institutions. La relation entre les secteurs public et privé reste cependant une combinaison de concurrence et de complémentarité.

### *Débats actuels sur la différenciation et l'articulation*

La distinction binaire stricte et en particulier l'interprétation étroite de la formation polytechnique dans ce contexte ont été contestées comme étant trop techniques et sources de division. Pour faire face à ces problèmes, le nouveau cadre politique post-apartheid a mis un accent considérable sur l'accès, axé sur l'égalité, la mobilité et l'articulation entre les universités et les techniciens et plus généralement entre l'éducation et la formation. Cette approche a été fortement influencée par l'aspiration du mouvement ouvrier à lier enseignement et formation en une échelle d'articulation homogène, depuis la formation de base jusqu'au doctorat. Elle a été matérialisée par la création du Cadre des Qualifications Nationales, géré par l'Office statutaire sud-africain des Qualifications et basé sur le modèle néo-zélandais. Étant donné les fortes divergences existant entre les institutions historiquement noires et les institutions historiquement blanches dues à l'apartheid, l'accent a surtout été initialement mis, et à raison, sur l'établissement de l'égalité à travers la notion de parité institutionnelle. À la base de cette approche en faveur de l'égalité a été la croyance que dans le contexte sud-africain, la différenciation institutionnelle était basée sur une discrimination antérieure et devait donc être éliminée.

Dans le contexte politique qui a suivi, il est devenu évident qu'un modèle institutionnel unique serait ni désirable (échouant à absorber la diversité croissante des étudiants et à former le type de diplômés requis pour répondre aux besoins du marché de l'emploi et du développement des ressources humaines) ni accessible (étant donné les fortes concessions fiscales faites à l'enseignement supérieur). En termes de ce qui est désirable et abordable, il serait impossible pour chaque institution d'offrir tous les programmes. Ainsi, au milieu des années 1990, le principe de la différenciation institutionnelle en tant qu'élément clé du cadre politique post-apartheid<sup>12</sup>, faisait presque l'unanimité générale.

Au sein du consensus général sur le besoin de différenciation, deux différentes positions ont émergé sur la distinction binaire. D'une part, on a constaté un besoin pressant et violent

12. Le principal défi à l'évolution de cette politique de différenciation réside dans la tension qui caractérise la vision qu'elle a de l'égalité. Dans le contexte sud-africain, la différenciation impliquait l'inégalité et la discrimination. Cette ambiguïté a été au centre du débat d'orientation politique au début des années 1990. Toutefois, Badat et al (1994), dans un ouvrage connu, soutient que dans le contexte post-apartheid, la différenciation ne doit plus être assimilée à la discrimination fondée sur la race et qu'assurer l'égalité n'implique pas d'avoir une parité institutionnelle rigoureuse.

de conserver une division distincte reconnaissant la mission institutionnelle unique des technikons. Sous cet angle, ceux-ci sont censés offrir un ensemble de programmes flexibles, pertinents et de qualité qui correspondent rapidement aux besoins des employeurs de répondre à l'évolution des exigences du marché de l'emploi. L'opinion opposée est qu'en dépit du besoin d'avoir des programmes spécifiques orientés sur la carrière, il n'est pas nécessaire de maintenir une distinction formelle rigoureuse. Une gamme d'institutions plus flexible est requise grâce à laquelle les institutions identifieraient minutieusement leurs missions et domaines de spécialité pour l'orientation de leurs programmes.

Dans le cadre de ces débats sur la différenciation, il est intéressant de constater que la nomenclature institutionnelle est devenue un sujet de polémique. Ceci est typique de la question plus fondamentale de savoir ce qui constitue une institution universitaire par opposition à une institution polytechnique. En termes des critères qui sont ressortis de ces débats, les différences essentielles entre les universités et les technikons peuvent se résumer comme suit :

- *Mission et mandat institutionnels*: En Afrique du Sud, la distinction binaire a été maintenue entre l'accent mis par les universités sur des programmes formateurs et professionnels par opposition aux formations professionnelles et pratiques axées sur la carrière que privilégient les technikons. Le principal levier de politique pour maintenir des formes de différenciation appropriées au sein de la distinction binaire est le mécanisme réglementaire de la Combinaison des Programmes et Qualifications.
- *Orientation locale contre orientation régionale ou internationale*: Généralement, les technikons sont guidés par le développement économique local et les besoins du marché de l'emploi tandis que les universités (surtout les universités historiquement privilégiées) ont une orientation internationale basée sur la force de leurs réseaux de discipline et de recherche. Toutefois, de nombreux programmes universitaires d'enseignement et de recherche correspondent aux besoins de développement local, notamment dans les domaines de la santé, l'éducation et le commerce. L'admission d'étudiants étrangers est de plus en plus encouragée dans les universités et dans les technikons.
- *Différences d'approche de l'enseignement*: Généralement, les universités se focalisent sur l'enseignement théorique et académique par opposition à l'approche pratique et basée sur la résolution des problèmes que préconisent les technikons.
- *Niveaux de qualifications offerts*: Les technikons offrent généralement des programmes de premier cycle au niveau du diplôme ou des qualifications, tandis que les universités décernent des diplômes au premier et au second cycles, y compris certaines qualifications et diplômes. Le rapprochement académique et professionnel est évident.
- *Diversité des domaines d'étude proposés*: Généralement, les universités offrent une variété de filières, excepté les HDU qui, à cause de la politique ségrégationniste, ont été limitées au premier cycle dans des filières liées à la classification ségrégationniste du travail. Les technikons offrent des programmes dans les domaines de la technologie, la technologie de l'information, le commerce ainsi que des sciences sociales. Comme la politique récente du gouvernement rejette les institutions à filière unique, l'Université Médicale d'Afrique australe est en cours de fusion avec l'Université du Nord.

- *Conduite de la recherche et type de recherche effectuée*: Si les universités sont censées mener la recherche dans le cadre de leur mission, le résultat de la recherche entre les HAU et les HDU est déséquilibré. Les technikons, avec quelques exceptions dans des spécialités d'excellence, effectuent très peu ou aucune recherche. Dans le contexte du principe de différenciation adopté par les pouvoirs publics, il n'est pas prévu que toutes les facultés de toutes les institutions effectuent des activités de recherche. Au contraire, la capacité de recherche et l'enseignement de second cycle seront développés dans des domaines spécifiques d'excellence comparative.
- *Critères d'admission*: L'admission à l'université est soumise à la réussite à l'examen de fin d'études secondaires, doublée d'une exemption universitaire (d'autres options étant possibles via la reconnaissance d'études antérieures et de l'exemption liée à l'âge). L'admission dans les technikons est soumise au certificat de fin d'études.
- *Qualifications du personnel*: Les membres du personnel universitaire sont généralement plus qualifiés mais soumis à des exigences de nomination et de promotion plus rigoureuses.
- *Gouvernance*: Les universités et les technikons d'Afrique du Sud sont gérés par des structures similaires : Conseils, sénats, facultés et, de plus en plus, le personnel exécutif. Toutefois, les technikons ont tendance à avoir une structure plus hiérarchisée.
- *Réglementation, assurance de la qualité et financement*: Un élément-clé du cadre politique sud-africain est la recherche d'un système unique et coordonné. Toutefois, l'accréditation des programmes des technikons était initialement effectuée par un organisme national spécial institué à cette fin (SERTEC). Le Comité sur la Qualité de l'Enseignement Supérieur du CES joue désormais ce rôle et est responsable de l'assurance-qualité au sein des universités et des technikons.

## Conclusion : Principaux défis

En raison de son histoire sociale et politique divisée, un système vaste et complexe de l'enseignement supérieur s'est développé en Afrique du Sud. Au sein du cadre politique visant à la reconstruction de l'enseignement supérieur, beaucoup de discussions ont eu lieu sur les questions de la différenciation et de l'articulation, comme c'est le cas avec le souci de conserver la distinction binaire. La position actuelle du gouvernement met l'accent sur la différenciation des institutions et des programmes. Toutefois, sa politique à l'égard de la distinction binaire reste ambiguë. En effet, si la distinction est officiellement maintenue, elle reste floue en ce qui concerne les nouveaux types d'institutions polyvalentes.

La mission évolutive des institutions et de leurs programmes a été façonnée par le jeu des forces du marché et des autorités de réglementation. Le principal défi à relever pour le gouvernement consiste à savoir comment gérer la marge de différenciation requise par le biais de l'exercice PQM, son principal levier politique, tout en se gardant d'une part d'empiéter de façon inappropriée sur l'autonomie des institutions et d'autre part de renforcer les inégalités institutionnelles historiques. Dans ce contexte, l'efficacité de l'accent mis sur l'articulation en matière d'égalité par rapport au Cadre des Qualifications Nationales doit être réexaminée.





# Tanzanie

Population		38 329 000
Nombre de diplômés de l'enseignement supérieur sur 100 000 étudiants		112
Ratio de l'effectif brut de l'enseignement supérieur		0,9 %
Université d'État	Nombre :	8
	Effectifs :	26 374 (exclus les effectifs de l'Université ouverte)
Universités privées	Nombre :	17
	Effectifs :	5 275
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	21
	Effectifs :	14 415
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	0
	Effectifs :	0
Établissements postsecondaires publics	Nombre :	Non disponible
	Effectifs :	Non disponible
Établissements postsecondaires privés	Nombre :	Non disponible
	Effectifs :	Non disponible
Université ouverte	Effectifs :	9 232
Organisme national de supervision		Commission Tanzanienne des Universités (2005)
Agence nationale de garantie de la qualité		Conseil d'Homologation de l'Enseignement Supérieur (1995) Office National de l'Enseignement Technique (1997)
Cadre des qualifications nationales	[date]	[nom]
Législation globale		Loi Tanzanienne sur les Universités (2005) Politique de l'Enseignement et de la Formation Techniques (1996)

Source: Ministère des Sciences, des Technologies et de l'Enseignement Supérieur (2006); Mkude, Cooksey, et Levey (2003); Darvas (2007).

## Présentation générale

La République Unie de Tanzanie a été fondée en 1964 par la fusion de deux pays. Tanganyika et Zanzibar. Le Tanganyika est devenu indépendant de la Grande-Bretagne en 1961, et l'île de Zanzibar, a acquis son indépendance deux ans plus tard, en 1963. Jusqu'en 1992, le pays fonctionnait politiquement comme un régime à parti unique. L'environnement politique de la Tanzanie a connu plus de stabilité que n'importe quel pays africain. Seul Zanzibar, qui a une histoire et une culture particulières, a connu de graves conflits politiques. Dodoma est la capitale administrative et la cité portuaire, Dar es Salaam, en est la capitale économique. Arusha est la capitale de la Communauté d'Afrique de l'Est.

La Tanzanie s'est souvent distinguée à l'extérieur comme un pays africain exemplaire grâce au leadership éclairé et au charisme de son président fondateur Julius Nyerere. Les transformations sociales et politiques de la Tanzanie ont aussi été à la fois dynamiques et sans heurts. Depuis son indépendance, le pays a réalisé des progrès considérables dans le domaine de la prestation de services, même si le pays reste globalement très pauvre.

L'économie de la Tanzanie est basée sur l'agriculture, qui représente 60 pourcent de son PIB et génère plus de 80 pourcent de l'emploi et des recettes en devises. Les secteurs minier et industriel sont relativement peu développés ; leur contribution au PIB est de 15 pourcent, bien que le pays regorge de ressources minérales, notamment le gaz naturel.

## Système de l'enseignement supérieur

Le système de l'enseignement supérieur tanzanien se définit comme un système binaire constitué d'institutions de types universitaire et non universitaire. Selon la définition du Ministère tanzanien des Science, des Technologies et de l'Enseignement Supérieur (MSTHE), les institutions universitaires et de formation professionnelle (à savoir les instituts de technologie) assurent l'enseignement supérieur. D'autres institutions postsecondaires qui forment des professionnels de niveau intermédiaire sont considérées comme institutions d'enseignement supérieur. Le total des effectifs des universités et des polytechniques est de 23 217 étudiants, dont 20 217 (80 pourcent) pour les universités seulement. Ainsi, bien plus que le Kenya et l'Ouganda, le sous-secteur de l'enseignement supérieur est limité comparé à la population nationale de près de 38 millions d'habitants. En effet, le ratio de l'effectif brut de l'enseignement supérieur tanzanien était de seulement 0,9 pourcent en 2004.

### *Universités*

Le système universitaire tanzanien, peut-être plus qu'au Kenya et en Ouganda, commence à présenter quelques éléments de différenciation horizontale, surtout en ce qui concerne les universités publiques, dont chacune est appelée à se spécialiser dans des aspects spécifiques du développement. Le système universitaire présente donc moins d'isomorphisme, que ce soit mimétique et normatif, que le système kenyan. L'Université de Dar es Salam présente la plus grande différenciation verticale. Toutefois, le lien entre les universités est faible.

En Tanzanie, l'enseignement universitaire est offert dans deux principaux types d'universités : (i) les universités publiques (17 au total), dont l'existence est fondée sur une Loi votée par le Parlement (certaines sont constituées d'instituts de formation), et (ii) les universités privées (13 au total), certaines étant enregistrées et d'autres pas. L'existence de

plusieurs instituts universitaires indique une certaine différenciation avec des aspects de décentralisation.

L'université publique la plus ancienne et qui reste la plus prestigieuse est celle de Dar es Salaam (UDSM). Elle a été créée en 1960 comme un établissement affilié de l'Université de Londres. Elle fait partie de l'Université d'Afrique de l'Est (University of East Africa), conjointement avec Makerere et Nairobi, depuis 1962. Elle a finalement émergé comme l'université nationale après le démantèlement de l'Autorité de l'Afrique Australe (East African Authority) en 1970. L'UDSM a de loin le plus grand nombre de programmes, ce qui fait d'elle l'université la plus différenciée verticalement dans le système de l'enseignement supérieur. Les autres universités publiques ont été délibérément conçues pour être différentes de l'UDSM et répondre à des besoins de développement précis. Ainsi, l'Université agricole de Sokoiné (Sokoine University of Agriculture), créée en 19984, est spécialisée dans l'Agriculture.

L'intervention du secteur privé dans l'enseignement supérieur est un phénomène récent en Tanzanie. C'est en 1997 que les universités privées ont été autorisées à fonctionner. Avant 1999, quelque 19 institutions privées étaient en cours d'examen d'accréditation par le Conseil d'Accréditation de l'Enseignement Supérieur (Higher Education Accreditation Council) (HEAC). Douze d'entre elles ont admis des étudiants au cours de l'année académique 1999/2000, proposant des licences ainsi que des diplômes supérieurs dans diverses filières. Dix universités privées ont désormais reçu leur pleine reconnaissance et autorisation de fonctionner (Certificates of Full Registration). La plupart des universités privées sont relativement petites. Il est encourageant de relever que le sous-secteur des universités privées commence à présenter des éléments de différenciation horizontale. Certaines d'entre elles, notamment la Hubert Kairuki Memorial University, la Aga Khan University, le Kilimandjaro Christian Medical College et l'International Medical & Technological University offrent des programmes en sciences médicales, un domaine généralement pas très prisé par les universités privées d'Afrique australe.

Le type « traditionnel » d'université domine le milieu de l'enseignement supérieur en Tanzanie. En d'autres termes, en dehors de l'Université de Dar es Salaam, aucune autre université ne peut être reconnue comme ayant une origine institutionnelle d'« institut de technologie » ou « polytechnique ». Cependant, l'Université Médicale et Technologique Internationale, l'Institut Universitaire des Études Pédologiques et Architecturales, l'Université Aga Khan, la Hubert Kairuki Memorial University et le Kilimandjaro Christian Medical College ont toutes une orientation technologique et assurent ainsi un certain niveau de différenciation du système universitaire.

