



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Cooperation in the field of higher education in Africa

Coopération en matière d'enseignement supérieur en Afrique

N° 1 SPÉCIAL – JUILLET 2009

SPECIAL ISSUE N.1 - JULY 2009

UNESCO EN AFRIQUE
UNESCO IN AFRICA



Director of Publication

Directeur de publication

Ann Therese NDONG-JATTA
Director, UNESCO-Dakar
Directrice, UNESCO-Dakar

Editorial Board

Comité éditorial

Ann Therese NDONG-JATTA
Ahmadou Lamine N'DIAYE
Mariama SARR-CEESAY
Isyaku KABIRU
Lawalley COLE
Agnès BEYNIS

Typesetting and layout

Composition et mise en page

Oumy SARR
Polykrome Dakar

Cover page design

Conception page de couverture

Ousmane Dago NDIAYE

Printing

Impression

Polykrome Dakar

ISSN : 0850 - 1432

© UNESCO, 2009

The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The authors are responsible for the choice and the presentation of the facts contained in this book and for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Éditorial /Editorial Ms. Ann-Therese NDONG-JATTA	6 - 7
La Conférence mondiale sur l'Enseignement supérieur : De 1998 à 2009 en passant par la Conférence Régionale sur l'Enseignement Supérieur en Afrique (CRESA) M. Ahmadou Lamine NDIAYE	8
Creating an African Higher Education Space in the context of Regionalisation and Globalization. New Partnerships: South-South and North-South Ms. Naledi PANDOR	19
The New Dynamics for Higher Education in Africa Mr. Nahas A. ANGULA	21
Regional Cooperation and Higher Education in Africa: Consolidating the Links to Reclaim the 21st Century Ms. Sheila BUNWAREE	26
La coopération pédagogique universitaire Mme Séverine AWENENGO DALBERTO	35
La coopération Sud-Sud et la coopération Nord-Sud M. Bernard CERQUIGLINI	42
Lost in School-to-Work Transition : Psychological lost Experience of Young Graduates in Cameroon Mr. Fomba Emmanuel MBEBEB	47
Analyse des enjeux d'intégration et de coopération régionale par l'enseignement supérieur M. Moussa MBEGNOUGA	60
La Convention d'Arusha M. Ahmadou Lamine NDIAYE	63
The Arusha Convention Mr. Ahmadou Lamine NDIAYE	66
Accès à l'enseignement supérieur en Afrique	69
Access to higher education in Africa	79

It is an honour and privilege to introduce the rebirth of a UNESCO journal. This journal entitled UNESCO IN AFRICA, is the result of a decision taken by the Directors and Representatives of UNESCO Offices in Africa to work collaboratively to enhance the visibility of the Organization's interventions and achievements in the Africa region.

This drive to create greater visibility was hatched in Cotonou (Rep. of Benin) in July 2008 at the maiden meeting of the UNESCO Leadership Team of the Africa region. The Team, which comprises the Directors and Representatives of UNESCO in Africa, discussed inter-office cooperation with a view to reinforcing the effectiveness and impact of the Organization's actions and activities in the field. This initial meeting was followed by a second meeting in Tripoli in February 2009, where they reaffirmed their determination to implement an information-sharing and knowledge management mechanism for the different field offices.

During the meetings, several decisions were taken, particularly the decision to produce a certain number of documents and publications aimed at improving communications between field offices and heightening the visibility of UNESCO's work in the field.

The goal of the UNESCO IN AFRICA journal is to create a space for exchanges, dialogue and information dissemination, not only for the benefit of specialists from the region and around the world, but also for other colleagues and experts and partners and all those with an interest in the activities, information, new ideas and innovative

experiences generated by/through UNESCO. However, the ambition of UNESCO IN AFRICA goes beyond information dissemination, as it is also intended as an instrument to raise people's awareness regarding the major issues of our times and to promote adhesion to UNESCO's ideals of peace, human rights and the building of human capabilities.

The launch of this edition specifically dedicated to issues of higher education in Africa, is made to coincide with the World Conference on Higher Education 2009. There could be no better or more befitting circumstances for the publication of this special edition.

In the run-up to the Conference, along with the other regions of the world, Africa, under the aegis of BREDA, prepared its contribution by organizing a Regional Conference on Higher Education in Africa (CRESA) on **10–13 November 2008**.

This edition includes some of the contributions presented at the Dakar Conference, particularly those focusing on cooperation, at various levels, within higher education. The articles are, in most cases, published in the language of their authors (French or English).

UNESCO IN AFRICA naturally has its own Editorial Committee and Scientific Council, which act as a Reading Committee. I would like to express my gratitude to those Committees, as well as to all the other people who have made this publication possible.



Ann-Therese NDONG-JATTA

Il m'est particulièrement agréable de vous présenter le tout premier numéro de la revue UNESCO EN AFRIQUE dans sa nouvelle version. La « renaissance » de cette revue est le fruit de la volonté des Directeurs et Représentants de l'UNESCO en Afrique de travailler collectivement afin d'améliorer la visibilité des réalisations de l'Organisation en faveur de la Région Afrique.

Cette volonté a pris forme à Cotonou (Rép. du Bénin) en juillet 2008, lors de la rencontre des Directeurs et Représentants de l'UNESCO en Afrique, qui ont discuté de la coopération inter-bureau, en vue du renforcement de l'efficacité et de l'impact des actions et des activités de l'Organisation sur le terrain. Cette première rencontre fût suivie d'une seconde, à Tripoli (Libye), en février 2009, où ils ont réaffirmé leur détermination à mettre en place un mécanisme de partage d'informations, et de gestion des connaissances.

Au cours de ces rencontres, plusieurs décisions ont été prises, notamment celle de la production d'un certain nombre de documents et publications avec, pour objectif, d'améliorer la communication entre les Bureaux hors - Siège et rendre plus visible le travail de l'UNESCO sur le terrain.

Il s'agit pour l'Équipe de l'UNESCO en Afrique, de créer un espace d'échanges, de dialogue et de diffusion de l'information, au profit des spécialistes de la région et du reste du monde, mais aussi de tous ceux qui s'intéressent aux activités, informations, idées nouvelles et expériences novatrices, générées par ou à travers l'UNESCO.

L'ambition de UNESCO EN AFRIQUE va au-delà de la diffusion, elle voudrait également être un instrument de sensibilisation au service des

populations, sur les enjeux majeurs de notre temps et de renforcement de l'adhésion aux idéaux de paix, de droits de l'homme et de développement des capacités humaines que prône l'Organisation.

UNESCO EN AFRIQUE constitue, dans sa version actuelle, une production de l'ensemble des Bureaux de l'UNESCO en Afrique. Au début, il paraîtra une fois l'an, dans deux langues, le français et l'anglais.

La parution de ce numéro portant sur l'enseignement supérieur en Afrique coïncide avec la tenue de la seconde Conférence mondiale sur l'Enseignement supérieur 2009. Occasion ne pouvait être plus belle et circonstance mieux appropriée, pour publier ce numéro qu'on voudrait spécial.

En prélude à cette Conférence, l'Afrique à l'instar des autres régions du monde et sous l'égide du BRED, s'est penchée sur sa contribution, en organisant du **10 au 13 novembre 2008**, la Conférence Régionale sur l'Enseignement supérieur en Afrique (CRESA). Sont présentées dans ce numéro quelques-unes des contributions à la Conférence de Dakar, notamment, celles relatives à la coopération, à différents niveaux, dans l'Enseignement supérieur. Les articles sont publiés dans la langue des auteurs (le français ou l'anglais).

UNESCO EN AFRIQUE est naturellement doté d'un Comité éditorial et d'un Conseil scientifique, faisant office de Comité de lecture. C'est le lieu de remercier les membres de ces Comités. Mes remerciements s'adressent également à toutes les autres personnes qui ont rendu cette parution possible.



Ann-Therese NDONG-JATTA

La Conférence Mondiale sur l'Enseignement supérieur : de 1998 à 2009, en passant par la Conférence Régional sur l'Enseignement Supérieur en Afrique (CRESA) Ahmadou Lamine NDIAYE*

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'exécution de son mandat, le programme majeur de l'UNESCO relatif à l'Enseignement supérieur, a pour objectif de :

- promouvoir la diversité et la coopération ;
- soutenir les enseignants et autres personnels de l'Éducation ;
- faciliter les efforts de la communauté éducative internationale à résoudre les questions liées aux effets de la mondialisation sur l'Enseignement supérieur ;
- fournir aux États membres des avis sur l'utilisation optimale des TIC ; et,
- rechercher les éléments de réponse aux exigences de plus en plus fortes de qualité et de reconnaissance des titres, diplômes et

qualifications, composantes fondamentales de la mobilité académique et de la coopération en matière d'Enseignement supérieur.