### *Institutions de type polytechnique*

Si les institutions de type polytechnique en Tanzanie présentent des aspects de différenciation, il n'existe pas vraiment de lien entre elles. La Tanzanie a trois catégories d'institutions de type polytechnique : (i) les instituts de formation technique, (ii) les centres de formation professionnelle et (iii) les instituts de développement populaire (folk development colleges). Les Folk Development Colleges sont uniques en ce qu'ils dispensent une formation technique et professionnelle à des personnes adultes de la société. Leur principal objectif est de former des artisans capables de s'auto-employer dans leur communauté.

Les institutions de type polytechnique du système de l'enseignement supérieur comprennent trois instituts technologiques rattachés à la MSTHE (l'Institut de Technologie de

Dar es Salaam et les Instituts Techniques d'Arusha et de Mbeya), qui dispose d'un effectif cumulé de 3 000 étudiants et d'une production de 787 diplômés par an. Douze autres instituts universitaires sont rattachés à d'autres ministères tels que le Mweka Wildlife College, l'École de Journalisme de la Tanzanie et l'Institut de Gestion Financière, ce dernier, avec 1 000 étudiants, étant le plus important. Ces institutions de l'enseignement supérieur de type polytechnique offrent une multitude de formations techniques et professionnelles en comptabilité, en informatique, en gestion d'entreprise, en journalisme, en communication de masse, en ingénierie, en formation d'enseignants, en médecine clinique, en agriculture, en développement communautaire et en assistance sociale.

## **Différenciation entre les institutions de type universitaire et polytechnique**

Comme au Kenya et en Ouganda, les institutions de type polytechnique et universitaire en Tanzanie présentent une grande différenciation horizontale, comme le montre le Tableau 3. Les principales différences sont visibles dans les missions des institutions, l'orientation des programmes, les critères d'admission, la variété des filières, etc. Toutefois, il existe peu de différenciation à certains niveaux, par exemple au niveau de la gouvernance où le ministère de l'éducation exerce un contrôle marqué dans toutes les institutions de l'enseignement supérieur.

## **Articulation entre types d'institutions similaires/différentes**

En général, il existe très peu d'articulation entre le même type et des types différents d'institutions de l'enseignement supérieur de Tanzanie. Cette situation est encore similaire à celle du Kenya et de l'Ouganda. Les universités publiques s'articulent ainsi peu entre elles et aucun mécanisme de liaison formelle n'a été établi dans des domaines tels que le transfert des crédits, la mobilité du personnel ou les activités de collaboration, telle que la recherche. Cette situation se vérifie également avec l'articulation entre les universités publiques/privées et les autres types d'institutions, notamment les polytechniques publiques et privées et les instituts techniques et de technologie.

Au niveau central, les responsabilités de gouvernance pour le sous-secteur de l'enseignement supérieur sont réparties entre trois ministères : celui de (i) l'Éducation et de la Culture, (ii) des Sciences, des Technologies et de l'Enseignement Supérieur et (iii) de l'Administration Régionale et Locale. D'autres ministères et agences parapubliques qui exercent une influence directe sur le secteur comprennent la Commission de Planification (Planning Commission), le Ministère des Finances, le Ministère de la Fonction Publique, le Ministère du Développement Communautaire, la Promotion de la Femme et des Enfants et le Ministère du Travail et de l'Appui à la Jeunesse. L'Institut Tanzanien de l'Éducation (TIE) est chargé de l'élaboration des programmes, tout comme l'Institut Kényan de l'Éducation et le Conseil National d'Élaboration des Programmes ougandais. Le Conseil d'Homologation de l'Enseignement Supérieur (HEAC) s'occupe de l'enregistrement et de l'homologation des universités privées. La supervision des polytechniques privées revient à l'Office de la Formation et de l'Enseignement professionnel (VETA).

L'exception à la règle générale de la faiblesse de l'articulation mentionnée ci-dessus est l'existence d'une certaine articulation en ce qui concerne l'admission dans les universités

publiques. Les procédures d'admission à l'université en Tanzanie révèlent un certain niveau d'articulation avec les institutions pré-universitaires. Deux options sont proposées pour l'admission à l'université en vue de l'obtention d'une licence : (i) un niveau "A" ou un diplôme équivalent ou (ii) un diplôme d'une institution d'enseignement supérieur reconnue, pas nécessairement une université. Dans la seconde catégorie, qui relève d'un intérêt particulier pour cette étude, le diplôme ou la qualification doit inclure les mathématiques et le postulant doit avoir obtenu au moins une mention « assez bien ». En outre, les candidats doivent avoir une moyenne académique générale d'au moins 14/20 (Mention « Bien »).

## Principaux défis et conclusions

La Tanzanie est un cas unique en Afrique de l'Est car elle a mis en place en 1999 une politique nationale de l'enseignement supérieur. Ce cadre politique (i) insiste sur le renforcement du *Conseil d'Homologation de l'Enseignement Supérieur créé en 1995* ; (ii) résout les déséquilibres entre les sexes dans l'accès à l'enseignement supérieur ; (iii) gère les déséquilibres entre les lettres et les sciences ; (iv) préconise un budget plus important pour l'enseignement supérieur ; (v) cherche à diversifier les sources de financement de l'enseignement supérieur, y compris la contribution des étudiants au moyen de projets de prêts octroyés aux étudiants ; (vi) recommande l'extension de l'âge de départ à la retraite pour le personnel académique, de 55 à 60 ans ; (vii) encourage le secteur privé à soutenir l'enseignement supérieur et (viii) promeut la coopération entre les institutions d'enseignement supérieur aux niveaux national, régional et international. En dépit des avantages de cette politique, la Tanzanie est toujours confrontée au défi structurel d'établissement d'une articulation et d'une différenciation significative dans l'enseignement supérieur, surtout entre les universités et les polytechniques.

Dans ce contexte, un défi peut-être encore plus fondamental est le besoin d'étendre le secteur de l'enseignement supérieur. Le pays est plus pauvre que le Kenya et plus riche que l'Ouganda. Le secteur de l'enseignement supérieur est sans aucun doute plus petit que celui du Kenya et de l'Ouganda. Pour cette unique raison, le pays est confronté au défi de l'expansion du secteur, avec une attention particulière à accorder à l'enseignement technique. À cet égard, la nouvelle Politique Nationale de l'enseignement Supérieur est correcte dans ses prévisions et ses recommandations pour la croissance.



# Ouganda

Population		28 816 000
Nombre de diplômés de l'enseignement supérieur sur 100 000 étudiants		307
Ratio de l'effectif brut de l'enseignement supérieur		2,6 %
Université d'État	Nombre :	5
	Effectifs :	55 763
Universités privées	Nombre :	16
	Effectifs :	22 344
Écoles polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	1
	Effectifs :	Non disponible
Écoles polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	0
	Effectifs :	Non disponible
Établissements postsecondaires publics	Nombre :	35
	Effectifs :	21 297
Établissements postsecondaires privés	Nombre :	74
	Effectifs :	18 848
Université ouverte	Effectifs :	0
Organisme national de supervision		Conseil National de l'Enseignement Supérieur (2001)
Agence nationale de garantie de la qualité		[idem]
Cadre des qualifications nationales	[date]	[nom]
Législation globale		Loi sur les Universités et autres Institutions (2001)

Source: Conseil National ougandais de l'Enseignement Supérieur (2005); Musisi et Muwanga (2003).



## Présentation générale

L'Ouganda a obtenu son indépendance de la Grande Bretagne en 1962 sous la direction du Dr. Milton Obote, premier président du pays. Sa capitale est Kampala. La population totale de l'Ouganda est d'environ 28 millions d'habitants et est concentrée dans les régions fertiles du sud et de l'ouest du pays.

Jusqu'en 1986, l'Ouganda a été marqué par une instabilité politique liée à des coups et contrecoups militaires. C'est aussi l'unique pays d'Afrique de l'Est qui a eu plus de six chefs d'État depuis son indépendance. Yoweri Museveni, l'actuel président, a pris le pouvoir en 1986 à la suite d'une guérilla prolongée dont la victoire finale fut acquise sous son leadership.

Le pays est maintenant gouverné par un « système de mouvement » non partisan sous la direction du Mouvement de résistance nationale (National Resistance Movement (NRM)) au pouvoir depuis 1986. Cependant, en août 2005, le pays a organisé un référendum qui s'est largement exprimé en faveur du retour au multipartisme. L'un des problèmes politiques majeurs de l'Ouganda est la guerre de longue date qui sévit dans le nord du pays et qui est à l'origine des 1,5 millions de réfugiés internes.

L'économie ougandaise est principalement basée sur l'agriculture, qui représente environ 44 pourcent de son PIB. La production de denrées vivrières est la principale activité économique qui contribue à hauteur de plus du quart du PIB du pays, contrairement à 5 pourcent seulement pour les cultures de rentes. La production industrielle, quant à elle, représente 9 pourcent. La majeure partie de la production agricole est concentrée dans les régions du sud où les conditions climatiques sont favorables aux populations rurales les plus denses du pays. La situation économique dans la région du nord est moins prospère, en partie à cause des effets néfastes de la guerre et des troubles aux frontières avec le sud du Soudan. L'une des caractéristiques majeure de l'économie ougandaise est sa dépendance des bailleurs de fonds qui, depuis 1986, ont contribué à un peu plus de 50 pourcent du budget. Le système éducatif ougandais est marqué par de fortes demandes à tous les niveaux, excepté au primaire.

Chaque année, 9 000 à 12 000 élèves se qualifient pour l'enseignement supérieur. Toutefois, seulement 25 pourcent d'entre eux sont admis dans des institutions post-secondaires. Au cours des dix dernières années, les effectifs dans les institutions d'enseignement supérieur ont augmenté de plus de 90 pourcent alors que le nombre d'institutions du supérieur a augmenté de seulement 1,8 pourcent pendant la même période. Cette situation révèle un besoin potentiel de plus d'institutions d'enseignement supérieur pour répondre à l'augmentation du nombre d'étudiants.

## Système de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur de l'Ouganda peut être mieux décrit comme *un système trilogique émergent*. L'Ouganda a trois types reconnus d'institutions de l'enseignement supérieur. Ce sont: (i) les universités, aussi bien publiques que privées, (ii) les institutions non universitaires de type polytechniques et (iii) les écoles de formation d'enseignants, qui sont reconnues comme des institutions d'enseignement supérieur. En outre, d'autres institutions éducatives appartenant à et gérées par l'État dispensent une formation professionnelle interne à leurs employés aux niveaux ministériel et départemental.

L'enseignement supérieur ougandais a vu le jour en 1922 lorsque l'Université de Makerere (Makerere College) fut créée par les autorités coloniales britanniques. Au début,

Makerere était uniquement une université technique. Elle a commencé à offrir des programmes sanctionnés par des diplômes en 1937 et s'est associée douze ans plus tard à l'université de Londres.

Actuellement, l'Ouganda compte 21 universités, dont 16 privées, en plus de deux institutions publiques non universitaires décernant des licences. Les institutions d'enseignement supérieur les plus importantes d'Ouganda sont l'Université de Makerere, l'Université des Sciences et de Technologie de Mbarara (Mbarara University of Science and Technology) (créée en 1989), l'Université des Martyrs d'Ouganda (Uganda Martyrs University (créée en 1991) et l'Université de Kyambogo (créée en 2002 après la fusion de la Polytechnique d'Ouganda (Uganda Polytechnic) avec l'Institut de Formation d'Enseignants de Kyambogo (Institute of Teacher Education-Kyambogo). En raison de cette fusion, l'Ouganda n'a plus l'équivalent d'une polytechnique nationale, comme c'est le cas au Kenya. Au contraire, l'Ouganda a des institutions de type polytechnique. L'effectif total de l'enseignement supérieur est d'environ 78 000 étudiants.

### *Universités*

En Ouganda, il existe un faible niveau de différenciation horizontale entre les universités. Parmi les universités, l'Université de Makerere a le niveau de différenciation verticale le plus élevé bien qu'il semble que cela n'ait pas produit d'isomorphisme institutionnel, mimétique ou normati, au sein du système de l'enseignement supérieur. Toutefois, le lien entre les universités reste faible.

L'Université de Makerere est la première institution de l'enseignement supérieur en Ouganda, avec 65 pourcent de l'effectif total des universités. 20 pourcent appartiennent à d'autres universités publiques, notamment celles de Mbarara, Kyambogo et Gulu. Les 15 pourcent restants reviennent à 13 universités privées, les plus petites d'Ouganda. Bien que le nombre d'universités privées soit supérieur à celui des universités publiques, la part publique des admissions universitaires se situe aux environs de 85 pourcent. Ceci est dû en partie à la jeunesse des universités privées d'Ouganda. La multiplicité de nouvelles universités (aussi bien publiques que privées) est un phénomène relativement récent qui date de 1988, lorsque le pays a enregistré 14 nouvelles universités (2 publiques et 12 privées).

Cependant, ce n'est qu'en 2001 que des dispositions réglementaires ont été prises à l'égard de ces universités. En mars 2001, le Parlement a adopté la Loi sur les Universités et autres Institutions d'Enseignement Supérieur qui établit les principes de création des nouvelles universités. L'un des aspects importants de cette Loi est la création du *Conseil National de l'Enseignement Supérieur* (NCHE) pour superviser les questions majeures relatives à l'inscription, le contrôle qualité et l'accréditation des universités publiques et privées. Dans cette optique, l'un des défis que doit relever l'organe de réglementation est de gérer l'accréditation des universités privées qui avaient déjà été reconnues par le gouvernement avant la création du Conseil. Néanmoins, le Conseil a été créé à un moment critique de l'évolution de l'enseignement supérieur en Ouganda. Certains observateurs ont estimé qu'un Conseil puissant et indépendant était crucial pour établir des normes d'assurance-qualité et pour l'évolution générale du sous-secteur de l'enseignement supérieur en Ouganda.

La plupart des universités ougandaises sont de type « traditionnel ». Excepté l'Université de Kyambogo (née de la fusion entre l'Ecole Polytechnique Ougandaise de Kyambogo et l'Institut de l'Enseignement Normal de Kyambogo), leur objectif, à l'origine, était d'offrir

des programmes sanctionnés par des licences techniques. L'Université de Makerere était initialement une « université technique », bien qu'elle ne se prévale plus à présent d'une orientation exclusivement technique. L'Université des Sciences et de la Technologie de Mbarara est également en grande partie technologique. En outre, deux autres institutions techniques/professionnelles délivrant des diplômes sont incluses dans le système : l'Institut de Gestion de l'Ouganda et l'École de Commerce de l'Université de Makerere. Comme leurs noms l'indiquent, ces deux institutions offrent des cours de gestion d'entreprise.

### *Institutions de type polytechnique*

On observe une importante différenciation horizontale dans les institutions de type polytechnique en Ouganda, bien qu'il faille garder à l'esprit que l'Ouganda ne dispose que d'une seule école polytechnique. En général, l'articulation entre les différents types d'institutions polytechniques est insuffisante. Seulement, à la différence du Kenya, il n'apparaît aucun isomorphisme à ce niveau.

L'Ouganda, à l'instar du Kenya, doit l'existence de ses institutions non universitaires de type polytechnique aux missionnaires chrétiens. L'histoire de ces institutions est liée aux écoles de formation professionnelles sponsorisées par les dénominations religieuses, lesquelles fournissaient une source de main d'œuvre technique bon marché et accessible afin de développer la colonie. Ainsi, certaines des institutions de formation professionnelle existaient déjà longtemps avant l'indépendance du pays.

Toutefois, l'intégration formelle et juridique des écoles polytechniques dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur est un développement relativement récent qui remonte à 2001, lorsque le gouvernement a voté la Loi sur les Universités et autres Institutions d'Enseignement Supérieur. La Loi définit le cadre juridique requis pour la gestion et l'administration des institutions d'enseignement supérieur du pays.

Aujourd'hui, l'Ouganda compte une école polytechnique, 29 écoles techniques, 38 instituts techniques et 46 centres de formation professionnelle, en plus d'une multitude d'écoles normales nationales et d'écoles de formation spécialisée éparpillées à travers le pays. Il est intéressant de noter que bien que 13 des 17 universités appartiennent au secteur privé, ce dernier est très peu impliqué au niveau polytechnique.

### **Différenciation entre les universités et l'école polytechnique**

On constate un grand niveau de différenciation entre les universités et l'école polytechnique. Les détails de cette différenciation ont été élaborés dans le rapport régional. On remarque une forte différenciation en ce qui concerne la mission et le mandat institutionnels, les priorités par rapport aux programmes d'études, les niveaux de qualifications, les critères d'admission, la gamme de filières d'études, la nature de la recherche, les qualifications des personnels, etc. Dans ce contexte, il convient de soumettre quelques observations.

Toutes les universités publiques ougandaises sont créées par une Loi du Parlement. De plus, chaque université a été créée conformément à sa propre Loi parlementaire. La gestion interne de chaque université est assurée par son Conseil et son Sénat, en plus des associations d'étudiants. Par ailleurs, les universités privées sont gouvernées aussi bien en externe qu'en interne. Elles ont leurs propres organes de gouvernance internes, similaires à ceux des universités publiques. Les universités privées respectent aussi les règles établies par le Com-

mission Nationale de l'Enseignement Supérieur (CNES). Les universités et les écoles polytechniques évoluent sous le Ministère de l'Éducation et des Sports. Dans cette optique, il n'existe pas de différence entre le traitement accordé aux écoles polytechniques privées et aux écoles polytechniques publiques.

Le Ministère de l'Éducation et des Sports est chargé de l'entière supervision et réglementation du secteur de l'éducation en Ouganda. Il fixe les mesures à prendre et contrôle la qualité de l'éducation dans les institutions scolaires aussi bien du public que du privé. Le Centre de Développement des Programmes Nationaux (NCDC) initie, développe, contrôle et évalue les programmes nouveaux et existants des écoles primaires, secondaires, professionnelles et techniques. Le Conseil National des Examens de l'Ouganda (UNEB), un organe professionnel indépendant responsable des examens au sein du Ministère, organise les examens nationaux à différents niveaux.

### Articulation entre types d'institutions similaires/différentes

En général, on constate une certaine articulation non seulement entre les universités, mais également entre les universités et les institutions de type polytechnique en Ouganda. Avant que l'école polytechnique de Kyambogo ne soit intégrée à l'Université de Kyambogo, il existait pour les conditions d'admission, un niveau d'articulation évident entre les universités et les écoles polytechniques. Trois critères doivent être remplis pour l'admission à l'université: (i) admission directe, pour ceux qui viennent d'achever leurs études ; (ii) l'âge limite, pour ceux qui sont âgés de plus de 25 ans et sont à mi-parcours dans leur carrière ; et (iii) le diplôme d'entrée pour les diplômés. Pour l'admission directe, la candidat doit avoir obtenu la moyenne dans les matières principales que sont les sciences physiques, les mathématiques, la chimie et les sciences économiques. L'admission d'un diplômé est soumise à l'obtention du Ordinary Technical, Surveying or Architectural Diploma (diplôme technique, de topographie ou d'architecture de niveau de base) avec mention et au moins la mention bien en mathématiques pour l'ingénierie et la topographie, et en technologie du bâtiment et en dessin pour l'architecture. Ces critères prennent en compte la pertinence des diplômes polytechniques.

L'autre option disponible pour les diplômés polytechniciens souhaitant accéder à l'université est la limite d'âge. A ce niveau, les candidats qui n'ont pas assez de qualifications pour les deux options d'entrée mentionnées ci-dessus sont pris en compte à condition de justifier qu'ils possèdent une expérience professionnelle pertinente en plus de la réussite à des examens oraux et écrits. Pour le personnel académique, les programmes d'échange permettent aux enseignants d'université d'offrir des services d'enseignement dans les écoles polytechniques et vice-versa. Toutefois, ces services sont offerts sur une base ad hoc puisque les deux types d'institutions fonctionnent dans deux cadres structurels différents, y compris sur le plan des rémunérations.

### Conclusions et défis

Un défi majeur qui se pose au système éducatif ougandais est celui de *l'institutionnalisation* des compétences pertinentes et pratiques à tous les niveaux de l'économie. Les pénuries actuelles de main d'œuvre qualifiée, y compris de personnels techniques et managériaux,

sont en train d'être résorbées par la main d'œuvre étrangère. Les initiatives actuelles visant à améliorer la disponibilité des compétences sont la réhabilitation de la Direction de la Formation Industrielle qui doit renforcer la formation industrielle et professionnelle et améliorer la gestion et la productivité industrielles. On espère que les efforts en vue de restaurer les compétences pratiques seront davantage guidés par la nécessité de mettre en place des institutions différenciées sur les plans horizontal et vertical et établir une meilleure articulation entre elles.

Le système universitaire ougandais commence à acquérir certains éléments de différenciation horizontale grâce à la création de deux universités à orientation technique, notamment l'Université de Mbarara et l'Université de Kyambogo. En outre, l'émergence des institutions privées a apporté un élément de différenciation, bien que nombre d'entre elles restent encore de petites institutions de sciences sociales. Dans ce contexte, l'Université de Makerere est une institution de premier ordre en termes de différenciation verticale.

Comme au Kenya, l'Ouganda est confronté aux défis de mise en place des structures formelles qui permettront le transfert d'unités de valeur aux universités pour les diplômés de l'école polytechnique. Par ailleurs, le pays a encore besoin d'un investissement plus large dans le développement d'autres écoles polytechniques pour répondre à la demande actuellement insatisfaite du secteur de l'enseignement technologique. Ceci est particulièrement urgent après la fusion de l'École Polytechnique de Kyambogo et de l'Institut d'Enseignement Normal de Kyambogo visant à créer une université technique. En ce sens, la création de la nouvelle université technique pourrait entraîner une réduction de la différenciation horizontale sans nécessairement garantir la différenciation verticale dans cette université.

Comme le Kenya, l'Ouganda doit doter ses institutions polytechniques d'infrastructures adéquates pour qu'elles puissent contribuer non seulement au développement de la main d'œuvre nationale, mais également à l'amélioration de la formation technique. Espérons que des écoles polytechniques bien équipées pourront produire davantage de différenciation verticale.

Le dernier défi a trait à la rapidité de la "privatisation" de l'enseignement supérieur en Ouganda. Si les écoles polytechniques qui acquièrent le statut d'université suivent l'exemple donné par les universités en Ouganda, non seulement l'enseignement technique deviendra aussi très vite une marchandise, mais il sera également uniquement accessible à ceux qui peuvent se le permettre. Il est donc conseillé que tout changement politique relatif aux écoles polytechniques soit fait avec précaution, au risque de voir le développement technique du pays sacrifié sur l'autel de l'autosuffisance institutionnelle. En théorie, la privatisation pourrait donner lieu à une plus grande satisfaction des besoins du marché, lesquels pourraient à leur tour produire plus de différenciation horizontale et verticale. Mais une fois encore, ce scénario n'est pas garanti, surtout dans un contexte de pauvreté généralisée.

# Zambie

Population		11 668 000
Diplômés de l'enseignement supérieur 100 000		222
Taux d'inscription brut dans l'enseignement supérieur		1,7%
Universités d'Etat	Nombre :	2
	Effectifs :	8 000
Universités privées	Nombre :	0
	Effectifs :	0
Polytechniques et instituts professionnels publics	Nombre :	4
	Effectifs :	2 500
Polytechniques et instituts professionnels privés	Nombre :	0
	Effectifs :	
Établissements publics postsecondaires	Nombre :	14
	Effectifs :	4 000
Établissements privés postsecondaires	Nombre :	3
	Effectifs :	450
Université libre	Effectifs :	0
Agence nationale de suivi		Aucun
Agence nationale pour l'assurance-qualité		Aucun
Cadre national des qualifications		Aucun
Réglementation générale		Loi portant sur les universités de Zambie (1987)

Source: Lulat (2003).

## Présentation générale

La Zambie est un pays de l'ancienne Rhodésie britannique du Nord qui appartenait à la Fédération de Rhodésie et du Nyasaland. Indépendante à partir de 1964, elle a une population d'environ 12 millions d'habitants, composée de soixante-dix ethnies de langue bantoue. Lusaka, la capitale, compte 2 millions d'habitants. Entre autres grands centres urbains, on peut citer Kitwe (500.000) et Ndola (400.000), situés dans la province de la Copperbelt du pays. La Zambie est presque coupée en deux par une mince portion de la République démocratique du Congo (RDC).

L'essentiel de la population et des ressources économiques du pays est concentré dans la partie occidentale du pays. L'est, particulièrement le nord-est, reste fortement isolé. Près de 44 pourcent des Zambiens vivent dans les zones urbaines—la Zambie étant le pays d'Afrique dont le taux d'urbanisation est le plus élevé. Les gisements miniers de la Copperbelt sont parmi les plus riches du monde et ont joué un rôle prépondérant dans l'histoire moderne du pays. Cette région s'étend de la RDC jusqu'à la zone centre-ouest et possède d'importants gisements de cuivre, de cobalt et d'autres minéraux. L'économie du pays repose presque entièrement sur l'industrie minière. La Zambie gagne 95 pourcent de ses devises étrangères annuelles uniquement grâce à l'exportation du cuivre et du cobalt. Les cours du cuivre sont demeurés élevés au cours de la première décennie qui a suivi l'indépendance, permettant ainsi une forte croissance. Mais au cours des années 70, la chute des cours mondiaux du cuivre a eu un impact très négatif sur l'économie. Les tentatives visant à diversifier l'agriculture et à assurer l'autosuffisance alimentaire du pays n'ont pas produit les résultats escomptés. Aujourd'hui encore, l'agriculture (de subsistance) emploie près de 70 pourcent de la population active.

## L'enseignement supérieur<sup>13</sup>

L'enseignement supérieur zambien compte deux universités d'état (l'Université de Zambie et l'Université de la Copperbelt) et quatre établissements publics d'enseignement supérieur non universitaires. Aucun de ces établissements ne correspond exactement aux institutions de type polytechnique. De plus, un petit secteur privé est en train d'émerger.

En Zambie, les institutions et les programmes d'enseignement supérieur et ceux de formation continue sont clairement distincts les uns des autres. Il semble que certaines institutions non universitaires dispensent des programmes d'enseignement supérieur et de formation continue. En l'absence d'un organe national de qualifications chargé de dresser une limite entre l'enseignement supérieur et la formation continue, la démarcation reste floue. Heureusement, pour y remédier, le gouvernement zambien se penche sur la création éventuelle d'un cadre national des qualifications, administré par une mission nationale des qualifications. Les leçons tirées de l'expérience sud-africaine par rapport à la création d'un tel cadre pourraient être mises à profit. Il importe cependant de déterminer si l'organe des qualifications devra faire de l'articulation le facteur majeur d'une amélioration de l'accès et de la mobilité au sein du système, comme c'est le cas en Afrique du Sud.

13. Les sections suivantes sont principalement tirées de Lulat (2003).

En plus des deux universités d'Etat, 16 centres de formation professionnelle à but unique dispensent des enseignements à caractère professionnel. Quatorze de ces institutions forment des enseignants (deux forment des enseignants du secondaire et les 12 autres, les enseignants du primaire). Les deux qui restent offrent des formations techniques, commerciales et en technologies de l'information (1 établissement), et en agriculture (1 établissement) aux niveaux supérieurs et de formation continue. Parmi ces institutions, deux écoles normales, l'institut de formation agricole et le collège d'enseignement technique et commercial, sont affiliées à l'université de Zambie. Dans le cadre de ce partenariat, l'université homologue les programmes, procède à l'évaluation et supervise les épreuves et les stages de formation des enseignants.

D'après Lulat (2003), la Zambie est dotée d'un sous-secteur de formation continue élaboré et qui compte environ 50 institutions de formation. Ces établissements proposent des spécialités diverses, à savoir : la filière agricole, l'aéronautique, l'hôtellerie, la restauration, le journalisme, l'imprimerie, les arts appliqués, le commerce, les soins infirmiers, l'enseignement normal et la technologie. Les taux d'inscription pratiqués sont en général très bas, soit une moyenne nationale d'environ 8 500. Les études dans le secteur de l'enseignement technique ont une durée de quatre ans d'apprentissage suivis de trois ans en alternance entre l'école et l'entreprise.

Rien ne pourrait justifier l'absence d'institutions polytechniques en Zambie. D'après les quelques éléments d'informations disponibles, il s'avère que l'application du modèle américain de cession des terres, qui met un accent relatif sur la formation professionnelle et pratique, aurait, dans une certaine mesure, favorisé l'implantation de ce type de formation. En outre, le niveau élevé des établissements de formation continue aurait eu le même effet et le manque de ressources financières aurait également joué un rôle limitatif.

### *Les universités d'Etat*

Les deux universités d'Etat offrent un enseignement supérieur classique à près de 8 000 étudiants au total. Il s'agit de :

*L'Université de Zambie.* Cette institution a été fondée en 1966 au lendemain de l'indépendance. Selon Lulat (2003), le projet de création de l'institution a été influencé par le modèle américain de la cession des terres. Le président du comité directeur de l'université, Sir John Lockwood, responsable au Birkbeck College de l'Université de Londres, a vivement encouragé cette approche institutionnelle. D'après ce modèle, le projet de l'université reposait sur les besoins de la nation naissante. En s'orientant vers le développement local et la résolution des problèmes pratiques, ce modèle reflétait également l'idée d'une université africaine orientée vers le développement. Ainsi, l'institution a sensiblement abandonné l'ancien modèle de planification de l'éducation qui avait caractérisé les centres universitaires Asquith (Lulat 2003 : 627). En d'autres termes, l'institution a décerné ses propres diplômes depuis le début (sans être affiliée à l'un des établissements coloniaux tels que l'Université de Londres), proposé des concours d'entrée moins rigoureux et restructuré les programmes conduisant à l'obtention de la licence à la fin d'un cycle de trois ans, au lieu de quatre, cela afin de maintenir les standards. Au cours de la période qui a suivi l'indépendance, des études africaines obligatoires ont été introduites dans les programmes dans le but de consolider l'unité nationale. Par conséquent, l'université a écarté la tradition britannique de matière



unique dans les études libérales en faveur de diplômés moins spécialisés qui caractérisent les universités américaines de cession de terres (Lulat 2003 : 629). L'approche s'est basée sur le principe selon lequel ceux qui bénéficient d'une formation plus générale sont mieux préparés pour relever les défis de la gestion et de l'administration. Parallèlement, l'accent a été mis sur la formation professionnelle. L'une des conséquences, purement accidentelle, a été l'élimination des arts et spectacle.

Au cours des dernières années, l'accent ne semble plus avoir été mis sur les programmes orientés vers le développement. Ainsi, l'université a perdu quelques-unes de ses caractéristiques distinctives. La série de programmes actuellement en vigueur est une combinaison « traditionnelle » d'éducation académique formative et de formation professionnelle dans des domaines spécialisés tels que l'agriculture et la science vétérinaire.

*Université de la Copperbelt.* On peut retracer l'origine de l'université de la Copperbelt (CU) à un plan de 1979, qui prévoyait la création d'une deuxième université comprenant deux nouveaux campus à Solwezi, dans la province du Nord-Ouest, et à Ndola, dans la Copperbelt. Ce projet visait à fournir l'accès à l'enseignement supérieur dans ces régions et à s'adapter à l'augmentation des effectifs hors de Lusaka, qui ne pouvait absorber l'accroissement prévu. En raison des contraintes financières et logistiques, le campus de Solwezi n'a jamais pu voir le jour. La deuxième institution a finalement été créée à Kitwe, grâce à l'infrastructure disponible à l'Institut zambien de la Technologie. Le projet du campus de Ndola a été abandonné et l'université de la Copperbelt a quant à elle été officiellement et légalement créée en 1987. En ce qui concerne l'orientation de ses programmes, la seconde université représente une initiative de différenciation légale par rapport à son aînée, l'université de Zambie. D'après Lulat (2003):

La mission programmatique de l'université de la Copperbelt a été conçue de manière à être différente de celle de l'université de Zambie : en effet, il s'agissait de former les étudiants dans des filières que l'université de Zambie n'offrait pas encore, telles que la comptabilité, l'architecture et la gestion des entreprises. Aujourd'hui, l'université se compose des écoles de formation suivantes : l'industrie d'habillement, la foresterie et la sylviculture, ainsi que la technologie.