À cela il faut ajouter la réflexion sur de nouveaux modes d'investissement dans l'Enseignement supérieur et, de manière plus générale, dans l'ensemble du système éducatif.

Dans toutes ses modalités d'intervention et ses activités, l'UNESCO est guidée par trois principes à la fois fondamentaux et indissociables, l'Universalité, la Diversité et la Dignité. Ces principes entretiennent un rapport constant et très étroit avec les valeurs et les exigences qui ne sont pas propres au seul système éducatif, mais à toute la société, et qui sont de justice, de solidarité, de tolérance, de partage, d'équité, de respect des droits de l'homme et des principes démocratiques.

© UNESCO / Roger, Dominique
Université Gaston Berger, vue générale architecture, Sénégal (Saint-Louis)



* Ancien Recteur, Université Gaston Berger, Saint-Louis, Sénégal
Président du Comité Régional Africain de Suivi de la CMES,
Vice-Président du Comité International.

I- La Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur (CMES) de 1998

C'est dans ce cadre que, pour préparer l'avènement du XXI^{ème} siècle, l'UNESCO avait organisé, en 1998, deux Conférences majeures, l'une sur l'Enseignement supérieur à Paris (France) et l'autre sur la Science et la Technologie à Budapest (Hongrie).

La première, celle qui nous préoccupe ici, avait fait l'objet d'une préparation rationnelle, par une Conférence Régionale, dans chacune des cinq régions. Son déroulement, en octobre 1998, à Paris, sur le thème « L'Enseignement supérieur au XXI^{ème} siècle : Vision et Actions » avait été un temps fort de mobilisation et d'échanges sur l'Enseignement supérieur dans le monde, où chaque région avait marqué ses spécificités. Cette rencontre avait été sanctionnée par un document intitulé « *Déclaration mondiale sur l'Enseignement supérieur pour le XXI^{ème} siècle et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'Enseignement supérieur* », mettant en lumière le rôle vital de l'Enseignement supérieur dans le développement socio-culturel et économique des sociétés et proposant des actions à mener, en priorité, au niveau des systèmes et établissements, pour mieux répondre aux attentes de la Société. Elle avait aussi et surtout annoncé que le **XXI^{ème} siècle serait celui du Savoir**, en précisant dans le préambule du document final : « en raison de l'importance et de la rapidité des changements auxquels nous assistons, la Société est de plus en plus fondée sur le Savoir, de sorte que l'enseignement supérieur et la recherche sont désormais des composantes essentielles du développement culturel, socio-économique et écologiquement

viable, des individus, des communautés et des sociétés ».

Aujourd'hui, ceux qui avaient été les plus réticents à accepter le rôle irremplaçable de l'Enseignement supérieur et de manière générale, la priorité de la formation de ressources humaines, ont fondamentalement révisé leur position, et comptent parmi les plus ardents défenseurs de l'idée selon laquelle, l'Enseignement supérieur, la Science et la Technologie, sont les plus puissants leviers pour le développement.

a) Résultats de la CMES de 1998

Mission de l'Enseignement supérieur

Le document issu de la CMES a commencé par réaffirmer la mission universelle de l'Enseignement supérieur, à savoir l'Éducation et la Formation, la Recherche, les Services à la communauté. Cependant si cette mission est universelle, il convient de tenir compte des caractéristiques du milieu et des conditions où elle se déroule. Ici on fait référence, entre autres, aux programmes et méthodes pédagogiques, adaptés en permanence, aux besoins présents et futurs de la société.

Nouvelle vision de l'Enseignement supérieur

Renforcer la pertinence

L'Enseignement supérieur doit, d'une part, renforcer ses fonctions de service à la société, visant en particulier la lutte contre l'intolérance, la violence, l'analphabétisme, la faim, la pauvreté, la dégradation de l'environnement et, d'autre part, contribuer davantage au développement de

l'ensemble du système éducatif, en améliorant la formation des enseignants à tous les niveaux et l'élaboration de programmes de recherche en éducation.

Accroître l'accès dans l'équité

Ici la déclaration invoque l'éducation tout au long de la vie et invite à l'accès dans l'équité, en appelant surtout à lutter contre les inégalités et les discriminations, pouvant être liées à l'âge, au genre, à la langue aux handicaps mais aussi aux disparités dans le pays et entre pays.

Diversifier pour accroître l'égalité des chances

Cette diversification concerne les structures et les filières de formation mais aussi les formes d'enseignement. L'Université, pendant longtemps, assimilée à l'Enseignement supérieur, est une structure parmi tant d'autres. Par ailleurs, l'enseignement privé, à tous les niveaux, est une composante, à part entière, du système éducatif et doit être pris et traité en tant que tel.

Faire progresser les connaissances par la recherche et en diffuser les résultats

Il s'agit de faire progresser les connaissances, composante essentielles de la mission de l'Enseignement supérieur qui conduit à l'innovation et qui repose sur l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité à travers une mise en commun concertée et rationnelle des moyens et des ressources (humaines, matérielles et financières). C'est là toute la problématique des Centres d'excellence.

Renforcer la participation des femmes et promouvoir leur rôle

Ici les statistiques bien que rares montrent le long chemin à parcourir.

Renforcer la coopération avec le monde du travail

En tant que source permanente de formations initiales et continues, l'Enseignement supérieur doit prendre en compte, de façon régulière, les évolutions des secteurs scientifiques, technologiques, économiques et du travail. À cet effet, il convient, d'une part, de renforcer la participation des représentants du monde du travail aux instances délibérantes, de décision et d'évaluation des établissements d'Enseignement supérieur, d'autre part, d'en inclure des éléments dans l'exécution des enseignements.

Développer une politique résolue en direction des personnels de l'Enseignement supérieur

S'agissant des personnels enseignants, il faut mettre en place une politique résolue de formation initiale et continue de leurs compétences pédagogiques, mais aussi les inciter, en permanence, à innover les programmes et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit aussi de les doter d'un statut professionnel et financier propre à garantir et à maintenir l'excellence dans l'enseignement et la recherche. À cet effet, la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'Enseignement supérieur, approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO, en novembre 1997 devrait être le document de référence complété par l'expérience internationale.

Prendre plus en compte les besoins des étudiants.

Les décideurs nationaux et institutionnels devraient mettre les besoins des étudiants au centre de leurs préoccupations, en les considérant comme des partenaires essentiels et des protagonistes responsables. Les étudiants doivent être associés à l'étude des questions relatives à l'enseignement, aux évaluations, à la rénovation des méthodes

pédagogiques et des programmes, avec le droit de s'organiser et d'assurer leur propre représentation.

À partir de cette vision, les axes prioritaires dégagés pour le Cadre d'action peuvent être ainsi résumés :

- la prise en compte des exigences de plus en plus fortes de la demande de qualité de l'Enseignement supérieur ;
- le développement de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), qui sont à la fois matières d'études, outils pédagogiques et base de nouvelles formes d'éducation et de communication ;
- le renforcement de la gestion et du financement de l'Enseignement supérieur où le rôle de l'État reste essentiel ;
- le partage des connaissances et du savoir-faire à travers les frontières et les continents ;
- l'exode et la reconquête des compétences ;
- le développement des partenariats et des alliances autour de l'Enseignement supérieur.

b) Quelques réalisations, en Afrique, après la CMES de 1998

À l'occasion de sa mise en place, s'inspirant des axes prioritaires dégagés par la CMES et en tenant compte de la spécificité des problèmes du continent, le Comité Régional Africain de Suivi, en relation avec le Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar (BREDA) et le Bureau de Harare, avait élaboré un programme prioritaire dont les

éléments majeurs s'articulent autour de trois axes:

- la réforme de l'Enseignement supérieur ;
- la coopération interinstitutionnelle et la mobilité académique ;
- la formation des enseignants, en relation avec le développement des TIC.