### *Les institutions publiques non universitaires*

Trois institutions décernent des diplômes d'études supérieures non universitaires dans les filières techniques. Il s'agit des :

- *Northern Technical College*, situé à Ndola et accueillant près de 600 inscrits, qui délivre des diplômes dans divers domaines de l'ingénierie.
- *Evelyn Horn College of Applied Arts*, créé vers 1960 à Lusaka avec un effectif d'environ 1 000 étudiants (à plein temps et à temps partiel), qui délivre des diplômes sanctionnant la fin des études de certaines filières dont la musique, la pharmacie et les technologies de l'information.
- *National Institute for Public Administration (NIPA)* à Lusaka, qui accueille près de 500 inscrits et dispense une formation supérieure non universitaire en faveur du corps diplomatique.

A l'exception du NIPA, aucune de ces institutions n'effectue de travaux de recherche. L'enseignement est généralement à orientation pratique. Sur les trois institutions, deux ne sont spécialisées que dans une seule filière.

### *L'enseignement supérieur privé*

L'enseignement supérieur privé est relativement peu développé en Zambie. Et selon Lulat (2003), cela est lié à la fois à l'histoire et à la demande:

Historiquement, le modèle britannique d'enseignement supérieur légué aux colonies n'a intégré aucune tradition d'enseignement supérieur privé (en dehors de celui dispensé par les missionnaires chrétiens) et par conséquent la demande est insuffisante en Zambie pour permettre l'émergence d'institutions privées d'enseignement supérieur. Il est fort possible qu'avec l'accroissement de la demande d'enseignement supérieur, une université privée soit bientôt créée, vraisemblablement par une fondation religieuse, et ce d'autant plus que la politique gouvernementale ne s'oppose pas à un tel projet.

Citons à titre d'illustration le cas de la Northrise University—une initiative conjointe américano-australienne, où est dispensée une combinaison atypique de programmes religieux et de technologies de l'information. Si elle ne jouit pas encore entièrement du statut d'université, elle entreprend des démarches dans ce sens. Ce cas et bien d'autres encore, soulignent que contrairement à ce qui a cours en Afrique du Sud, l'Etat zambien ne dispose pas d'une réglementation relative à la nomenclature des institutions. Les institutions publiques comme privées sont libres de prendre la dénomination qu'elles estiment la meilleure pour refléter le statut auquel elles aspirent, y compris celui d'« université ». Un certain nombre d'établissements d'enseignement normal existent déjà et trois d'entre eux sont affiliés à l'Université de Zambie. L'un d'eux est un institut islamique. Le Mwala Theological College est un séminaire privé créé au milieu des années 90 avec un effectif de près de 120 étudiants réguliers ; il dispense des programmes de licence en théologie.

### *Caractéristiques systémiques*

L'admission dans les universités est très compétitive et est conditionnée à l'obtention du *A-level*, les sciences et les maths étant obligatoires pour être admis dans les filières scientifiques et technologiques. L'admission dans les instituts est conditionnée à l'obtention de 3 mentions, 3 crédits et à de bons résultats en anglais aux épreuves du *O-Level*, ainsi qu'en maths pour certains programmes.

En matière de gouvernance, les universités sont créées par des actes du Parlement spécifiques. La gouvernance interne relève de la responsabilité des conseils d'université, dont la composition est ratifiée par le ministre. Les institutions non universitaires sont gérées par des Conseils de gestion désignés par les institutions elles-mêmes. L'Université de Zambie, dont les recommandations sont ratifiées par le Ministre, supervise la nomination des membres du corps enseignant des institutions non universitaires.

S'agissant de la réglementation exercée par les pouvoirs publics, l'enseignement supérieur zambien est soumis à un contrôle souple. Selon une pratique en vigueur dans la plupart des systèmes de faible grandeur sur le continent, un contrôle politique sévère est exercé sur les institutions qui jouissent pourtant d'une liberté académique et d'une

autonomie institutionnelle—tant que le gouvernement ne s'estime pas menacé. La vie sur le campus universitaire a pendant longtemps été marquée par l'activisme tant des étudiants que des enseignants, entraînant de nombreux boycotts et fermetures (Lulat, 2003 : 632).

Chaque fois que les pouvoirs publics ont jugé que les enseignants et les étudiants ont poussé la critique et l'activisme politiques au-delà des limites acceptables au point d'être assimilables à une opposition politique, ils n'ont pas hésité à fermer l'institution et à exclure des étudiants. Selon Lulat (2003), l'autonomie acquise particulièrement tôt par l'université a duré jusqu'à l'adoption de la loi sur l'université (University Act) en 1999. Cette loi confère au ministre « des pouvoirs considérables, y compris celui d'outrepasser le conseil de l'université et/ou le sénat de l'université selon sa guise » (Lulat, 2003 : 628). Malgré une forte opposition et une action en justice, la communauté universitaire n'a pas pu empêcher le vote de cette loi.

Le principal levier de réglementation gouvernementale est le financement. Le ministre est officiellement chargé d'approuver les décisions du Conseil, dont la plupart sont ratifiées sans opposition. La mission principale assignée au ministère en matière de prise de décision est de garantir la conformité à la procédure légale. Des conflits surgissent parfois au sujet des salaires, certains partenaires essayant d'influencer la position du Conseil en faisant du lobbying auprès du ministère. Du point de vue du ministère, il est souhaitable de parvenir à un meilleur équilibre entre l'autonomie et la réglementation. Ceci est une condition nécessaire si l'on souhaite éliminer toute résistance au changement de la part des universités et pouvoir par conséquent servir au mieux les intérêts de la nation. Par exemple, s'agissant de l'articulation des programmes, le ministère n'a pas exigé des universités qu'elles reconnaissent les diplômes décernés par les instituts universitaires, bien que le Secrétaire permanent à l'éducation représente le gouvernement au sein des Conseils d'université. Il est actuellement prévu de mettre en place une autorité de l'enseignement supérieur, l'équivalent d'un conseil de l'enseignement supérieur.

Les relations entre les universités et les instituts universitaires sont fondées essentiellement sur le système d'affiliation. Cela signifie que les relations n'existent qu'entre les universités et les institutions qui leurs sont affiliées. Les instituts affiliés payent des frais pour un tel rapport de tutelle. En général, il s'agit d'une relation de coopération et « non de domination ». La garantie de la qualité est l'un des objectifs du système d'affiliation, au sein duquel l'Université de Zambie est chargée de l'homologation des cours et des travaux pratiques, de la surveillance des méthodes pédagogiques, de la supervision des examens et de leur correction, et dans certains cas des échanges d'enseignants. Si l'on y ajoute la désignation de contrôleurs externes, ce système semble « bien fonctionner », à en croire un informateur de premier rang. Il semble que tout récemment, la relation d'affiliation ait été réduite à un tout petit nombre d'éléments. Selon d'autres rapports, il en a résulté un affaiblissement et une diminution des échanges. Le système est désormais focalisé sur la supervision.

Étant donné qu'il n'existe que deux universités publiques, il n'existe pas d'associations de responsables d'universités. Toutefois, on compte deux associations de directeurs d'instituts universitaires. L'une regroupe les directeurs des écoles normales et l'autre concerne les deux instituts techniques. Elles ont pour rôle le parrainage des différentes initiatives politiques pour le compte de leurs circonscriptions et la formulation de propositions à soumettre au gouvernement et au Parlement dans le cadre de la procédure législative. Des réunions régu-

lières tenues avec le ministre permettent de débattre des sujets essentiels et de rechercher des solutions alternatives.

## Articulation des programmes et interface entre les universités et les secteurs polytechniques

L'articulation des programmes entre les institutions non universitaires de type polytechnique et les universités est très faible en Zambie. L'obstacle majeur à l'origine d'une telle situation est le manque de compatibilité entre les programmes biennaux appliqués dans les instituts universitaires et strictement concentrés sur l'aspect professionnel, et les vastes programmes quadriennaux dispensés dans l'enseignement supérieur. Cette incompatibilité est significative si l'on tient compte du fait que la majorité des programmes sont homologués par l'université dans le cadre de la relation d'affiliation. Par conséquent, les diplômés sortis des instituts affiliés et désireux de suivre des programmes de licence à l'université ne bénéficient d'aucune exemption et doivent reprendre tout le cycle à zéro. Selon Lulat (2003), la conséquence qui en découle est la suivante :

S'agissant de l'admission, les mouvements des étudiants entre les deux sous-secteurs sont pratiquement inexistantes . . . [parce que] les universités, . . . n'ont mis en place aucun mécanisme leur permettant de reconnaître les diplômés ayant suivi un cycle complet dans ces institutions par peur de diluer les moyennes. Bien que cette crainte ne soit pas totalement injustifiée . . . , elle a eu pour conséquence malheureuse de priver le sous-secteur de la formation continue d'une orientation et d'une influence qui lui auraient permis d'améliorer suffisamment le niveau de ses enseignements et de garantir ainsi les échanges d'étudiants. Un pays en voie de développement a besoin d'une telle flexibilité structurelle afin de maximiser l'usage de ses maigres ressources éducatives.

## Conclusions

L'enseignement supérieur zambien est actuellement confronté à des défis gigantesques. Il a besoin d'une expansion et d'une plus grande différenciation institutionnelle et programmatique de plus en plus accrue pour pouvoir combler le fossé polytechnique et mieux répondre aux exigences du marché de l'emploi et du développement national. Les perspectives dans ce sens sont malheureusement encore lointaines compte tenu des difficultés financières auxquelles le pays est confronté.

L'insuffisance des financements dont a bénéficié l'enseignement supérieur en Zambie ont produit des conditions matérielles défavorables. Selon un article de presse paru à l'époque, les membres d'une commission d'enquête mise sur pied en 1997 ont été ahuris par la situation qu'ils ont rencontrée dans l'un des plus grands instituts d'enseignement technique du pays. Le récit ci-dessous donne un aperçu des défis à relever en matière de l'offre de l'éducation dans ces conditions (Africa News 1997, cité par Lulat, 2003):

Ils étaient choqués d'entendre dire que les étudiants prenaient leurs repas debout car le réfectoire n'avait ni chaises ni tables. L'un des membres de la commission déclara avoir cru se retrouver dans un gymnase. Dans l'atelier mécanique, les étudiants prenaient les cours debout ou assis sur des tables parce qu'il n'y avait aucune chaise dans la salle. Le groupe ne

disposait d'aucun véhicule en état de marche et la plupart des étudiants étaient promus sans avoir jamais été en contact avec le moteur d'un véhicule. Le gros de l'équipement dans les ateliers d'électricité avait été acheté dans les années 30 et (sic) ne fonctionnait pas normalement.

Cette commission a recommandé la promotion des six plus grands collèges du pays au rang d'instituts universitaires affiliés à l'Université de Zambie. Dans le contexte actuel de réduction des financements, la perspective d'un tel élargissement n'est « même pas éloignée » (Lulat 2003). Mis à part les réductions financières, l'élargissement ne saurait être abandonné au moment où la qualité des enseignements dans les institutions existantes est en baisse. Ce déclin est lui-même la conséquence directe de la fuite des cerveaux, des cas de malversations de fonds et d'un problème plus répandu qui persiste depuis les quinze dernières années, à savoir « la tyrannie imposée par la diminution permanente de la base des ressources financières dont le système a pourtant besoin pour financer la formation des enseignants à un niveau qui leur permette de rester motivés, les installations fixes, et surtout des réserves appropriées en consommables (du matériel le plus simple comme la craie et les manuels aux équipements essentiels et aussi complexes que les équipements de laboratoire, les produits chimiques, l'électricité et l'eau). Le degré de différenciation requis devra donc intervenir au niveau des programmes existant au sein des institutions actuelles.

# APPENDICES

---



# Méthodologie de la recherche

---

**L**es données exploitées dans le cadre de la présente étude ont été collectées auprès des sources internationales et régionales suivantes :

1. Une sélection de publications internationales dans lesquelles sont identifiés les problèmes conceptuels, les tendances internationales et les éventuelles leçons que peut en tirer l'Afrique.
2. Données régionales :
  - a) Revues des publications régionales : Au cours de la préparation des trois rapports régionaux, les chercheurs ont rassemblé et analysé les ressources documentaires pertinentes et disponibles traitant de la différenciation et de l'articulation dans les pays sélectionnés. Parmi ces ressources, on trouve une publication récente, le *Handbook of African Higher Education (Manuel de l'enseignement supérieur africain)*, des publications de l'Unesco et d'autres sources. C'est sur cette base que la section revue du présent rapport, tout comme la bibliographie analytique des sources choisies, a été établie.
  - b) Données primaires : Les principales sources de données sur le terrain ont été les informateurs et les documents suivants :
    - (i) Les ministères de l'éducation
    - (ii) Les commissions ou conseils nationaux de l'enseignement supérieur
    - (iii) Les associations des responsables d'universités ou de polytechniques
    - (iv) Les associations régionales structurées regroupant des entreprises, des employeurs et des professionnels, y compris l'Internationale de l'Éducation (IE)



- (v) Le cas échéant, les autorités nationales et régionales en charge des qualifications, de l'homologation et de la certification, par ex. le Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES)
- (vi) Les déclarations régionales (par ex. Arusha) et les organismes régionaux tels que l'Unesco, la SADC, les Vice-chanceliers et l'*Inter-University Council for East Africa* (IUCEA) [Conseil inter-universitaire ouest-africain].

Ces données ont été obtenues grâce à une combinaison de méthodes, y compris des questionnaires ciblés et des entretiens téléphoniques ayant été préalablement programmés par les chercheurs lors d'un atelier initial.

Les données régionales ont été analysées séparément par trois chercheurs. Les rapports régionaux ont ensuite été transmis à l'équipe de recherche et au coordonnateur du WGHE (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur) pour faire l'objet d'observations. Un deuxième atelier consultatif a été organisé dans le but d'apprécier l'état des données collectées, de relire les projets de rapport et d'affiner le cadre conceptuel. Certaines insuffisances ont été relevées à ce stade, mais il n'a pas été possible, en raison de la modicité des ressources, de les résoudre en envoyant des missions sur le terrain, ce qui aurait été la meilleure solution. Aussi a-t-on dû s'en tenir aux entretiens téléphoniques pour y remédier.

Les résultats des recherches ont été présentés au Comité de pilotage de l'ADEA/WGHE et à la Conférence générale de l'Association des universités africaines tenue en février 2005 au Cap, en Afrique du Sud.

## Bibliographie analytique

---

Huisman, J., et F. Kaiser, eds. 2001. *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education: A comparative study of (binary) structures in nine countries* [Frontières fixes et floues dans l'enseignement supérieur : une étude comparée de structures (binaires) dans neuf pays]. Den Haag: Centre for Higher Policy Studies.

Le terme 'binaire' est apparu dans les années 70 pour désigner un système éducatif divisé en deux secteurs. Le système britannique était alors souvent considéré comme l'exemple type de système binaire. Depuis les années 60, l'enseignement supérieur britannique comprend un secteur universitaire relativement autonome et un secteur de l'enseignement supérieur essentiellement placé sous le contrôle de l'état (les polytechniques, les instituts universitaires), distincts l'un de l'autre en termes de recherche et de fonction. Malgré leurs différences, les deux secteurs britanniques se confondaient fortement dans leurs missions éducatives.

L'avènement d'un système binaire ne signifie pas que les différences seront maintenues ou peuvent l'être indéfiniment. Des études ont relevé que les politiques gouvernementales et d'autres influences contextuelles, de même que des stratégies organisationnelles et les comportements, exercent un impact sur les relations entre les différents secteurs (qu'ils soient binaires ou non) de l'enseignement supérieur.