La réforme de l'Enseignement supérieur

Les actions entreprises ont visé à inscrire et faire admettre le rôle et la place de l'Enseignement supérieur et de la recherche dans les politiques de développement économique et social des pays, à rendre l'Enseignement supérieur plus pertinent (curricula, diversification des formes, institutions et programmes de formation). C'est dans ce cadre que le BREDA a contribué à l'élaboration de plans d'action et de guides, et de recommandations pour la réforme de l'Enseignement supérieur. Le Bureau a apporté son appui et fourni de la documentation aux établissements d'Enseignement supérieur de la Région. Il a en outre activement participé aux travaux entrepris, en matière d'Enseignement supérieur, par les instances régionales et les associations, en Afrique.

Des pays de plus en plus nombreux se dotent d'un plan stratégique pour l'Enseignement supérieur et la Recherche et d'une carte universitaire, avec la multiplication des établissements d'Enseignement supérieur, tant dans le public que dans le privé.

La coopération interinstitutionnelle et la mobilité académique

Le programme UNITWIN/Chaires UNESCO a été, après évaluation, consolidé. Des actions ont été menées pour soutenir l'égalité des sexes, dans l'Enseignement supérieur et les activités du

Comité de pilotage du programme d'appui et de développement de Centres d'Excellence régionaux, notamment dans les pays francophones.

Dans ce domaine de la coopération interinstitutionnelle et de la mobilité académique, des chantiers majeurs ont été ouverts. Il s'agit de :

- la réforme Licence Maîtrise Doctorat (LMD), est largement partagée dans l'espace africain, notamment francophone et sa mise en œuvre est en cours, dans de nombreux pays, avec pour chaque pays, chaque institution, son propre rythme. Cette réforme contribuera au renforcement de la mobilité et à l'harmonisation des systèmes existants ;
- la prise en compte de l'Assurance Qualité. Pour répondre aux exigences de qualité, de nombreuses initiatives ont été prises, tant au niveau national qu'au plan sous-régional, par le CAMES par exemple et certaines communautés sous-régionales d'intégration. La Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC) a notamment lancé, avec l'UNESCO, un projet visant à développer un cadre de qualifications pour cette sous-région (Framework for Qualifications), afin d'établir des normes sous-régionales qui vont renforcer la mobilité académique. Dans ce domaine, le programme prévoit des études de cas, avec notamment le CAMES et le Nigeria ;
- l'amendement de la Convention d'Arusha de 1981, à l'instar des quatre autres régions (cette Convention amendée attend la mise en œuvre des procédures administratives appropriées pour son adoption, sa signature et sa ratification) ;
- les nouvelles initiatives, en matière de financement de la mobilité, comme les programmes de l'Union Africaine (UA), mis en œuvre par l'Association des Universités Africaines (AUA) et qui sont relatifs à l'Harmonisation et le Système africain de «ranking» des Universités Africaines.
- Signalons aussi, toujours au niveau de l'UA, la création du programme de bourses de mobilité pour des étudiants africains, dans les Universités africaines, les bourses Mwalimu Nyerere.
- Un autre programme de bourses de mobilité Sud/Sud, pour des étudiants, existe également au niveau de l'Académie des Sciences pour le Développement du Tiers - monde (TAWAS). Il a été mis en place et financé par des Pays du Sud (Chine, Mexique, Inde, Afrique du Sud, Brésil). Ces nouvelles initiatives s'ajoutent aux programmes déjà existants.
- Notons aussi que d'autres organisations régionales africaines interviennent dans le renforcement de la coopération interinstitutionnelle et la mobilité académique. Parmi les plus significatives, il convient de noter l'intervention de banques à côté des Organisations sous-régionales d'intégration. On peut à cet égard citer, à titre d'exemples, l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), la Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale (CEMAC), la Banque

Africaine de Développement (BAD), la Southern Development Bank of South Africa avec son programme Knowledge Management Africa (KMA). Certaines de ces Institutions auront l'occasion d'exposer leurs programmes.

Comme vous l'aurez constaté, toutes ces actions entreprises relèvent les défis identifiés en 1998 par la CMES, visant à réformer l'Enseignement supérieur pour l'adapter davantage aux besoins de la Société, en se fondant sur la prise de conscience du rôle incontournable de l'Enseignement supérieur comme force motrice de développement.

La formation des enseignants

S'agissant des enseignants, les besoins de formation de formateurs, tant en quantité qu'en qualité, sont de plus en plus pressants : formations initiales et continues tout au long de la vie, avec le besoin de s'adapter aux demandes nouvelles, notamment celles découlant du développement des TIC, avec la production de guides et matériels pédagogiques.

À ce propos, le BRENDA a accordé une place importante au développement de l'utilisation des TIC. Des programmes de coopération régionale ont été mis en place, avec le Commonwealth of Learning, l'OIF et l'AUF dans le but de renforcer la production de matériels pédagogiques pour l'Enseignement supérieur à distance et la gestion de des établissements d'Enseignement supérieur à distance en Afrique. De nombreuses autres initiatives se sont développées dans le continent comme la consultation sur l'utilisation des TIC dans la formation et le recyclage des enseignants par le biais de la formation à distance, les études de cas sur les politiques et la gestion de l'Enseignement supérieur à distance en Afrique, les consultations sur la réforme de l'Enseignement supérieur et l'utilisation des TIC en Afrique et la Conférence régionale sur les politiques nationales de formation, de recrutement et de rétention des enseignants de l'enseignement à distance.

II- La Conférence Régionale sur l'Enseignement Supérieur en Afrique (GRESA)

À l'instar de ce qui avait été fait pour préparer la CMES de 1998, chaque Région a organisé une réunion préparatoire de la CMES 2009. La réunion préparatoire Africaine, GRESA, s'est tenue à Dakar, du 10 au 13 novembre 2008.

Si l'on considère le thème général de la Conférence mondiale de 2009, « Les nouvelles dynamiques de l'Enseignement supérieur pour le Changement de la Société et le Développement », on peut constater que les défis de l'Enseignement supérieur restent les mêmes dans le monde, peut-être avec une plus grande acuité en Afrique.

C'est dans cette perspective que le Comité scientifique, mis en place par le BRENDA, a retenu les sous-thèmes qui permettront à la GRESA de se pencher sur les nouveaux défis et d'impulser de nouveaux dynamismes, dans les domaines suivants :

- l'efficacité et le rendement de l'Enseignement supérieur ;
- la Recherche et l'Innovation

- la Création d'un Espace Africain de l'Enseignement supérieur (EAES)
- l'Assurance Qualité.

La CRESA a été également marquée par une réunion des Ministres chargés de l'Éducation présents qui a donné un éclairage politique aux débats qui, ayant fait largement appel à des études de cas, ont porté notamment sur l'accès, la pertinence, la gestion, la qualité, la coopération, la recherche :

L'accès

Au moment où l'Afrique est loin d'avoir atteint la masse critique de personnels qualifiés et compétents pour assurer son développement, l'accès à l'Enseignement supérieur reste globalement très faible, en dépit des progrès accomplis. Environ dix (10) étudiants pour mille (1000) habitants, avec une grande variabilité entre pays, contre 6 pour 1000 en 2000. Ce faible ratio est aggravé par un taux de réussite assez bas, notamment dans le premier cycle de la plupart des universités. De nombreux facteurs sont à l'origine de ce mal profond, parmi lesquels les politiques éducatives découlant de l'Éducation Pour Tous, qui n'a pas pris en charge l'Enseignement supérieur; la position souvent hostile des partenaires vis-à-vis de l'Enseignement supérieur; le fait que les effets des résultats des lourds investissements dans les autres ordres d'enseignement n'ont pas été prévus dans le supérieur, les déséquilibres dans les différentes filières du baccalauréat avec très peu dans les séries scientifiques et une massification dans les séries littéraires etc.

La pertinence

En dépit des efforts, le déficit persistant en matière

de pertinence et d'efficacité apparaît, dans beaucoup de pays, à travers l'inadéquation entre le contenu des formations et les besoins du marché, ce qui se traduit par des taux élevés de diplômés chômeurs dans des contextes où des secteurs clés de l'économie manquent cruellement de personnels qualifiés. Ceci est bien souvent le corollaire du déséquilibre important entre le nombre élevé d'étudiants dans les filières dites littéraires (Lettres, Droit,...) et celui bas, des étudiants des filières scientifiques, techniques et professionnelles.

Les investissements et la gestion de l'Enseignement supérieur

Malgré les progrès enregistrés, la bonne gouvernance, le financement, une recherche pertinente et novatrice nécessitent encore beaucoup d'attention et d'efforts.