Bien qu'il n'y ait aucune pression régulatrice poussant les systèmes éducatifs à s'arrimer aux tendances et aux normes européennes, certains signes montrent que les autorités tiennent déjà compte de l'importance croissante de l'Europe. A en croire les gouvernements successifs, les mutations structurelles intervenues dans l'enseignement supérieur ont été inspirées par le souci de ne pas laisser les systèmes s'écarter trop des tendances européennes.

## Taille des secteurs

	% universitaires		% non universitaires	
Autriche	231311	98%	3756	2%
Danemark	52004	30%	123955	70%
Finlande	137173	76%	44339	24%
Flandres	58467	38%	94140	62%
France	1132888	58%	834854	42%
Allemagne	1395386	76%	442018	24%
Pays-Bas	165880	37%	278253	63%
Suède	441069	100%		
Royaume-Uni	1392607	100%		

### Admission

L'enseignement supérieur néerlandais établit une distinction claire entre les étudiants admis dans l'enseignement supérieur professionnel et ceux qui sont admis à l'université. Deux voies dans l'enseignement secondaire—le HAVO/MBO et le VWO—dirigent les étudiants respectivement vers la *hogensholen* ou l'université. La situation en vigueur en Allemagne est globalement identique à celle des Pays-Bas. La *Fachhochschulereife* permet aux étudiants d'accéder à la *Fachhochschule* mais pas à l'université. Une *Hochschulreife* permet aux étudiants d'accéder aussi bien à la *Fachhochschule* qu'à l'université. Les systèmes en vigueur en Autriche, en Flandres et en Suède appliquent généralement les mêmes conditions d'admission dans tous les secteurs de l'enseignement supérieur. Un diplôme général d'enseignement secondaire permet aux lauréats d'accéder à différents types d'enseignement supérieur. Le Danemark, la France et le Royaume-Uni appliquent des conditions supplémentaires pour l'admission à l'université : les concours en France et les *A-levels* au Royaume-Uni.

### Le professionnel contre l'académique

Dans l'ensemble, le secteur universitaire met l'accent sur un enseignement orienté vers des programmes à caractère académique, tandis que l'autre secteur insiste plus souvent sur l'enseignement à caractère professionnel. Cependant, plusieurs établissements du secteur universitaire dispensent également un enseignement de type professionnel.

### Les doctorats

Dans pratiquement tous les pays, la possibilité de mener des études doctorales relève du domaine exclusif des universités. Toutefois, cela ne signifie pas que les seuls candidats à être admis dans ce cycle sont ceux qui sont titulaires d'un Master.

**Kivinen, O., et R. Rinne. 1996. "The Problem of Diversification in Higher Education: Countertendencies between divergence and convergence in the Finnish higher education**

system since 1950s.” [“Le problème de la diversification dans l’enseignement supérieur : tendances opposées entre divergence et convergence dans l’enseignement supérieur finlandais depuis les années 50”] Dans Meek et al. *The mockers and mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* [Moqueurs et moqués : Perspectives comparées sur la différenciation, la convergence et la diversité dans l’enseignement supérieur]. Oxford: Pergamon.

Les questions liées au genre restent déterminantes en matière de choix éducatifs. Par exemple, la prédominance masculine dans les domaines d’études techniques et la prédominance féminine dans les domaines touchant aux soins demeuraient inchangées. Si l’on considère l’éducation dans une perspective hiérarchisée, nous nous rendons plus clairement compte que les échelons intermédiaires sont occupés par les femmes. Tout au sommet de la hiérarchie, les hommes continuent de dominer numériquement les études postuniversitaires. Au bas de l’échelle, les hommes continuent de former la majorité dans les filières les plus courtes et les plus pratiques, qui ne leur procurent qu’une éducation de base.

Aux Etats-Unis, la diversité systématique a toujours été considérée comme une garantie d’excellence et la condition requise pour permettre à l’enseignement supérieur de rester flexible face aux besoins de la société. Un enseignement supérieur standardisé est incapable de répondre de façon adéquate aux besoins tant des élites que des masses. Il importe d’appliquer la différenciation aux systèmes de masse plus qu’à ceux des élites car ceux-là absorbent une clientèle bien plus hétérogène, satisfont aux nouvelles exigences du marché de l’emploi et essayent de couvrir un large éventail de connaissances. Un système d’enseignement supérieur d’élite qui ne serait pas compensé par un enseignement supérieur de masse ne serait viable ni politiquement, ni socialement ; un système d’enseignement supérieur de masse sans les modèles et valeurs des institutions des élites serait fragile sur le plan sociopolitique.

**Morphew, C. C. 2000. “Institutional diversity, program acquisition and faculty members : examining academic drift at a new level.” [“Diversité institutionnelle, acquisition des programmes et membres des facultés : analyse des mutations académiques à un degré nouveau.”]. *Higher Education Policy* 13:55–77.**

La diversité des systèmes d’enseignement supérieur est un indicateur de leur qualité et de leur capacité à relever le défi posé par les effectifs des étudiants. Comme les besoins diffèrent selon les régions et les étudiants, la diversité des institutions et des systèmes permettrait de satisfaire les besoins fluctuants de leurs populations et de dispenser un enseignement polyvalent de très bonne qualité. Le resserrement académique, du fait qu’il réduit la diversité des types institutionnels au sein d’un système d’enseignement supérieur, exerce un impact négatif sur la diversité programmatique d’un système. Le resserrement académique est également un indicateur de l’inefficacité relative d’un système d’enseignement supérieur.

**Meek, V. L. 2000. “Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts?” [“Diversité et commercialisation de l’enseignement supérieur : des concepts incompatibles ?”] *Higher Education Policy* 13:23–39.**

Plusieurs facteurs ont encouragé, sinon forcé, les gouvernements à orienter l’enseignement supérieur vers le marché, y compris :

- Les coûts élevés liés à l’enseignement supérieur de masse, qui sont devenus une préoccupation pour les autorités soucieuses désormais de rentabiliser au mieux chaque dollar investi.

- La vision du gouvernement selon laquelle le secteur de l'enseignement supérieur est intimement lié à l'économie nationale—tant en termes de satisfaction des besoins du marché national du travail que de commercialisation de ses activités de recherche et pédagogiques.
- Puisqu'une large proportion de la population manifeste un intérêt à participer à l'enseignement supérieur, l'enseignement supérieur devient aussi nécessairement un sujet politique.
- A cause du vieillissement de la population, les charges liées aux services sociaux connaissent une augmentation spectaculaire qui s'accompagne de pressions subies par le gouvernement en vue de la réduction des dépenses publiques et d'une plus grande efficacité des institutions étatiques.
- Dans tous les pays industrialisés, les industries manufacturières traditionnelles sont en train d'être remplacées par ce que l'on appelle le secteur du traitement des connaissances, dont l'enseignement supérieur fait partie intégrante.

Ces facteurs ne sont pas spécifiques à un pays en particulier mais font au contraire partie d'un très vaste processus de mondialisation de l'économie. Ceci a donné lieu à une redéfinition fondamentale et politique du rôle social du service public en général, et des universités et de l'enseignement en particulier. En outre, la mission assignée à l'université est ainsi de plus en plus perçue comme devant « rendre des comptes » à ceux qui la financent, qu'il s'agisse des grandes sociétés, des contribuables particuliers ou même des étudiants.

Un certain nombre de pays comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni se sont davantage appuyés sur la concurrence du marché pour réaliser la plupart des objectifs de leur politique en matière d'enseignement supérieur, y compris la diversité. Mais en termes d'extrêmes, il existe deux réponses institutionnelles possibles à l'accroissement de la concurrence sur le marché : les institutions peuvent soit se diversifier pour tenter de s'approprier un créneau commercial précis, soit se lancer dans les mêmes activités que celles de leurs concurrents florissants. Deux facteurs essentiels influencent le sens que peut prendre la diversité de l'enseignement supérieur : (1) le mode de structuration de l'environnement politique adopté par les gouvernements et (2) le pouvoir relatif des normes et valeurs académiques au sein des institutions de l'enseignement supérieur.

**Neave, G. 2000. "Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done." ["Diversité, différenciation et marché : le débat que nous n'avons jamais eu mais que nous aurions dû avoir."] *Higher Education Policy* 13:7–21.**

La différenciation à travers la mise en place d'un secteur en guise d'alternative à l'université a été sans aucun doute liée au marché. Elle a cependant été déterminée par la perception et la médiation des autorités gouvernementales, et non par un processus initié par les institutions d'enseignement supérieur elles-mêmes. Deuxièmement, si les institutions binaires constituaient des alternatives aux universités, elles étaient également des auxiliaires considérés comme menant des activités complémentaires à celles des universités. Certains intellectuels ont considéré cet arrangement en particulier comme une politique de fléchissement, c'est-à-dire une tentative de préservation de la fonction traditionnelle de l'université qui est de fournir des cadres au secteur public tout en laissant au cycle court de l'enseignement supérieur le devoir de répondre aux mutations des compétences sollicitées au niveau inférieur, à court et à moyen termes, par le secteur privé. Si nous retenons

cette interprétation, il devient alors clair que la segmentation institutionnelle poursuivait le but inavoué de détourner les aspirations de la masse du secteur historiquement réservé aux élites et d'imposer aux institutions non universitaires la tâche d'assumer le rôle de réceptacle de l'enseignement supérieur de masse.

Pourquoi donc ce fléchissement par la différenciation a-t-il échoué ? Et quelles en ont été les conséquences ? L'orientation vers l'enseignement de masse en Europe occidentale a été presque entièrement le résultat de l'intervention de l'Etat. Elle a été orchestrée quasi exclusivement par des institutions à caractère public qui, en Norvège et en Grande-Bretagne, ont été détournées très tôt de leur mission première du fait du resserrement académique. Ces institutions, supposées être différentes des universités, étaient en quête de prestige et de reconnaissance à travers l'imitation, voire la reproduction, d'institutions plus anciennes, sinon meilleures.

La diversité (l'état), la diversification (le processus) et la différenciation (le résultat), comme je l'ai souligné au début du présent exposé, offrent des visions très spéciales de ce que devrait être une bonne relation entre le gouvernement, l'enseignement supérieur et la société, de même que, dans un sens plus large, elles représentent également une vision particulière de la relation qui devrait exister entre les communautés locales et nationales.

**Gamage, D. T. 1993. "The reorganisation of the Australian higher educational institutions towards a unified national system." ["La réorganisation des institutions australiennes d'enseignement supérieur vers un système national unifié."] *Studies in Higher Education* 18(1):14.**

Dans le contexte australien, lorsque l'on parle du système binaire, on fait référence à la division du système éducatif en deux secteurs : le secteur universitaire d'une part et le secteur CAE d'autre part. C'est la conséquence directe d'un rapport publié en 1965 par une commission d'enquête sur l'avenir de l'enseignement supérieur (*Martin report*—le Rapport Martin). Un nouveau secteur fut créé à travers la mise en commun d'un groupe d'institutions disparates poursuivant essentiellement un seul objectif et comprenant en leur sein des écoles normales ; il prit la désignation générale de '*Colleges of Advanced Education*'—CAE (Instituts d'enseignement supérieur). Deux modes de financement furent mis en place et durent être gérés par deux commissions distinctes appuyées par deux groupes de textes législatifs. En 1975, la structure du système binaire fut affaiblie à la suite de la création d'une commission unique, *la Commonwealth Tertiary Commission*—CETC (la Commission du Commonwealth sur l'enseignement supérieur). Toutefois, deux conseils distincts furent créés sous le CETC avec pour mission de soumettre des recommandations relatives au financement des deux secteurs. Mais encore une fois, cette position fut davantage affaiblie en 1987 lorsque les conseils furent réduits au statut d'organes consultatifs.

Entre-temps, les programmes académiques dispensés par les CAE ont été renforcés. Certains d'entre eux ont même intégré des programmes postuniversitaires, y compris l'admission des étudiants au cycle de *PhD*, qui implique des projets de recherche. Plusieurs évolutions ultérieures ont contribué à obscurcir davantage la distinction entre les deux secteurs. A l'exception de la médecine, des études de vétérinaire et du droit, les programmes professionnels ont dès lors été dispensés dans les deux secteurs. Ainsi, aux alentours de 1987, la seule différence notable a été que les universités ont bénéficié de financements pour la recherche au détriment des CAE. Cette situation a été à l'origine de nombreuses discussions entre les deux secteurs. Tandis que les universités ont fait prévaloir leur excellence en

matière de recherche, les CAE ont souligné l'accroissement de leurs capacités de recherche, celle-ci étant perçue comme la seule différence entre eux.

**Barnett, R. 1990. "The idea of higher education." ["La notion d'enseignement supérieur."] Suffolk: Open University Press.**

L'enseignement supérieur au Royaume-Uni a presque été entièrement dispensé par les universités. Toutefois, les 25 dernières années ont d'abord vu la mise en place, puis le développement, d'un système d'enseignement supérieur dans les institutions non universitaires, notamment dans les établissements polytechniques, mais aussi dans un grand nombre d'autres instituts et collèges d'enseignement supérieur. Si l'on prend simplement en compte le nombre d'étudiants de premier cycle, les établissements polytechniques et les collèges accueillent actuellement près de 40 pourcent d'étudiants des premier et second cycles.

Les valeurs fondamentales de l'enseignement supérieur

1. La recherche de la vérité et du savoir objectif
2. la recherche
3. L'enseignement libéral
4. L'autonomie institutionnelle
5. La liberté académique
6. Un forum de débat neutre et ouvert
7. La rationalité
8. Le développement des aptitudes critiques de l'étudiant
9. Le développement de l'autonomie de l'étudiant
10. La formation du caractère de l'étudiant
11. La mise en place d'un centre critique au sein de la société
12. La préservation de la culture intellectuelle de la société.

**Altbach, P. G. 1999. "The logic of mass higher education." ["La logique de l'enseignement supérieur de masse."] Dans I. Fagerlind, I. Homesland, et G. Stromqvist, eds. *Higher Education at the Crossroads: Tradition or Transformation? [L'enseignement supérieur à la croisée des chemins : tradition et transformation ?]* Stockholm: Institute of International Education.**

Il existe diverses approches de la différenciation de l'enseignement supérieur à travers le monde. Quelques exemples vont en illustrer les modèles. Aux Etats-Unis, la différenciation apparaît clairement dans l'enseignement supérieur d'un Etat à un autre. Tandis que la Californie fournit l'exemple le plus connu et peut-être le plus probant d'une planification du système appliqué dans l'enseignement supérieur au niveau national, les systèmes à campus multiples existent dans presque tous les états. Le système traditionnel américain, qui combine conseils d'administration avec un président fort et directement responsable auprès des administrateurs, est généralement compatible avec l'expansion des universités. Les Néerlandais ont été les premiers à expérimenter des tendances qui seront certainement adoptées dans d'autres pays : renforcement de l'influence de l'administration, exigence d'une responsabilité accrue vis-à-vis du gouvernement, diminution du pouvoir professionnel, élimination de la force de participation des étudiants dans le processus de gouvernance. Les mutations intervenues dans l'enseignement supérieur britannique sous le régime Thatcher dans les années 80 ont également entraîné d'importantes modifications en matière de gouvernance. L'enseignement supérieur a été rendu plus directement responsable auprès du

gouvernement à la suite de la dissolution de l'*University Grants Committee* (Commission des bourses universitaires) et à la suppression du système « binaire » au sein des universités et des polytechniques créé par la Commission Robbins, de sorte que les deux secteurs sont actuellement identiques et peuvent se concurrencer.

**Ross, A. 2003.** “Access to higher education: Inclusion for the masses?” [“L'accès à l'enseignement supérieur : Inclusion au profit des masses ?”] Dans L. Archer, M. Hutchings, and A. Ross, eds., *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion (Enseignement supérieur et classes sociales : problèmes d'exclusion et d'inclusion)*. Londres: RoutledgeFalmer.