La qualité

La mise en place de mécanismes fonctionnels d'assurance qualité et d'accréditation.

Les données statistiques

La disponibilité de données statistiques fiables, nécessaires à une bonne planification des politiques.

Le renforcement de la coopération

La construction d'un Espace Africain de l'Enseignement supérieur peut contribuer grandement, avec des instruments appropriés comme l'harmonisation, la Convention d'Arusha rénovée, au renforcement de la coopération en Afrique. Un instrument important aussi est, l'existence d'un système performant de mobilité académique prenant en compte les aspects académiques mais aussi administratifs et financiers.

La recherche sur les systèmes éducatifs africains

Au lieu de continuer à traiter séparément les différents niveaux et les différentes formes, le moment n'est-il pas venu de considérer le système éducatif comme un ensemble dont il faut travailler à la cohérence surtout au niveau national, si on veut en faciliter l'harmonisation ? Le moment n'est-il pas venu de nous doter d'un Institut Africain de recherche sur l'éducation ?

III- La CMES de 2009 et les attentes de l'Afrique

En convoquant la CMES de 2009, le Directeur Général de l'UNESCO a donné deux orientations fondamentales :

La conférence sera orientée vers l'**action**, afin de déboucher sur des propositions et recommandations à partir desquelles de programmes d'actions seront mis en place ;

La Conférence accordera une **priorité à l'Afrique**. Pour concrétiser ce choix, une session spéciale y sera consacrée afin qu'à l'issue de la rencontre, un programme spécial prioritaire puisse être conçu, pour l'Afrique. Dans cette perspective, une Task Force a été mise en place pour prendre en charge cette question. Celle-ci, en choisissant le thème :

« **Promouvoir l'excellence pour accélérer le Développement de l'Afrique : vers un Espace Africain d'Enseignement supérieur et de Recherche** »

a retenu, pour cadre de réflexion et d'actions trois axes qui sont :

- renforcer l'accès, l'efficacité et l'efficience de l'Enseignement supérieur ;
- apporter un soutien accru au développement de l'enseignement de la science et de la technologie, pour répondre à la demande de l'économie et des sociétés ;
- développer de nouveaux partenariats.

CONCLUSION

Les attentes sont nombreuses mais, en raison de l'orientation donnée à la CMES de 2009, l'espoir est permis de pouvoir déboucher sur des actions concrètes et précises, qui permettront de prouver le mouvement en marchant, même à petits pas.

Aussi pour conclure, nous devons avoir présent à l'esprit tout au long de nos travaux ces mots de feu le Professeur Ki-Zerbo. Invité à conclure un débat organisé sur la coopération interuniversitaire par le CAMES, il avait, dans son langage et son ton habituels, souligné : « Sur toutes ces questions nous avons déjà produit des Himalaya de résolutions et des rivières de salive ; ce qu'il nous faut maintenant ce sont des actions concrètes ».

Proposons donc des actions concrètes mais aussi et surtout engageons-nous, nous Africains à les financer et alors, à coup sûr, nous trouverons sur notre chemin, nos partenaires au développement qui nous accompagneront, dans un vrai partenariat.

Creating an African Higher Education Space in the context of Regionalisation and Globalization. New partnerships: South-South and North-South Naledi PANDOR*

Much has already been said about partnerships. While the notion of partnerships holds much promise, we should not run the risk of being diverted from the real task at hand, which is the renewal of higher education in Africa. This is not an undertaking for the faint-hearted. It requires from all of us a sustained commitment to developing and nurturing national higher education systems as the building blocks of sub-regional and regional systems, without which we cannot hope to participate meaningfully in partnerships.

What then are the fundamental steps that must be taken towards sustainable and robust systems of higher education in Africa? The first task has to be a detailed assessment of the state of higher education on the Continent. Such an assessment will support and inform the strategies for partnership, co-operation and development that will make up the immediate response to our intention to build African higher education into a robust and responsive sector.

The review is made urgent by the need to ensure that we do not drive change on the basis of plans that are over-ambitious and de-linked from the reality of underinvestment and poor capacity that characterizes many of the universities on the Continent. A list of tasks is not an adequate outline of key strategic objectives that must define action in the sector for the next five to ten years.

The first and foremost challenge has to be institutional and sectoral renewal. Strong partnerships are reliant on strong African higher education institutions.

I will confine myself to what I consider to be five key imperatives for renewal:

- Increasing and broadening equitable student access, with the appropriate financial support to students from poor and marginalized communities ;
- The diversification of institutional types in higher education to enable improved responsiveness to labour market, research and innovation and broader societal needs (especially high quality teacher education) ;

No country in the world can expect to successfully integrate in, and benefit from this 21st century economy without a well-educated work -force.

- The development of robust national quality assurance frameworks as a pre-requisite for sub-regional and regional harmonization and mobility ;
- Improving the Infrastructure, conditions of service of academic staff and the quality of student life; and
- Enhancing the management of higher education within the context of greater autonomy matched with high levels of public accountability.

To achieve these broad goals will require political will and a commitment to the significantly improved funding of higher education from both national budgets and other income streams, premised on the shared understanding that higher education brings both private and public benefits.

According to a report which was presented to African Ministers of Finance', "Accelerating Catch-Up - Tertiary education for growth in Sub-

* Minister of Education, South Africa.



© UNESCO / Langella, G.
Laboratoire de physique, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal (Dakar)

Saharan Africa 2009", enrolments tripled between 1991 and 2005, expanding at an annual rate of 8.7%, which is one of the highest regional growth rates in the world. However, over a 25-year period, the spending per student declined from an average of US \$ 6 800 per year to a low of US \$ 981 in 2005 for 33 countries.

With current levels of expenditure, we cannot, even with all the best of intentions, aspire to be globally competitive. At the core of our declaration at this Conference (CRESA, 2008), must be a resounding statement to motivate improved levels of funding. But more resources must also be matched with a commitment towards building and strengthening African higher education systems in ways that genuinely contribute to social, economic and political development and the alleviation of poverty, disease and war.

Let me now elaborate on the complexity of partnerships in the context of globalization.

A sign of increased demand for access to higher education is student outflow from the Continent to higher learning institutions in the developed countries. Studies show that the international mobility of students has increased significantly over the past 10 to 15 years. The total number of mobile tertiary students was estimated at over 2.7 million in 2005, an increase of more than 60% from the early 1990s. Traditionally, the majority of mobile students came from the less developed countries and 80% of these studied in the OECD countries.

In September 2007, a British Council report in the United Kingdom revealed that education is worth more to the United Kingdom than the banking sector. It is even more remarkable when you remember that education is still provided largely by governments.

Clearly, this makes education vital to the United Kingdom economy and, in particular, it makes international students and the tuition fees they pay vital to the United Kingdom's economy.

While the United Kingdom's earnings have increased from international students, its share of the global international student market has declined.

Other directions of student flow are now emerging such as mobility within the commonwealth countries and South - South or North-South flows. The reasons for this shift include cost factors, increased competition in the market, and skills shortages. The study on International Student Mobility Key Figures by Campus France indicates that the number of African students studying abroad has grown significantly over the past ten years or so-from 161 877 in 1999 to 284 260 in 2006. The same study shows that the majority of African students studying outside their countries of origin study in France, the United States of America, and the United Kingdom. However, the United States of America still dominates the market in international students, despite the rise of universities in South and East Asia, where China and India are producing four million graduates a year.

UNESCO figures highlight the fact that Sub-Saharan Africa has the highest outbound student mobility rate at 5.9%. This translates into 1 out of every 16 African students studying outside of their home country. Lack of capacity in their home country is often the driving force.

Africa's outbound migration of students and professionals has some benefits in creating networks favorable to Africa, and also sharing knowledge about Africa with others around the world. But if left unabated, the phenomenon

could have negative consequences on the region as it takes away the talents and skills that are necessary for the development of the Continent.

In the context of rapid globalization, mobility is a reality. As African states, we can, nevertheless, increase capacity and opportunities in our countries and within the region itself. Also, as a region, we should aim to attract talented individuals from other parts of the world.

It is thus imperative that we take it upon ourselves to create conducive environments to ensure that student and staff mobility does not happen at the expense of African development.

Collaboration and partnerships between North and South can work to the benefit of the Continent. Sweden, for example, has supported Rwandan students to study in South Africa. This is a model that could be extended and applied on a regional basis.

Perhaps, one of the areas where regional cooperation is required is on the issue of differentiation. A strong case must be made for more diverse higher education institutional types that are able to meet appropriate quality benchmarks.