Les effets de la politique binaire. Tout d'abord, la taille de l'ensemble du secteur a augmenté bien plus rapidement que ne l'avait prévu la Commission Robbins. Ensuite, le taux d'accroissement des effectifs a été particulièrement élevé chez les étudiantes puisque celles-ci ont couronné leur enseignement secondaire par l'obtention d'au moins deux *A levels* avant d'intégrer l'université en nombre bien plus élevé que celui des étudiants. Troisièmement, le secteur public, et notamment les polytechniques, s'est développé bien plus rapidement que prévu. Toutefois, au même moment, et selon Crossland et Weaver, les institutions dans ce secteur ont changé d'orientation et de mission pour adopter une forme plus conventionnelle d'enseignement supérieur ; la réorientation académique s'est assez rapidement implantée après l'adoption d'une nouvelle désignation. Il en a résulté que les effectifs des étudiants et les programmes d'enseignement dans les secteurs universitaire et polytechnique n'ont pas été aussi distincts qu'ils auraient pu l'être.

**Rothblatt, S. 2000.** “A Connecticut Yankee? An Unlikely Historical Scenario.” [“Un yankee du Connecticut? Un scénario historique invraisemblable.”] Dans P. Scott, ed., *Higher Education Re-formed*. New York: Falmer Press.

La deuxième caractéristique s'est rapportée à la différenciation selon la fonction et la mission, une combinaison d'instituts, de centres de recherche, de collèges, d'universités et d'écoles professionnelles qui, au XX<sup>ème</sup> siècle, allaient faire l'objet d'un débat pour décider s'ils faisaient oui ou non partie du système d'enseignement supérieur national. La différenciation selon la mission aux Etats-Unis a impliqué des admissions et des normes plus variées au premier cycle et dont l'objectif a été d'offrir des expériences éducatives et des chances de vie différentes à des populations variées. La différenciation selon la mission a également généré inévitablement un système de classement ou un ordre hiérarchique des institutions, qui se sont affrontées sur le marché pour obtenir la reconnaissance de leur nom de marque. Un historien concluerait peut-être qu'un tel aboutissement était voulu et quasiment programmé.

L'hétérogénéité de la population américaine, ses divisions religieuses et ethniques, l'importance des facteurs locaux et régionaux, l'absence d'héritage en termes de classes sociales et d'institutions aristocratiques et l'émergence du secteur privé dans l'enseignement supérieur ont rapidement conduit au XIX<sup>ème</sup> siècle à une multiplicité de collèges et d'universités orientés vers la commercialisation des niches de marché.

**Bazan, P. G. 1998.** “The original idea of the university.” [“L'idée originelle d'université.”] Dans D. L. Jeffrey and D. Manganiello, eds. *Rethinking the future of the university [Repenser l'avenir de l'université.]* Ottawa: University of Ottawa Press.

L'*universitas* médiévale est née de l'effort conjoint de personnes dont l'objectif était la préservation, le développement et la propagation des connaissances scientifiques cultivées



pour leur propre plaisir, et qui voyaient dans la collégialité le meilleur moyen d'atteindre ce but. En tant que communauté, elle ne faisait pas d'exclusion ; elle admettait tous les candidats de toute origine ; elle choisissait ses propres représentants et directeurs et s'affirmait face aux pouvoirs extérieurs en exigeant les privilèges et les droits nécessaires à l'exercice d'une vocation commune.

**Altbach, P. G. 1998. *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development* [Enseignement supérieur comparé : savoir, université et développement.] Hong Kong: Comparative Education Research Centre.**

L'équation éducative internationale actuelle comporte certains « centres » institutionnels et intellectuels qui contribuent à l'orientation, fournissent des modèles, produisent les résultats de la recherche et fonctionnent plus ou moins comme les sommets du système académique. A l'autre bout du système, on trouve des universités « périphériques » dans le sens où elles reproduisent les développements à l'étranger, produisent très peu de nouvelles choses et ne sont généralement pas à la pointe du savoir.

Les institutions centrales sont orientées vers la recherche, elles sont prestigieuses et font partie d'un système de connaissances international. Leurs bibliothèques sont immenses et leurs laboratoires bien équipés. Les institutions centrales reçoivent l'essentiel du financement de la recherche et fournissent la plupart des chercheurs issus des cycles de doctorat.

Les universités périphériques, qui sont majoritaires, sont fondamentalement des distributeurs de connaissances, essentiellement à travers la formation des étudiants et, dans une certaine mesure, à travers la reproduction de travaux de recherche menés dans les centres. Elles bénéficient moins d'une tradition de renommées et de soutien.

Dans un contexte international, les universités du tiers-monde sont toutes sans exception des institutions périphériques. Elles manquent souvent d'un programme en vue de la formation d'élites.

Le rôle des universités du tiers-monde est complexe et varié. Il est difficile de généraliser à cause des différences qui existent en termes d'héritage colonial, de réalités économiques et politiques et des divergences de visions qui entourent le rôle à assigner à l'enseignement supérieur dans des sociétés en phase de modernisation.

Les nations du tiers-monde sont avant tout des consommatrices du savoir ; elles dépendent des nations industrialisées en matière de recherche, d'interprétation des progrès scientifiques, et en général en matière d'information.

**Jarvis, P. 2001. *Universities and Corporate Universities* [Universités et universités d'entreprise.] Londres: Kogan Page.**

Etant donné que les universités ne sont pas complètement à l'abri des pressions du monde « réel » et qu'elles ne constituent plus des tours d'ivoires . . . , elles ont essayé de réagir à certaines pressions sociales nées de la mondialisation, certes avec un succès limité. Il semble que cette réaction ne leur ait pas profité car elles ne semblent plus savoir en quoi consiste exactement une université. En d'autres termes, elles réagissent presque automatiquement aux mutations sociales.

**Ball, C., ed. 1989. *Higher Education into the 1990s* [L'enseignement supérieur dans les années 90.] Stratford: Open University Press.**

Le rôle de la recherche présente également un problème. Dans un système d'enseignement supérieur d'élite, il est possible de faire en sorte que le financement permette aux

enseignants de jouer un double rôle, qui consiste à la fois à former les étudiants et à mener des recherches fondamentales. Dans un système d'enseignement supérieur populaire, cela n'est ni possible ni sensé. L'idée selon laquelle le niveau de la recherche fondamentale est fonction du niveau de l'enseignement supérieur n'est pas logique.

**Van Vught, F., M. Van Der Wende, et D. Westerheijden. 2002. "Globalisation and internationalisation: policy agendas compared." ["Mondialisation et internationalisation : agendas politiques comparés."] Dans J. Enders et U. Fulton, eds. *Higher Education Education in a Globalising World. [L'enseignement supérieur dans un monde globalisé.] Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.***

On constate un accroissement et une diversification de la demande d'enseignement supérieur dans les pays disposant d'une infrastructure adéquate d'enseignement supérieur. Les universités implantées dans le monde occidental, encouragées par la diminution du financement (national) dédié à l'enseignement supérieur et désireuses de trouver de nouveaux débouchés, estiment que cette situation crée des opportunités qu'elles peuvent explorer activement. Ce processus est également soutenu par la libéralisation des marchés éducatifs à travers les initiatives de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), en particulier les Accords généraux sur le commerce et les services (AGCS). Aux termes des négociations AGCS, il a été convenu d'inclure l'enseignement primaire et secondaire parmi les biens de consommation collective, qui bénéficient bien plus à toute la communauté qu'à un seul individu. Quant à l'enseignement supérieur et selon les économistes spécialisés en éducation, la balance des gains publics et individuels penche davantage en faveur des individus. Les États-Unis proposent ouvertement « la mise en place de conditions favorables aux entreprises » en matière de « services de formation » orientés vers l'emploi et de services d'évaluation de l'enseignement. On pourrait cependant craindre que cette approche ouvre tout le système d'enseignement supérieur à la mondialisation du commerce. En outre, le processus de mondialisation est en train d'être facilité par les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui permettent d'atteindre des étudiants à distance désireux de décrocher des diplômes étrangers tout en restant dans leur pays.

Il est généralement admis que le brusque accroissement de la mobilité des étudiants au niveau international depuis le début des années 90 nécessite des méthodes plus affinées en matière de reconnaissance académique et professionnelle des qualifications étrangères. Pour résoudre le problème, la Convention de Lisbonne relative à la reconnaissance des qualifications a été signée en 1997 et diverses organisations internationales et professionnelles ont internationalisé leurs procédures d'homologation des programmes d'enseignement supérieur.

**Theater, D. C. B. 1999. *Higher Education Education in a Post-Binary Era. [L'enseignement supérieur à l'ère post-binaire.] Londres: Jessica Kingsley Publishers.***

En 1965 en Australie, en 1967 en Grande-Bretagne et en 1971 à Hong Kong, les gouvernements de ces différents pays ont adopté des politiques binaires d'enseignement supérieur. Ces politiques impliquent une séparation des rôles et des responsabilités pour les universités d'une part et les institutions d'enseignement supérieur non universitaires ou du « secteur public » d'autre part. Les politiques binaires ont été adoptées en Australie et en Grande-Bretagne à un moment où l'on assistait à une explosion de la demande d'enseignement supérieur. Ayant noté qu'un groupe précis d'institutions non universitaires dispensait véritablement des programmes de type universitaire, les autorités de l'époque

ont pu orienter une bonne partie du surplus d'effectifs vers ces institutions. Cela a eu pour effet de permettre aux universités de conserver leur caractère élitiste de départ bien plus facilement qu'elles ne l'auraient pu autrement.

Au début de 1987 en Australie, en 1991 en Grande-Bretagne et en 1994 à Hong Kong, les orientations binaires ont été recadrées. En Angleterre et au Pays de Galles, tous les établissements polytechniques ont pris le titre d'université. En Australie, où le secteur CAE comportait une plus grande diversité d'institutions, celles-ci se sont restructurées pour devenir des universités et le nombre d'universités a presque doublé.

**Weber, L. E. 1999. "Survey of the Main Challenges Facing Higher Education at the Millennium." ["Revue des défis auxquels est confronté l'enseignement supérieur dans le nouveau millénaire."] Dans W. Z. Hirsch and L. E. Weber, eds., *Challenges Facing Higher Education at the Millennium. [Les défis auxquels est confronté l'enseignement supérieur dans le nouveau millénaire.]* Oxford: Pergamon Press.**

- L'environnement en mutation: Mondialisation, influence de la technologie
- Missions : Universités réactives et responsables : évolution de la forme des universités de recherche ; émergence de concurrents aux universités traditionnelles
- Etudiants et enseignement
- La profession d'enseignant : évolution du rôle des enseignants ; durée des fonctions ; création d'une nouvelle génération d'enseignants
- Finances de l'enseignement supérieur : sécurisation des revenus ; réduction des coûts
- Gouvernance

**Rhodes, F. H. T. 1999. "The New University." ["L'université nouvelle."] Dans W. Z. Hirsch et L. E. Weber, eds., *Challenges facing Higher Education at the Millennium. [Les défis auxquels est confronté l'enseignement supérieur dans le nouveau millénaire.]* Oxford: Pergamon Press.**

Caractéristiques de la nouvelle Université américaine :

- Autonomie institutionnelle, grande indépendance des facultés et grande liberté académique, mais gouvernance publique forte, impartiale et pouvoirs de décision et forte implication du président.
- Appui de plus en plus accru du privé, mais responsabilité publique et implication sociale tout aussi accrues.
- Centrée sur le campus, mais avec une orientation internationale.
- Indépendance académique, couplée à un partenariat constructif.
- Centrée sur les connaissances, mais aussi sur l'étudiant ; orientée vers la recherche, avec toutefois un accent sur l'apprentissage.
- Technologies de pointe, mais dépendante de la communauté.
- Intransigeante sur la qualité, mais efficacité des procédures.
- Adaptée au monde du travail, mais à l'écoute des individus.

**Ogawa, Y. 2002. "Challenging the traditional organization of Japanese universities." ["Remise en cause de l'organisation traditionnelle des universités japonaises."] Dans P. G. Altbach and Y. Ogawa, eds., *Higher Education in Japan. Reform and Change in the***

**21st Century. [L'enseignement supérieur au Japon. Réforme et mutation au 21<sup>ème</sup> siècle.] Boston: Centre for International Higher Education.**

Les universités ont séparé l'enseignement et les activités de recherche. Aux yeux des universités, les établissements des premier et deuxième cycles sont de simples entités de formation. Elles ont donc parallèlement mis en place des organismes de recherche auxquels appartiennent les membres des facultés. Tandis que les organismes de recherche tendent vers une convergence en matière d'analyse, les établissements d'enseignement dispensent un savoir approprié et bien structuré (cursus). Dans un contexte de système traditionnel, l'organisation de la recherche et de l'enseignement a dû être revue à la suite de la fusion de ces deux activités. Cela a parfois entraîné des problèmes du fait que les nouvelles activités de recherche n'ont pas toujours été compatibles avec les programmes de formation et d'enseignement alors en vigueur et qui devaient ainsi être remodelés. Pour éviter ce conflit, les fonctions d'enseignement et de recherche ont dû être séparées.

L'une des caractéristiques des dernières réformes introduites dans l'enseignement supérieur japonais concerne la transformation des organisations indépendantes éparses en associations de systèmes souples.

**Smith, A., et F. Webster. 1998. "The Post-modern University: Contested Visions of Higher Education in Society." [“L'université post-moderne : visions contestées de l'enseignement supérieur au sein de la société.”] Suffolk: Open University Press.**

Il est couramment admis aujourd'hui que l'expansion s'est accompagnée du gel des ressources, qui s'est traduit par la paupérisation des étudiants, la baisse des salaires, le déclin du statut social des enseignants et une accélération du délabrement de la structure universitaire elle-même. L'augmentation des effectifs des étudiants a entraîné la dévalorisation des diplômes, les diplômés n'étant plus assurés de pouvoir obtenir plus tard un salaire élevé et de jouir d'un statut social honorable. A ce déclin s'ajoutent les plaintes liées à la baisse de niveau et à la délivrance de diplômes factices par les universités.

Autrefois, l'université était régie par un universitaire désigné comme étant le plus grand érudit parmi ses pairs. Aujourd'hui, le gestionnaire par excellence d'une université est le directeur général/vice-chancelier, qui se contente généralement de brandir un plan d'action sans qu'il détienne lui-même de solides références universitaires.

**Buanan, Z. 1998. 'Universities: Old, New and Different.' [“Universités : anciennes, nouvelles et différentes.”] Dans. A. Smith et F. Webster, eds. *The Post-modern University: Contested Visions of Higher Education in Society.* [L'université post-moderne : visions contestées de l'enseignement supérieur au sein de la société.] Suffolk: Open University Press.**

Il a toujours été affirmé que le rôle de l'université n'est pas de suivre la mode, mais de nager à contre courant de celle-ci. C'est sur cette conviction que sont fondés les divers rapports sur l'université qui soulignent sa capacité à préserver et à enrichir une certaine culture de haut niveau face à l'interférence des entreprises, de la politique et de la vie courante. Cette ligne de défense ne peut plus être maintenue. Si un concept élitiste est parfaitement acceptable dans une société élitiste, ce n'est plus le cas dans la société contemporaine.

**Afeti G. 2003. "Promoting Change and Innovation in Tertiary Education: The experience of HO polytechnic, Ghana." [“Promouvoir le changement et l'innovation dans**

**l'enseignement supérieur : l'expérience de l'école polytechnique HO au Ghana.”] Présenté lors de la Conférence régionale de formation sur “L'amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne : Ce qui marche !” Accra, 23–25 septembre.**

La HO Polytechnic (*l'Ecole polytechnique de HO*) (autrefois appelée l'*Institut polytechnique de HO*), a été créée en 1968 avec le statut d'établissement technique post-primaire dispensant des cours dans les domaines de la construction, du commerce et de l'ingénierie et placée sous la supervision générale du Ghana Education Service (*Direction ghanéenne de l'éducation*). En 1993, à la suite de la publication du Government's White Paper (*Livre blanc du gouvernement*) sur les réformes dans l'enseignement supérieur (1), et à la promulgation de la Polytechnic Law (*Loi sur les établissements polytechniques*) (2), l'école polytechnique HO a reçu le statut d'institution d'études supérieures. Les institutions polytechniques ont pour mission de dispenser des programmes de formation de niveau supérieur dans les domaines de la fabrication, du commerce, de la science, de la technologie, des sciences sociales appliquées, des arts appliqués et d'autres domaines tels que définis par l'autorité en place chargée de l'enseignement supérieur.

**Mamdani, M. 1994. “A Reflection on Higher Education in Equatorial Africa: Some Lessons for South Africa.” [“Réflexion sur l'enseignement supérieur en Afrique équatoriale : quelques leçons à tirer pour l'Afrique.”] Présenté lors de la conférence sur “Le rôle future des universités dans l'enseignement supérieur sud-africain.” 29–30 juillet.**

L'étatisme est apparu comme un courant puissant dans ce contexte du fait que les revendications en faveur d'un état nationaliste ne visaient pas seulement le développement, mais également l'égalité. Ces revendications ont reçu un écho retentissant auprès d'une grande partie de la société, particulièrement auprès des classes moyennes et des classes éduquées.

Très tôt et au nom de la responsabilité, l'Etat a modifié le mode de gouvernance des universités. La collégialité a été remplacée par la bureaucratie et le système d'audit par celui de gestion. Déracialisation et démocratisation ?

La plus grande ironie de l'université africaine au lendemain de l'indépendance est que nous tenions tous au maintien des normes, et ce presque à tout prix . . . Pour préserver leur qualité, les nouvelles universités ont dû se conformer aux normes définies par l'Université de Londres. En retour, le sénat de l'Université de Londres a accepté de tisser un nouveau partenariat particulier avec les nouvelles universités africaines.

**Atchoarena, D. 1996, (Ed.) *The financing and management of vocational education and training in Eastern and Southern Africa.* [*Le financement et la gestion de l'enseignement et de la formation professionnels en Afrique orientale et australe.*] UNESCO, International Institute for Education Planning.**

Les établissements polytechniques nationaux sont des instituts d'enseignement supérieur dont le rôle premier est de former des cadres moyens et de haut niveau pour le compte des différents secteurs de l'économie kényane et d'offrir des opportunités de formation continue dans l'enseignement technique. Les établissements polytechniques nationaux dispensent des programmes de formation certificative variés qui débouchent même sur des diplômes nationaux.

Actuellement, on compte trois établissements polytechniques nationaux. Leurs effectifs atteignent au total 9 031 étudiants formés dans la construction et le génie civil, la topographie et la cartographie, les sciences appliquées, les affaires, le génie chimique, etc.

Le Kenya Technical Teachers College (*Ecole normale de l'enseignement technique*) a été créé afin de satisfaire à la demande en enseignants dans les filières techniques et des affaires.

**Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. [L'Enseignement supérieur dans les pays en développement : périls et promesses.] Washington: Banque Mondiale.**

Tandis que la différenciation horizontale est fonction de l'accroissement de la demande, la différenciation verticale constitue une réponse à une demande de diversification de la formation des diplômés. L'économie des pays en développement a aujourd'hui non seulement besoin de fonctionnaires, mais également de toute une multitude d'autres professionnels tels que des ingénieurs, des pharmaciens et des informaticiens. Les institutions d'enseignement supérieur sont en train de se réajuster et de nouvelles institutions font actuellement leur apparition pour dispenser des formations et décerner des diplômes dans de nouveaux domaines.

Les universités provinciales et régionales forment souvent la majorité des diplômés du pays et tendent à occuper une position centrale dans le processus d'expansion. Certaines institutions proposent des formations certificatives de deux ans, à l'instar des collèges communautaires de plusieurs pays en développement. Les écoles professionnelles indépendantes offrent des formations dans des domaines comme le droit, la médecine, les études commerciales et l'enseignement.

Un système stratifié est un système hybride intégrant à la fois les objectifs d'excellence et l'enseignement de masse, tout en permettant de les réaliser tous à l'intérieur d'un même système et avec des ressources limitées. Un système stratifié comprend un volet axé sur la recherche et la sélection et un autre qui apporte des connaissances à un grand nombre d'étudiants.

**Mazilhaka, J., et G. F. Daniel. 2000. *Post Genocide Restructuring of Higher Education in Rwanda: An Overview*. [Restructuration de l'enseignement supérieur dans le Rwanda post-génocide: un aperçu.] Ghana: AAU (L'Association des universités de l'Atlantique) Occasional Paper.**

En Afrique du Sud, le Technikon, dont le rôle se réduisait jadis à la délivrance de diplômes du secondaire, décerne aujourd'hui également des diplômes postuniversitaires. Il est courant en Afrique du Sud de rencontrer un diplômé en ingénierie sorti de l'université qui aimerait s'inscrire au Technikon pour renforcer ses capacités pratiques. Bien que l'orientation pratique des programmes de formation du Technikon garantisse au diplômé un avantage certain pour la recherche d'un premier emploi, la formation théorique reçue à l'université constituera un atout lorsqu'il s'agira de postuler à une promotion. La mobilité entre les institutions d'enseignement supérieur (des polytechniques vers les universités) n'est plus unidirectionnelle. Au contraire, comme le montre le cas de l'Afrique du Sud, l'inverse est également tout à fait possible.

**Maliyamkono, T. L. "Higher Education in Eastern and Southern Africa: Prospects." [L'enseignement supérieur en Afrique orientale et australe : perspectives d'avenir.] Prospects 21(3) : 352–62.**

Après l'indépendance, les universités africaines ont cherché à intégrer dans leurs programmes des matières alors enseignées en Europe, et même d'introduire des programmes

comme ceux couvrant les concepts d'enseignement et de production, l'objectif étant alors d'inculquer aux étudiants à la fois des connaissances théoriques et pratiques. On a également assisté à une modification délibérée des priorités concernant les matières traditionnelles— enseignement, ingénierie, agriculture, arts et science, médecine, droit et commerce. Désormais, les étudiants peuvent choisir parmi les programmes proposés des domaines tels que le social, le journalisme, la topographie et la photogrammétrie, les sciences et les technologies de l'alimentation, le design et l'odontologie. Dans la plupart des cas, ces nouveaux programmes reflètent les besoins nationaux en main-d'œuvre et l'évolution des exigences technologiques.

**Moses, O. 2000. "Costing and Financing Higher for Development in Sub-Saharan Africa: Kenya's Case." ["Coût et financement de l'enseignement supérieur en vue du développement de l'Afrique sub-saharienne : le cas du Kenya."] *International Education E-Journal* 4(3).**

Le modèle européen d'université de recherche, avec une structure de programmes à un seul palier, s'est avéré trop coûteux et inadéquat dans le contexte kényan et dans beaucoup d'autres pays en développement. Une différenciation accrue dans l'enseignement supérieur ou l'évolution des institutions non universitaires et le soutien des institutions privées peuvent permettre de satisfaire la demande d'enseignement supérieur et rendre les systèmes d'enseignement supérieur plus réactifs aux besoins fluctuants du marché du travail.

Les institutions non universitaires comprennent les établissements polytechniques, les institutions à cycles professionnel et technique courts, les collèges de village/communautaires et le télé-enseignement. Le coût de leurs programmes étant bas, elles sont non seulement attrayantes pour les étudiants, mais également plus faciles à créer pour les promoteurs privés. Les expériences les plus réussies sont celles des institutions non universitaires offrant une formation flexible et qui se réajustent en fonction des exigences du marché de l'emploi, tout en restant capables de s'arrimer aux programmes universitaires grâce à des mécanismes de transfert adaptés, tels que les systèmes de crédits et l'octroi d'équivalences. Cependant, au Kenya, il n'existe pas de système de crédits bien défini qui permette une synergie entre ces institutions non universitaires d'enseignement supérieur et les universités. Pour cette raison, la communauté considère ceux qui fréquentent ces instituts comme ayant raté leurs études et n'ayant plus aucune chance de décrocher un diplôme universitaire.

**Pratt, J. 2000. "Sustaining 'Technological Universities': The British Experience; Conference paper?" ["Le soutien des « Universités technologiques » : l'expérience britannique."] *Article de conférence.***

Bien qu'en fin de compte les polytechniques aient succombé à la tentation de prendre les titres conventionnels d'universités en 1992, les universités sont elles-mêmes devenues au même moment bien différentes de ce qu'elles étaient en 1965 au moment du lancement de la politique binaire. Elles ont commencé à reconnaître l'importance qu'il y avait à insister sur l'emploi, à admettre des étudiants présentant des qualifications très diversifiées, à offrir un choix plus varié à travers les programmes modulaires et à se préoccuper davantage de l'apprentissage de l'étudiant. Il a alors été possible de parler de 'revirement professionnel' des universités à l'instar du revirement académique des polytechniques, et d'une dilution des frontières entre les secteurs.

**Sutherland-Addy, E. 1993. *Revival and Renewal: Reflections on the creation of a system of tertiary education in Ghana.* [Remise en vigueur et renouveau : réflexions sur la création d'un système d'enseignement supérieur au Ghana.] Washington: Banque mondiale.**

Le cadre utilisé a été un réseau d'institutions supérieures décernant des certificats et des diplômes, les établissements tels que les polytechniques ayant finalement été érigés en institutions dotées du pouvoir de décerner des diplômes universitaires à un nombre limité de candidats. On estimait alors que ces institutions avaient l'avantage de pouvoir adapter rapidement leurs programmes aux exigences du marché de l'emploi.

**Brown Sherman, M. A. 1993. *Building Consensus for Higher Education Reform in Africa: Some Reflections.* [Créer un consensus autour de la réforme de l'enseignement supérieur en Afrique.] Washington: Banque mondiale.**

L'Afrique occupe une place marginale dans l'économie mondiale. Les universités africaines font partie d'un système académique international et constituent la « périphérie » de ce système. Il en résulte une forte dominance intellectuelle qui pèse sur le continent. Dans ce contexte, l'essentiel des travaux de recherche liés au continent sont menés par des intellectuels et des établissements universitaires non africains.

Il ne peut y avoir de véritable consensus sur la réforme de l'enseignement supérieur si l'on ne se penche pas sur le cas des institutions non universitaires. La tendance qui consiste à considérer comme inférieures ces institutions, qui dispensent un enseignement normal, technologique ou professionnel, devrait disparaître. Nul n'est besoin de rappeler que l'Afrique manque de personnes qualifiées dans le domaine de l'éducation, des sciences et de la technologie. Les enseignants et les infrastructures nécessaires à la formation de ces personnes doivent être employés avec sagesse. Il est impératif que les universités et les institutions d'enseignement supérieur entreprennent des consultations qui leur permettent d'évaluer les forces de ces institutions et d'examiner d'autres possibilités, tels que l'acceptation d'équivalences, le partage des infrastructures, et même si possible des programmes conjoints.

**Saint, W. S. 1992. *Universities in Africa: Strategies for Stabilisation and Revitalization.* [Universités africaines : stratégies de sensibilisation et de redynamisation.] Washington: Banque mondiale.**

Le système de différenciation constitue une solution pour les autorités désireuses de procéder à l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur sans entraîner une augmentation équivalente des budgets alloués à l'enseignement. « L'approche la plus efficace est une stratégie de différenciation institutionnelle qui permette à la demande sociale d'éducation d'être gérée à travers la création d'un ensemble d'institutions alternatives différenciées en termes de missions, de fonctions et de méthodes de formation.

Un système d'enseignement supérieur différencié pourrait comprendre quelques-unes ou l'ensemble des composantes suivantes : les collèges et les universités de type traditionnel, les collèges communautaires, les polytechniques et les instituts d'enseignement technique, les programmes d'enseignement pour adultes et de formation continue, les programmes de formation dans les secteurs productifs et les programmes de télé-enseignement.

Lorsque les systèmes d'enseignement supérieur sont plus différenciés, ils peuvent accueillir des effectifs d'étudiants plus élevés et plus variés de la façon la plus rentable. La formation continue et les programmes de formation interne permettent aux employés de renforcer leurs compétences professionnelles et d'améliorer leurs capacités salariales.



En Afrique, la différenciation des systèmes se trouve encore globalement à un stade intermédiaire. On rencontre souvent des établissements polytechniques et des écoles normales, mais ceux-ci sont ouvertement considérés par les étudiants et les autorités comme des institutions de niveau inférieur.

Même dans les cas où les systèmes d'enseignement supérieur sont différenciés et relèvent des missions institutionnelles, ils sont rarement différenciés dans leur financement. Au moins 85 pourcent du financement des institutions/systèmes d'enseignement supérieur est fourni par l'Etat.

**AAU/World Bank. 1997. *Revitalizing Universities in Africa. [Redynamiser les universités africaines.]* Washington: Banque mondiale.**

La question d'une plus grande diversification des institutions d'enseignement supérieur est à la fois liée à l'éducation et au financement. Les programmes traditionnels appliqués dans les universités ne répondent pas aux situations et aux besoins éducatifs de la plupart des étudiants potentiels auxquels d'autres types de programmes sont plus appropriés. Lorsque le système d'enseignement supérieur est basé sur un certain degré de partage des coûts, et lorsque la mobilité des étudiants est assurée entre les différents programmes, cette approche permet de maximiser les effectifs tout en les adaptant aux dépenses. Dans ce contexte, les possibilités qu'offre le télé-enseignement en Afrique méritent d'être explorées encore plus activement qu'elles ne l'ont été jusque-là.

## Références

---

- Afeti, G. 2002. *Tertiary Education in Africa Today: Non-University Institutions*. Tertiary Education Series, Vol. 2 No. 2. Accra: National Council for Tertiary Education.
- Ajayi, J. F. K., L. K. H. Goma, and G. A. Johnson. 1996. *The African Experience with Higher Education*. Accra: Association of African Universities.
- Altbach, Philip G. 1998. *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*. Greenwich, Connecticut: Ablex.
- . 1999. *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Ashby, Eric. 1966. *Universities: British, Indian, African: A Study in the Ecology of Higher Education*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Badat, S., G. Fisher, F. Barron, and H. Wolpe. 1994. *Differentiation and Disadvantage: The Historically Black Universities in South Africa*. Report to the Desmond Tutu Educational Trust. Bellville, South Africa: Education Policy Unit, University of the Western Cape.
- Ball, C., ed. 1989. *Higher Education into the 1990s*. Stratford: Open University Press.
- Barnett, R. 1990. *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Breier, M., ed. 2001. *Curriculum Restructuring in Higher Education in South Africa*. Bellville, South Africa: Education Policy Unit, University of the Western Cape.
- Breier, M. 2003. *The recruitment and recognition of prior informal experience in the pedagogy of two university courses in labor law*. PhD thesis, University of Cape Town.
- Brown-Sherman, Mary Antoinette. 1993. "Building Consensus for Higher Education Reform in Africa: Some Reflections." Discussion Paper distributed by the Human Resources Division, Africa Technical Department, The World Bank, Washington, D.C.
- Chilundo, A., 2003. "Mozambique." In Damtew Teferra and Philip G. Altbach, eds., *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

- Chimombo, J. P. A. 2003. "Malawi." In Damtew Teferra and Philip G. Altbach, eds., *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Chung, Sungchui. 2007. "Korean Development of Technology Adaptation Institutes." Paper presented at the "Global Forum: Building Science, Technology and Innovation Capacity for Sustainable Development and Poverty Reduction," February 13–15, Washington, D.C.
- Cloete, N., P. Pundy, S. Badat, and T. Moja. 2003. *National Policy & Regional Response in South African Higher Education*. Partnership for Higher Education in Africa. London: James Currey and Oxford.
- Cohen, A. M., and F. B. Brawer. 1989. *The American College* (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Commission for Higher Education. 1990. "The Directory of Post-Secondary Institutions and Courses (Excluding Universities) in Kenya." Nairobi.
- . 2000. Survey of Higher Education Institutions reported in the Higher Education Sub-Sector Policy for Rwanda proposed by the Committee on Higher Education, June.
- Cooper, D. 1994. *Science and Technology—A Hidden Crisis of Post-Secondary Education in South Africa? Shape and Size of S&T in the Technikons*. Research Report No 1. Cape Town: Education Policy Unit, University of the Western Cape.
- . 1995. "The shift away from technology-oriented fields by students in the technikons." *South African Journal of Higher Education* 9(1):92–100.
- Cooper, D., and G. Subotzky. 2001. *The Skewed Revolution: Trends in South African Higher Education: 1988–1998*. Cape Town: Education Policy Unit, University of the Western Cape.
- Darvas, Peter. 2007. "Tertiary Education in Sub-Saharan Africa: An Overview." Africa Region Human Development Department, World Bank, Washington, D.C. Processed.
- Darvas, G., 2007. *Symmetry: Cultural-historical and Ontological Aspects of Science-Arts Relations; the Natural and Man-made World in an Interdisciplinary Approach*. Basel: Birkhäuser.
- Department of Education, South Africa. 2006. *Education Statistics at a Glance in South Africa in 2005*. Pretoria.
- Education Policy Unit (EPU). 1997. *The Enhancement of Postgraduate Programmes and Research Capacity in the Historically Black Universities*. Research report. Cape Town: Education Policy Unit, University of the Western Cape.
- Effah, P. 2004. "Private Higher Education in Ghana." Paper presented at the Policy Forum on Private Higher Education in Africa, Accra, Ghana, November 2–3.
- Enders, J., and O. Fulton, eds. 2002. *Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations*. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ensor, P. 2002. "Curriculum." In N. Cloete, R. Fehnel, T. Gibbon, P. Maassen, T. Moja, and H. Perold, eds., *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa*. Landsdowne, South Africa: Juta and Company.
- Federal Republic of Nigeria. 1999. *Report of the Committee to look into the modalities for mounting degree programmes in selected polytechnics and colleges of education*. Abuja, Nigeria.