This requires the active involvement of the private sector both in partnership with the public sector as well as its direct participation in providing higher education programmes. In South Africa, we are only beginning to look at the policy implications of planning for a single higher education system, combining both public and private institutions in ways that bind us to common goals and objectives. In particular, I have initiated a discussion on the possible extension of financial aid to students studying at

'not-for-profit' private institutions, especially in areas of scarce skills needs.

In pursuing differentiation as a policy instrument, we must be strategic. Not all universities can be research-intensive. For instance, Africa's sub-regions could agree that a selected group of institutions should be developed as research-intensive. This does not mean the relegation of other higher education institutions to a second-class status. On the contrary, our Continent needs large numbers of high quality undergraduate institutions focused on meeting the professional and other skills needs of developing communities and nations. They too, like the research-intensive universities, must be appropriately funded. The early history of the land grant universities in the US may provide us with interesting models.

If we are to indeed, selectively and systematically, build research-intensive universities on the Continent, we must look towards new and innovative partnerships to support our vision.

The output of academic research in Sub-Saharan Africa is a matter of concern. The UNESCO Institute of Statistics (UIS), Bulletin of Science and Technology Statistics (2005), indicates that the whole of Africa represented only 1.4 percent of the world scholarly publications in 2000. As a region, Africa does not compare well with the rest of the world with regard to research or academic scholarly output. For instance, from 1997 to 2007, South Africa, which is the leading country in Sub-Saharan Africa in terms of scholarly publications, produced 51, 738 publications, which was half of what the United States and the United Kingdom were able to produce in one year. In 2006, the United States and the United Kingdom scholarly publications were calculated at 100, 000 and 97, 904 respectively. The second

and third sub-Saharan countries are Nigeria and Kenya at 9,540 and 6, 661 respectively¹.

There are of course many reasons why Africa as a region fares badly when compared to other regions. These vary from socio-political factors, environmental and economic factors including the fact that a significant number of African scholars are now based in western countries.

Having said Africa needs to improve on its research publications output, as we formulate our renewal strategies, we must take cognisance of the changing nature of knowledge production. Networks of researchers transcending national and regional boundaries are a growing characteristic of knowledge creation in the twenty-first century. Between 1987 and 1997, internationally co-authored articles doubled and accounted for 15% of all world journal articles as reported by the US National Science Board.

Furthermore, this analysis revealed that countries with an internal capacity to research local issues are better positioned to participate in global networks.

This resonates with the objectives of the emerging partnership between India, Brazil and South Africa (IBSA) where building the identification of research themes has been informed by each country's unique research strengths and strategic advantages to address development challenges shared by three partners.

The critical assessment of the state of higher education in Africa, which I proposed earlier, will provide the basis for identifying opportunities for building national and sub-regional systems which will leverage Continental and international partnerships that will substantially contribute to the revitalization and renewal of African higher education.

¹ Ondari-Okemwa, E (2007). Scholarly publishing in Sub-Saharan Africa in the Twenty-first Century: Challenges and Opportunities, Public Knowledge Product.

The New Dynamics for Higher Education in Africa

Nahas A. ANGULA*

THE AFRICAN CONDITION

The African Regional Conference on Higher Education offers African Education Leaders an opportunity to reflect on the state of Higher Education in Africa in the context of political, social, economic and global conditions impacting on Africa's well-being.

Our reflection on the state of Higher Education in Africa should be guided by the concept of the current African condition. Africa is part of a global community. The global challenges of climate change, globalization, financial meltdown, terrorism, high fuel and food prices, just to mention a few, are impacting negatively on African well-being and welfare. Yet, Africa has other challenges particular to itself. These include underdevelopment, poverty, youth unemployment, the HIV/AIDS pandemic and other diseases, civil wars and political conflicts. In particular, the challenge of meeting the Millennium Development Goals (MDGs) by the year 2015 is urgent and crucial. The global and local challenges are further exacerbated by falling commodity prices, energy shortages, the unfair global trading system and Africa's failure to leverage knowledge and technology as a basis for strategic and sustainable development.

Higher Education is critical in transforming the current African condition. Peter F. Druckeg characterized the current age as an age of social transformation. He tersely noted: "The comparative advantage that now counts is in the application of knowledge". He further advised: "This means ... that developing countries can no longer base their development on low wages". He then concluded: "They, too, must learn to base it on applying knowledge". The challenge facing African Higher Education is the challenge of knowledge application. In April 1997, the

UNESCO Regional Bureau for Education in Africa (BREDA) organised a similar consultation conference, as preparatory to the October 1998 World Conference on Higher Education. That consultative conference resolved to develop new guidelines focusing on key issues facing African Higher Education at that time. The key issues were relevance, quality, finance, management and cooperation. That conference resolved that African Higher Education should improve its relevance, quality, management, funding and reinforce cooperation. The critical question now is: Did African Higher Education act on these commitments?

SOME POSITIVE DEVELOPMENTS IN AFRICAN HIGHER EDUCATION

There have been some positive developments in African higher Education especially in the areas of relevance and institutional cooperation. In 2003, the African Union (AU) established the African Ministerial Council on Science and Technology under the New Partnership for African Development – NEPAD. The African Ministerial Council on Science and Technology – AMCOST – is a high-level platform for developing policies and setting priorities on science, technology and innovation for the African Development. AMCOST provides the framework for political and policy leadership, and has adopted Africa's Science and Technology Consolidated Plan of Action. The Science and Technology Consolidated Plan of Action was signed here in Dakar in 2005, to serve as a blueprint for science and technology engagement in Africa. This Plan is now being used as a basis for regional and Continental engagement in the promotion of science and technology in Africa.

In this context of international cooperation, it is worth noting that the African Union and the

* Extract of Keynote address by Mr. Nahas A. Angula, Prime Minister, Republic of Namibia, in the Regional Conference on Higher Education in Africa (GRESA, 2008).

European Union have agreed in 2005 to expand collaboration between European and African Universities through the development of Euro-African Networks of Universities and Centres of Excellence. Within this framework a new students' exchange programme was promised. It was envisaged that funds were going to be provided to enable students from one African country to spend a year studying in another African country. EU and AU collaboration was further to be consolidated through European and African Research communities. In particular, such collaboration was to take place at the level of the Consultative Group on International Agricultural Research and by supporting mechanisms to enhance regional coordination in Africa.

The seventeen members of the International Commission for Africa, set up by former British Prime Minister, Tony Blair, in 2004 acknowledged that critical scientific skills unlock the potential of innovation and technology to accelerate economic growth. The Commission recommended the strengthening of science, engineering and technology capacity in Africa. To achieve this objective, the Commission recommended that the international community should commit to providing up to US \$ 3 billion, starting in 2005, over a period of ten years, to develop centres of excellence in science and technology including African institutions of technology. The Science and Technology Commission of the New Partnership for African Development, NEPAD, would identify location of such centres and the most promising areas of research.

Furthermore, the Ministers of Science and Technology of the G8 meeting in Okinawa, Japan, in June 2008, reached a consensus on promoting science and technology among developed and developing countries. Among others they agreed

that in order to adequately address the globally issues they should promote collaborative efforts between developed and developing countries. Such collaboration was to be reflected in national science and technology planning priorities. They further emphasized that building educational and research capacity was extremely important for enhancing problem-solving capacities of developing countries.

The promotion of institutional partnerships is another noteworthy development in African Higher Education. In Egypt, for example, Universities from other countries established local branches. They are American-Egyptian University, Egyptian-British University, Chinese - Egyptian University and so on. The Chinese-Egyptian University is likely to break new grounds in the way universities are organised in Africa. It is reported that the Chinese-Egyptian University located at Heliopolis, and a branch of Liaoning University of China, will put stress more on the practical and applied aspects of learning experience and less on theory. I shall return to this approach when I discuss new directions of Higher Education in Africa.

Regional cooperation is also growing in Africa. In the Southern Africa Development Community - SADC - for example, there are encouraging developments. The SADC Protocol on Higher Education requires that Member Countries reserve 5% of their Higher Education placements for students from other Member States. For fee paying purpose, such students are charged as if they were nationals of the receiving country. Within SADC, the Science and Technology Sector was established. This Sector is responsible for rolling out the Science and Technology Consolidated Plan of Action in the SADC Region. For instance, three flagship programmes have been launched in the SADC

Region. These are the African Institute for Mathematical Science, the Southern African Bioscience Network and the African Lazer Centre. Moreover, a SADC Protocol on Science, Technology and Innovation was signed by the SADC Heads of State and Government in August 2008.

These cited cooperative efforts are not meant to be exhaustive but rather illustrative. There are many more collaborative initiatives in other areas, such as in areas of quality assurance and accreditation, faculty exchange, research and development and so on. The fact is that these developments are pointers to new ways of revitalizing the African Higher Education. The transformation of African Higher Education, however, will require a complete rethink of the mission, organization, management and operation of Higher Education in Africa

NEW DYNAMICS IN AFRICAN HIGHER EDUCATION

Michael Gibbons, the former Secretary-General of the Association of Commonwealth Universities, defined the new paradigm to the functioning of Higher Education in the 21st century (Gibbons M.). This paradigm shift requires that Higher Education in the 21st century should be far more adept at re-configuration knowledge that is being produced in the distributed knowledge production system. This new way of doing business by Higher Education Institutions requires the shift from knowledge configuration. This can only happen if institutions of Higher Learning are able to create a cadre of knowledge workers, that is, people who are experts at configuring knowledge relevant to a wide range of contexts. Knowledge workers are problem identifiers, problem solvers, and problem brokers. The dynamics in Higher Education in

Africa is the challenge of the creation of a cadre of knowledge workers. Michael Gibbons aptly noted: “The shift from knowledge production to knowledge configuration is a challenge that is particularly acute for the Universities in the developing world.” He proposed that for the system of Higher Education to shift into this new paradigm, universities should develop structures which promote and reward group creativity. Resource sharing and teamwork should emerge as the new ethos of universities. New partnerships aimed at technology transfer should guide institutional cooperation and collaboration. In a nutshell, Higher Education in the 21st century should define its relevance in terms of the contribution it makes to national economic performance and to the enhancement of the quality of life of the people.

Gibbons identified key attributes of Higher Education system which characterise the new dynamics as:

- Knowledge produced in the context of application: Transdisciplinary approach in knowledge production.

There are many different ways of reorganizing Higher Education systems with the view to enhancing the new dynamics. There are three models I wish to draw inference from. One practical way is to follow the Chinese – Egyptian Universities model. This model lays stress on the practical and applied aspects of learning experience.

This is whereby students are required to apply what they have learnt through projects. For



example, students are required to develop market specific products or a plan for the management of a factory. This is truly knowledge produced in the context of application.

- New and useful information is available to the firms ;
- New instrumentation and methodologies are shared.

A practical example of the model of a service University is the American Land – Grant University system. These Universities revolutionised American Agriculture.

CONCLUSION

In conclusion, it is possible to argue that the current African condition is a crisis. However, all hope is not lost. This crisis can be addressed through change and the transformation of the knowledge production and application system in Africa. The new dynamics of Higher Education are aimed at putting knowledge at the cutting edge of change and transformation in Africa. Knowledge produced in the context of application should be the new ethos of Higher Education in Africa. How could this be achieved? I venture to suggest the following recommendations as a way forward :

- The second model is one which Erik Arnold and Sarah Teather (2001) called “Vectors of Technology Capability”. This is a model of qualified manpower placement scheme. The qualified manpower placement scheme is an idea of linear transfer of knowledge from the “science base” or University to industrial practice. The underlying goal is to move knowledge from the research sector to industry and to provide experiential training to newly qualified scientific human power. Knowledge, learning and Higher Education Institutions must become key to overall economic performance.
- Arnold and Teather identified the following economic benefits to the production system:

- University to University partnership ;
- University and Industry partnership ;
- University and Community partnership.

University to University partnership is not a new idea. Egypt has promoted this idea by encouraging Universities to establish campuses in Egypt. This relationship, however, should start between universities in Africa. It should extend to South – South cooperation. It should culminate in North – South cooperation. These relationships, however, should be based on the concept of new knowledge generation, knowledge re-configuration, knowledge application and

© UNESCO / Bois, J.C.
Laboratoire de langues, Enseignement supérieur, Côte d'Ivoire (Abidjan)

problem-solving. This relationship should encourage team work in problem-solving, transdisciplinary approach in research, networking and interaction in knowledge production. The Chinese – Egyptian University Model could serve as a guide of new University of University partnership.

The second model is the University-Industry partnership. This relationship may draw inspirations from the manpower placement schemes. Such schemes, as detailed by Arnold and Teather, serve as “vectors of technology capability” of firms. The university mission is not only to preserve knowledge but more importantly to take knowledge to the market place and to put mechanisms in place on how best to tap knowledge and practice from the market place and integrate that into curricula reform. This means that relevance in Higher Education will be judged by the contribution of Higher Education

institutions to national economic performance. Thirdly, the University-Community partnership should be driven by the notion of the service university. Poverty, communicable diseases, housing, sanitation, nutrition, are some of the community challenges universities could help to address through University-Community partnership.

These models can best be utilized if the particularly contextual aspects of the African Higher Education landscape are taken into consideration. The key is to keep the balance right between what the model can offer and what contextually can work in which African country. There is thus no one size-fits-all. We need to be creative.

Many other models are possible. African Higher Education must redefine its mission and vision. In my view, this is the challenge.

Notes

1. Arnold Erik and Teather Sarah, 2001, “Vectors of Technological Capability: Theory and Practice of Qualified Manpower Placement Sciences”, Technologies Group.
2. Cummings Williams K. Cummings, 1997, “The Service University in Comparative Perspective,” Suny – Buffalo.
3. Ducker Peter, F, 1994, “The Age of Social Transformation”, the Atlantic Monthly, November 1994.
4. Gibbons Michael, 1989, Higher Education Relevance in the 21st Century, the World Bank.
5. Science and Development networking, December 2005.
6. Egypt Today, June 2005.
7. Mangena Mosibudi, 2008; “Address of Minister of Science and Technology of South Africa at the Japan-Africa Ministers’ Seminar.
8. UNESCO Regional Office for Education in Africa, 1989, “Higher Education in Africa: Achievements, Challenges and Prospects”, Dakar.

Regional Cooperation and Higher Education in Africa: Consolidating the Links to Reclaim the 21st Century

Sheila Bunwaree*

ABSTRACT

This paper explores the relevance of a nexus between higher education and regional integration so that Africa can be more adequately prepared to face and address the newly emerging discontents arising out of an increasingly globalised system. The paper argues that there is an urgent need for regionalism and regional cooperation to extend their boundaries beyond the purely 'economistic' in order to encompass the political, social, cultural and, in so doing, call for and allow for a better linkage between the African higher education space and regionalism. The paper also proposes a framework- (A 6CS by 6Ds model) which can help to enhance the interface between regionalism and higher education. A consolidated articulation between these two can help to address the challenges of globalization with the view of improving the African human condition, contributing to an afrocentric ideology and perhaps even helping Africa reclaim the 21st century.

INTRODUCTION

Current global crises are more than likely going to marginalize the continent further. The intention here is not to present an afro-pessimistic picture of the African continent but to call for some realism. The Western media has too frequently portrayed the continent as all gloom and doom and it is important to steer away from this approach. However, one should avoid falling into the trap of the 'romanticizing' being done by some about the few 'African owned initiatives' which have seen the light of day in the recent past and project optimism only. Whilst some elements of these recent 'African owned' initiatives such as the APRM, NEPAD, the setting up of new institutions such as the Pan-African Parliament as well as the African Union may contribute to accelerating development in Africa, the linkages between these institutions and African higher education spaces remain too thin and sparse.



© UNESCO / Roger, Dominique
Bibliothèque de l'université, Togo (Lomé)

* Professor, University of Mauritius / Nordiska Africa Institute (Uppsala).

Globalization has become a buzz word but suffice it to say that it is not anything new. It has existed since time immemorial except that now it has become much more rapid, complex and spreading its tentacles, penetrating the different layers of people's lives in myriad ways. There are two (2) broad schools of thought on globalization- the optimist and the pessimist and increasingly there is a third perspective who can be grouped as 'the moderates'. The latter argue that globalization is almost inevitable and is here to stay and it is therefore important to see how it can be made to work in the best interests of all in order to obtain a better and more just world. (Mittelman, 2005, Stiglitz, 2006, Cheru, 2007).