- File, J., and L. Goedegebuure, eds. 2000. *Thinking about the South African Higher Education Institutional Landscape. An International Comparative Perspective on Institutional Differentiation and Restructuring*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Galabawa, J. C. 1991. "Funding selected issues and trends in Tanzanian higher education." *Higher Education* 21(1):49–61.
- Ghana Statistical Service. 2002. *2000 Population and Housing Census Report*. Accra, Ghana.
- Gibbons, M. 1998. "Higher Education Relevance in the 21st Century." Paper presented at the UNESCO World Conference on Higher Education.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, and M. Trow. 1994. *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Githinji, P. 1999. "University of Dar es Salaam, Tanzania." In Svava Bjarnason and Helen Lund, eds., *Government/University Relationships: Three African Case Studies*. London: Commonwealth Higher Education Management Service.
- Halai, A., and J. Rarieya, eds. 2003. *Impact: Making a Difference*. Proceedings of an international conference held at the Aga Khan University Institute for Educational Development, August 28–30. Aga Khan University Institute for Educational Development.
- Hannan, M. T., and J. Freeman. 1993. *Organizational Ecology*. Harvard: Harvard University Press.
- Harris, J. 1996. *Articulation and Transfer into and within a South African Higher Education System*. National Commission on Higher Education, Task Group 5, Technical Committee 4, Paper 3.
- Hayes, D., and R. Wynyard. 2002. *The McDonaldisation of Higher Education*. Westport, Conn.: Bergin and Garvey.
- Hendriks, B. 2005. *Regional integration processes and their dynamics for external quality assurance: What can other regions learn from the Bologna process?* Policy Forum on Accreditation and the Global Higher Education Market, International Institute for Educational Planning, IIEP, Paris, June 13–14.
- Huisman, J. 1996. "Diversity in the Netherlands." In Meek and others, eds., *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Inter-University Council for East Africa. 2001. Newsletter No. 22 (January), Kampala.
- . 2003. Newsletter No. 22 (March), Kampala.
- . 2003. Newsletter No. 22 (September), Kampala.
- ISSER (Institute of Statistical, Social and Economic Research). 1999. *The State of the Ghanaian Economy in 1998*. Legon, Ghana.
- Isyaku, K. 2000. "Teacher Education in the 21st Century Nigeria: Vision and Action." National Commission for Colleges of Education, Kaduna. Processed.
- Jarvis, P. 2001. *Universities and Corporate Universities: The Higher Learning Industry in Global Society*. Sterling, Va.: Stylus Publishing.
- Jibril, M. 2003. "Nigeria." In Damtew Teferra and Philip G. Altbach, eds., *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Kenya, Republic of. 1964. *Report of the Kenya Education Commission*. Nairobi: English Press.
- Kigali Institute of Science, Technology, and Management (Rwanda). Web site: [www.kist.ac.rw](http://www.kist.ac.rw).

- Lulat, Y. G-M. 2003. "Zambia." In Damtew Teferra and Philip G. Altbach, eds., *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Mazeran, Jacques, ed. 2007. *Short-Term Vocational Higher Education*. Paris: Hachette Livre.
- Mazimhaka, J., and G. F. Daniel. 2000. *Post Genocide Restructuring of Higher Education in Rwanda: An Overview*. Ghana: AAU Occasional Paper.
- . 2003. "Rwanda." In Damtew Teferra and Philip. G. Altbach, eds. *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Meek, V. 2000. *Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts? Higher Education Policy* 13:23–39.
- Ministry of Education (Malawi). 1997 *Education Sector: Policy Investment Framework*. Lilongwe.
- Ministry of Education, Youth and Sports (Ghana). 2004. *White Paper on the Report of the Report of the Education Reform Committee*. Accra.
- Ministry of Higher Education (Cameroon). 1993. *Higher Education Reforms in Cameroon*. Yaounde.
- Ministry of Higher Education, Science and Technology (Mozambique). 2000. *Mozambique Strategic Plan for higher education*.
- Ministry of Science, Technology and Higher Education. 1999. *National Higher Education Policy*. Report EJ/T/3/73. Dar es Salaam.
- Mkunde, D., B. Cooksey, and L. Levey. 2003. *Higher Education in Tanzania: A Case Study*. Partnership for Higher Education in Africa. London: James Currey and Oxford.
- Morphew, C. C. 2000. "Institutional diversity, program acquisition and faculty members: examining academic drift at a new level." *Higher Education Policy* 13:55–77.
- . 2002. "A rose by any other name: Which colleges became universities?" *Review of Higher Education* 25(2):207–23.
- Mouzinho, M., P. Fry, L. Levey, and A. Chilundo. 2003. *Higher Education in Mozambique: A Case Study*. Partnership for Higher Education in Africa. London: James Currey and Oxford.
- Musisi, N. B., and Muwanga, N. K. 2003. *Makerere University in Transition 1993–2000: Opportunities and Challenges*. Partnership for Higher Education in Africa. London: James Currey and Oxford.
- Mwiria, K., N. Ng'ethe, D. Wesonga, C. Ngome, D. Ouma, and V. Wawire. 2007. *Public and Private Universities in Kenya: New Challenges, Issues and Achievements*. Partnership for Higher Education in Africa. Nairobi: James Currey, Oxford and East African Educational Publishers.
- National Council for Higher Education (Uganda). 2006. *The State Of Higher Education and Training in Uganda 2005: A Report on Higher Education Delivery and Institutions*. Kampala.
- National Universities Commission, 1999. *Annual Report*. Abuja, Nigeria.
- Neave, G. 2000. "Diversity, differentiation and the market: The debate we never had but which we ought to have done." *Higher Education Policy* 13:7–21.
- Ndiaye, H-G. 2003. *Senegal*. In Damtew Teferra and Philip G. Altbach, eds. *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

- Ng'ethe, N. 2006. "National and Regional Superstructures For Higher Education in Kenya, Uganda and Tanzania." A Research Report to the Rockefeller Foundation.
- Ng'ethe, N., J. Galabawa, and N. Muwanga. 2006. "Investing In Higher Education By The Aga Khan University: Feasibility Study For New Emerging Programme Priorities In East Africa." A Report to the Aga Khan University
- Ng'ethe, N., and Kilemi Mwiria. 2003. "Public University Reform in Kenya: Mapping the Key Changes of the Last Decade." A research report commissioned by the Rockefeller Foundation, Nairobi.
- Ngome, C. K., 2003. "Kenya." In Damtew Teferra and Philip. G. Altbach, eds. *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Njeuma, D. L. 2003. "Cameroon." In Damtew Teferra and Philip G. Altbach, eds. *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Njeuma, D. L., H. N. Endeley, F. F. Mbuntum, N. Lyonga, D. Nkweteyim, and S. N. Musenja. 1999. *Reforming a National System of Higher Education: The Case of Cameroon*. Paris: ADEA Working Group on Higher Education.
- Ogawa, Y. 2002. "Challenging the traditional organization of Japanese universities." In P. G. Altbach and Y. Ogawa, eds., *Higher Education in Japan. Reform and Change in the 21st Century*. Boston: Centre for International Higher Education.
- Ohene, E. 2005. Speech delivered at 1st congregation of Sunyani Polytechnic. *Daily Graphic*, May 3, Ghana.
- Okebukola, P. 2005. Personal communication.
- Pelikan, J. 1992. *The Idea of the University: A Re-examination*. New Haven: Yale University Press.
- Pratt, G., and D. Poole. 2000. "Globalisation and Australian universities: Policies and impacts." *The International Journal of Public Sector Management* 12(6):533–44.
- Rhodes, F. H. T. 1999. "The New University." In W. Z. Hirsch and L. E. Weber, eds., *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*. Oxford: Pergamon Press.
- Ross, A. 2003. "Access to higher education: Inclusion for the masses?" In L. Archer, M. Hutchings, and A. Ross, eds., *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion*. London: RoutledgeFalmer.
- Rothblatt, S. 2000. "A Connecticut Yankee? An Unlikely Historical Scenario." In P. Scott, ed., *Higher Education Re-formed*. New York: Falmer Press.
- Saint, W. S. 1992. *Universities in Africa. Strategies for Stabilization and Revitalization*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Sawyer, A. 2002. *Challenges Facing African Universities*. Accra: Association of African Universities.
- Scott, P. 1998. "Massification, internationalization and globalization." In P. Scott, eds., *The Globalization of Higher Education*. London: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- . 2000. "Globalisation and Higher Education: Challenge for the 21st Century." *Journal of Studies in International Education* 4:3–10.
- Shabani, J. 2006. "Higher Education in French-Speaking Sub-Saharan Africa." In J. James, F. Forest, and Philip G. Altbach, eds., *International Handbook of Higher Education*. The Hague: Springer.

- Sherman, M. A. B. 1993. *Building Consensus for Higher Education Reform In Africa: Some Reflections*. Discussion Paper. Washington D.C.: The World Bank.
- Smith, A., and F. Webster. 1998. *The Post-modern University? Contested Visions of Higher Education In Society*. SRHE and Open University Press.
- Sonu, Jungho. 2007. "Imitation to Industrialization: The Case of Korea." *Development Outreach*. Washington, D.C.: World Bank Institute.
- Subotzky, G. 2003. "South Africa." In D. Teferra and P. G. Altbach, eds., *African Higher Education: An International reference handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- . 2004. "Private Higher Education and Training." In *Human Resource Development Review 2003: Education, Employment and Skills in South Africa*. Pretoria: HSRC Press and East Lansing: Michigan State University Press.
- Teather, D. C. B., ed. 1999. *Higher Education In A Post-Binary Era*. London: Jessica Kingsley.
- Teferra, Damtew, and Philip. G. Altbach, eds. 2003. *African Higher Education: An International Reference Handbook*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Uganda, Republic of, 2004. "The National Report on the Development of Education in Uganda at the Beginning of the 21st Century." Paper submitted to the 47th Session of the International Conference on Education, Geneva Switzerland, September 8–11, [http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/english/Natreps/reports/uganda\\_rev.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/english/Natreps/reports/uganda_rev.pdf).
- Van Vught, Frans. 1992. *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- Van Vught, F., M. Wende, and D. Westerheijden. 2002. "Globalisation and internationalisation: Policy agendas compared." In J. Enders, and O. Fulton, eds., *Higher Education in a Globalising World. International Trends of Mutual Observations*. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler. Dordrecht: Kluwer.
- Weber, L. E., 1999. "Survey of the Main Challenges Facing Higher Education at the Millennium." In W. Z. Hirsch and L. E. Weber, eds., *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*. Oxford: Pergamon Press.
- World Bank. 1994. *Higher Education: The Lessons of Experience*. Development in Practice Series. Washington, D.C.
- . 1997. *Revitalizing Universities in Africa*. Washington, D.C.
- . 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Task Force on Higher Education and Society. Washington, D.C.
- . 2006. "Nigeria: Science and Technology Education at the Post-Basic Level." Report No. 37973. Africa Region Human Development Department, The World Bank, Washington, D.C.
- Young, M. 2003. "Options for the NQF in South Africa. A Conceptual Critique of 'An Interdependant Qualification Framework System.'" A Consultative Document prepared by a Joint Task Team of the Departments of Education and Labor. Processed.





# Eco-Audit

## Environmental Benefits Statement

The World Bank is committed to preserving Endangered Forests and natural resources. We print World Bank Working Papers and Country Studies on 100 percent postconsumer recycled paper, processed chlorine free. The World Bank has formally agreed to follow the recommended standards for paper usage set by Green Press Initiative—a nonprofit program supporting publishers in using fiber that is not sourced from Endangered Forests. For more information, visit [www.greenpressinitiative.org](http://www.greenpressinitiative.org).

In 2007, the printing of these books on recycled paper saved the following:

Trees*	Solid Waste	Water	Net Greenhouse Gases	Total Energy
<b>264</b>	<b>12,419</b>	<b>96,126</b>	<b>23,289</b>	<b>184 mil.</b>
<small>*40" in height and 6-8" in diameter</small>	Pounds	Gallons	Pounds CO <sub>2</sub> Equivalent	BTUs



*Différenciation et Articulation dans les Systèmes d'Enseignement Supérieur en Afrique* fait partie de la série des études-de-cas publiés par la Banque mondiale. Ces publications permettent de communiquer les résultats des recherches entreprises par la Banque mondiale et de stimuler un débat public.

Ce document explore un domaine de l'éducation tertiaire actuellement à l'étude: L'étendue et la nature de la différenciation et de l'articulation des systèmes de l'éducation tertiaire en Afrique. Le résultat global de cette étude indique qu'il existe un système binaire dominant caractérisé par le fait que les universités et les centres polytechniques représentent des institutions distinctes. Cette différenciation apparaît clairement Afrique bien que principalement horizontale et non verticale. D'autre part, l'articulation des systèmes semble en être à ses premiers pas. Certaines universités ne reconnaissent pas les qualifications polytechniques dans leur processus d'admission et la mobilité entre les différents types d'institutions similaires sont rares. Les politiques nationales, les forces du marché, les réformes institutionnelles, l'industrie et les initiatives régionales sont à la source de cette différenciation. Le manque de ressources, l'isomorphie, les structures de bonne gouvernance et de financement, ainsi que l'absence de débat sur la taille et la forme sont autant de facteurs inhibiteurs. Seule la demande paraît être le moteur de l'articulation, alors que les politiques nationales, les structures de gouvernance interne et les marchés de l'industrie et de l'emploi semblent au contraire atrophier sa croissance.

Toutes les études-de-cas publiés par la Banque mondiale sont disponibles sur notre site internet



**BANQUE MONDIALE**  
1818 H Street, NW  
Washington, DC 20433 USA  
Téléphone: 202 473-1000  
Site web: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)  
E-mail: [feedback@worldbank.org](mailto:feedback@worldbank.org)

ISBN 978-0-8213-7674-4



SKU 17674