Regional cooperation and regionalism are seen as a response to globalization. The key questions that are therefore posed include: Are African universities sufficiently regionally oriented, Are the curricula/programmes on offer relevant for this global era, why does knowledge production continue to remain fragmented as well as so gender blind, can we encourage more indigenous knowledge systems so that regionalism becomes more anchored into the realities on the ground and thus easier also to obtain home-grown solutions?

The questions of how to make globalization work and African higher education more relevant become even more pertinent in the context of the new crises such as the food crisis/insecurity, climate change and global warming, the collapse of the DOHA development talks, the global financial crisis and its implications on the Aid architecture and in turn the ripple effects that this may have on funding for higher education in Africa.

The implications of globalization such as the increased demand for higher education, the erosion of national regulatory frameworks, the

commodification of knowledge and the accompanying borderless education market are new challenges that the sector has to face. Grappling with some of these challenges is not easy for a continent which is still trying to come to grips with the deleterious consequences of the structural adjustment programmes (SAPS) imposed by the World Bank and the IMF in the 1970s and 1980s. SAPS, also commonly known as the Washington consensus, meant the adoption of measures which led to the rolling back of the state and this in the name of fiscal discipline and macroeconomic stabilization of the economy. Many African countries experienced major cuts in government expenditure in the field of education and health. Needless to say that African higher education experienced a severe blow.

Scholars and intellectuals on the different campuses from Dakar to Dar es Salaam, from Cairo to Cape Town have to struggle to sustain their livelihoods after the deleterious impact of SAPS on African higher education. Sall (2003), Sawyer (2004) and Zeleza (2003) have highlighted the difficulties that intellectuals face in a climate of harsh neo-liberal policies. "The African higher education space was murderedIn addition, Africa's system of higher education was struck a near mortal blow by the international financial institutions in the 1980s (Onyeonoru 2004:198). The rolling back of the state and the associated cuts in government expenditure on the African tertiary space took its toll. Commenting on the World Bank's policies, Gutto (2006:310) notes: 'It was meant to reduce- and succeeded in reducing- Africa and Africans to the level of mere purchasers, peddlers and uncritical consumers of knowledge about Africa and Africans developed by the north to serve the interests and the needs of the North. It also created space for the deployment

in Africa of so-called experts, consultants and advisors from the north, at considerable cost to the continent.”

In addition to the macroeconomic problems, intellectuals often unconsciously and sometimes even consciously internalise global hegemonic thought and transmit diverse elements of this hegemonic knowledge to the younger generation. Houtoundji (2002) has very eloquently drawn our attention to this problem. Can regionalism help to challenge and reverse such hierarchies of knowledge and address some of the other problems related to issues of quality, relevance, equity and access.

President Mbeki had delivered some important addresses on the crucial role of African intellectuals and African universities in the process of regeneration that is underway in Africa. In his renewing the African University speech, at the University of Cape Town, in November 2004, he said: ‘I would suggest that our entire continent remains at risk until the African university, in the context of a continental reawakening, regains its soul... In this context, a university should not be an enclave or an ivory tower whose curricula and programmes have little relation to the society in which it operates’ (Mbeki, 2004).

And I wish to extend this argument to suggest that we should go beyond our immediate borders; our universities should think and act regionally since in so doing a lot of African energy and vitality can be harnessed to confront the vagaries of globalization. A consolidated human-centred regional cooperation and a radical progressive African scholarship can go a long way to shift the emphasis from the ‘reductionist’ approach to development i.e. one which is narrowly confined to economic growth to instead see and interpret

development as freedom- as freedom from want, from illiteracy, from malnutrition and in line with a rights-based approach to development. And for this, we need strong states, states which are ‘enabler, protector, liberator’ states. African scholars have an important role to play, to advocate and push for such states so that Afrocentricity can become more meaningful and the human condition can be improved on the continent.

REGIONALISM, AFROCENTRICITY AND AFRICAN HIGHER EDUCATION

Van Langenhove et al (2006) note: “Regionalism is a political vision that can be an answer to globalization. It comprises first and for all an economic vision, namely that economic integration is beneficial. This implies opening up of borders to the neighbors and joining forces with the other members of a regional group to compete at a global level. Secondly, it contains a vision of political and social integration. The deeper economic integration between neighbors goes, the more need there is to establish integration between other sectors of society. And thirdly, there is emerging a vision about a global world order that has a place for regionalism. This vision starts from the premise that the present world order (based upon sovereign states and multi-level integration) is not optimal to deal with globalization and global threats. The vision therefore is to use regionalism as a tool to establish a new global balance of power between the small and big countries of the world and between the rich and poor countries.”

According to Ben Rosamond (2000), regionalism refers to the ‘tendency of geographically proximate territories or states to engage in economic integration and to form free trade areas and possibly common markets.’ Margaret Lee

(2003) however extends the boundaries of this definition beyond economies and markets. Lee defines regionalism as ‘the adoption of a regional project by a formal regional economic organization designed to enhance the political, economic, social, cultural and security integration and/or cooperation of member states. Lee also refers to the transformation of a geographical area into a “clearly identified social space”.

Are African universities sufficiently oriented towards the region? Is regionalism itself sufficiently focusing on the articulation between the economic and the social aspects? Whilst the different regional blocs work together on harmonizing and aligning a number of economic policies and emphasize economic development, the social and cultural engineering that should accompany such initiatives remain rather scarce. It is not surprising that a small survey that was carried out by myself with both students and academics at the University of Mauritius highlighted that some segments of our societies know very little if at all on these regional initiatives. The decisions and policies made remain too state-centric and not sufficiently people-oriented although the discourses and the rhetoric revolve around people-centredness. Under such circumstances, it will not be easy to develop a sense of belonging and ‘afrocentricity’ and neither would the consolidation of the African higher education space be made easy.

Asante (2001) notes that:” afrocentricity is a quality of thought or action that allows the African person to view himself or herself as an agent and actor in human history, not simply as someone who is acted upon. It provides a perspective from the subject place, not from the margins of being victims or being an object in someone else’s

world. Thus, Africans are seen as creators, originators and sustainers of ethics, values and customs.”

Can we get our universities to encourage Afrocentricity without rejecting the opportunities that are arising out of the global system and the new south-south cooperation? Cognisance should be taken of the emerging giants – China and India since they have contributed to changing the face of globalization but caution must be exercised and romanticizing avoided since they can also become the new ‘scramblers of Africa’ . Our youth and intelligentsia should be more vigilant and work together with our leaders to interrogate some of the so-called new partnerships and initiatives and/or in some cases work to challenge the growing transnational elites who work and reproduce systems which only benefit the ‘already privileged’ and allow the chasms and the divides between the haves and the have-nots grow. 21st century Africa simply cannot allow for the expansion of such a divide and polarization

CONCLUSION

If the African higher education space is to make an effective contribution to regionalism and vice versa, it is perhaps important to engage in an audit of the diverse programmes being offered and see how to make them relevant to key societal concerns so that in turn the nexus between the regional block and the African higher education space can contribute to making the attainment of the MDGS a reality. The MDGs have their own problems and need also to be critiqued but for now, perhaps we have no other way out than to concentrate on them so that the tall order that we confront in trying to eradicate poverty becomes more manageable.

The 6CS and 6DS ethically driven framework/model

As part of my conclusion, I would therefore like to propose a model/framework – the 6Cs by 6Ds model within which we should rethink the African higher education space/regionalism as a response to globalisation as well as look at some of the initiatives that are already in place and how to beef them up so that we avoid all forms of duplication.

The first 3 Cs include what we should reinforce and look at:

1. Context
 2. Coherence
 3. Cooperation/Commitment
1. We cannot operate in a vacuum. Contexts remain very important. We cannot afford to operate in a vacuum- the new dynamics call for a constant revision and adaptation of programmes. The latter should be fluid enough to adapt and innovate so that they can respond to emerging dynamics in the most effective manner.
 2. Coherence- very often we find that policies are formulated and implemented in different quarters and there is not enough harmonisation. This then leads to a multiplicity of problems. This does not mean that one size fits all but there needs to be sufficient understanding and consensus so that decisions taken become a win-win situation for all.
 3. Cooperation carries with it the notion of partnerships but one cannot talk of partnerships if the playing field is unlevelled. There should be enough predisposition of the

mind i.e. the right ‘habitus’ and political will to give up a little bit of one’s sovereignty and interests if doing so means the betterment of the greatest numbers on the continent.

The second set of the 3cs are what we should avoid. In other words, we should work at challenging and reversing all forms of:

1. Cooptation
 2. Conflicts/Chaos
 3. Camouflaging.
- 1 Sometimes, those in power coopt people who have the ability and capacity to contest and to challenge. Questioning the structures of power and interrogating the system can be a very healthy exercise of democracy and can be very beneficial to the higher education landscape. It is therefore important not to allow the best and independent minds of the continent to get coopted by those holding power. Such minds can help to consolidate the democratic space and ensure that debates remain kicking and alive within and outside the institutions of higher learning. But if such people are coopted, it often means the emergence of a culture of silence and the lack of debates.
 - 2 Conflicts are known to be averse to all forms of development. Many parts of Africa remain conflict-ridden- some are fuelled by internal dynamics, others by external ones and often it is a combination of both. But whether external or internal or a combination of both, conflicts tend to impact negatively on the African universities. They can lead to very poor conditions of work, sometimes even leading to the closure of universities for very long periods

with all the deleterious consequences that such closures may have on both the economy and the social set-up of the diverse countries. Conflicts can also lead to severe brain drain thus causing countries which are already short of manpower to suffer even further

- 3 Camouflaging certain realities is not in the best interests of any country. If regionalism is to thrive and allow for an improvement in the human condition through research and teaching in the African universities, transparency and accountability should become the order of the day. The different systems should be cleared of all forms of corruption, clientelism and patronage. Only then, they will be able to promote meritocracy in the real sense of the word. Camouflaging bad practices would be detrimental to development. For the latter to be consolidated and sustained, our higher education systems should also be driven by ethics.

Cooptation, conflicts and camouflaging can mar all attempts at development. If thinkers and intellectuals allow themselves to be coopted by the powerful and the influential and contribute to the entrenchment of the neoliberal agenda, premised on the unholy trinity of further liberalisation, privatisation, and deregulation causing havoc to people's lives, then the chances of the continent to reclaim the 21st century will simply disintegrate.

In order to ensure that the 6Cs mentioned here can become part of our reality, we need to work collectively and ethically towards the adoption of the 6Ds as well.

The 6 Ds include 2 sets- what should be done and what should be avoided.

The first 3 Ds include Decentralisation, Delivery, Dialogue.

- 1 Decentralisation should be understood and interpreted from different perspectives. In order to ensure greater access and equity in higher education and allow for a better utilisation of the sons and daughters of the soil, it is important to decentralise, that is take the institutions of higher learning to the learners rather than concentrate on only a few learners accessing the sites of learning in urban spaces. A policy of decentralisation reaching the rural and semi rural areas are therefore a must if the articulation between higher education and regionalism is to be consolidated.

Decentralisation can also encompass the notion that all powers should not be in the hands of the transmitters of knowledge but also the recipients of knowledge. In other words, decentralisation of power to the students would mean that they are also given a voice in the teaching and learning process and that they are not there as passive recipients of knowledge.

- 2 Delivery - The mode of delivery is very important when it comes to the imparting of knowledge. Far too often, knowledge bearers in the institutions of higher learning have a rather undemocratic approach to teaching and learning where student autonomy and empowerment is at stake. This should be revised so that the mode of teaching and learning becomes a 2 way traffic and more of a participatory process thus creating the necessary space for the development of critical minds.

3 Dialogue- Dialogue should be at the core of all development efforts. Often institutions of higher learning are seen as ivory towers where research and teaching do not go beyond the walls of the universities. For regionalism to impact positively, there should be a constant dialogue between policy makers and academia. Dissemination workshops and dialogues across the board should be encouraged so that policies do not get formulated in a vacuum but are rather inspired by relevant research, thus contributing to the uplift of the human condition.

The second set of the 3DS are what we should avoid. In other words, we should work at challenging and reversing all forms of Domination, Dependence and Dismantling of the state.

- 1 Domination: For far too long, knowledge production has been dominated by the North and by males. It is time for Africa to concentrate on home-grown knowledge production and allow for a better utilisation of its indigenous knowledge systems. The minds of many on the African continent are still colonised and such colonisation of the mind can often lead to inappropriate solutions proposed for local problems on the ground. There is also an urgent need for higher education spaces to be less dependent on donor funding.
- 2 Dependence- Too much dependence on foreign aid and donor funding implies that research agendas may be driven by the donors themselves and not necessarily relevant to the best interests of the region. It is therefore important to strategise in such a

manner so as to move towards greater financial autonomy.

- 3 Dismantling of the state- Dismantling of the state should be resisted on all counts. The state remains a key player in as far as finding the most relevant, equitable, accessible and quality higher education for the promotion and consolidation of regionalism is concerned. States should be strengthened so that we can also adopt a multi-stakeholder approach to prevent any further forms of domination in as far as production of knowledge and/or multinationals and conglomerates governing our lives is concerned. The empowering of the African citizenry through institutions of higher learning is therefore most urgent so as to also reduce dependence on the external world.

It is perhaps important to remind ourselves of Cheru's views here. Cheru notes (2008:38) "...one of the lessons from Africa's past experiment with regional integration is that less ambitious, more flexible institutional regional economic cooperation initiatives may have more potential because of their responsiveness to member states priorities and interests. This implies less binding project-oriented and functional cooperation schemes involving action on certain themes or in certain sectors that offer some immediate benefits. These types of pragmatic institutional arrangements with realistic and well-defined objectives responding to specific short term needs may offer better prospects than ambitious initiatives."

This is why we need to capture the possibilities that already exist and sharpen them up in such a manner so that they can respond to the

continent's pressing needs. Some of these initiatives/platforms include the UNESCO chairs. The latter have identified a few priority themes and have been engaging in solid multidisciplinary research which is of relevance to African development. But perhaps there is a need to revisit them so that they can contribute to more cutting edge policy-oriented research and knowledge production in emergent key areas. There is also an urgent need for more cross-fertilization between the educational sciences and the social sciences. We remain victims of our training and often exhibit excessive concerns to preserve our autonomy and in so doing cannot contribute effectively to solving new problems which require more interdisciplinarity. Such concerns can lead to a number of institutional barriers and other governance problems that need to be addressed.

Another major initiative that we cannot and should not ignore is the African Union's action plan on education. The one major limitation is that whilst the plan evokes the gender question, it does not address it as a crosscutting issue in the same way that the MDGS also do not address it as crosscutting and therefore retard all development. The importance of transcending disciplinary barriers to develop home-grown solutions for African problems is not given attention. Africa cannot afford to allow knowledge production to continue in a fragmented manner, it will simply not serve the continent's purpose and reclaiming the century may then remain an elusive dream.

ECOWAS, SADC and other sub-regional groupings are also encouraging research in a number of areas but more dissemination is required as well as more efforts deployed to ensure that African researchers are not reduced to becoming mere 'data collectors' for donor-driven agendas and/or agendas of researchers in the North- something that can be described as what John Galtung calls 'scientific colonialism.'

The world is still very unequal and for Africa to reposition itself successfully in this unequal order, we, as African intellectuals, need to challenge inequality in all its forms. The American anthropologist Philiipe Bourgois tells us that: "...Writing against inequality is imperative. Denouncing injustice and oppression is not a naïve old-fashioned anti-intellectual concern... On the contrary, it is a vital historical task intellectually, because globalization has become synonymous with military intervention, market-driven poverty and ecological destruction. It is impossible to understand what is going on anywhere without paying attention to the power dynamics that shape inequality everywhere. (2006 X-XI).

In many ways the above echoes what Edward Said and Claude Ake have also said in as far as the role of the intellectuals is concerned. Let us therefore make it our collective responsibility to focus on strengthening the nexus between regionalism and the African higher education space so that Africa can reclaim the 21st century.

Bibliography

- Ake, C.** (1994) "Academic freedom and Materail base" In Academic Freedom in Africa, edited by Diouf and Mamdani, 17-25, Dakar, CODESRIA.
- Akinola, S.** (2007) Knowledge generation, political action and African development: A polycentric approach, vol 2 , no. 2 International Journal of African Renaissance studies.
- Appiah K.A.** (2005) The ethics of identity. Princeton: Princeton University Press.
- Asante, M.K.** (2007) African Betrayals and African Recovery for a New future in Africa in the 21st Century ed. by a Mazama, Routledge
- Bourgeois, P.** (2006) In the FOREWORD to "Engaged Observer: Anthropology, Advocacy and Activism" ed. by V. Sanford and A. Angel-Ajani, ix-xii, New Brunswick, Rutgers University press
- Cheru F.** (2007) Current African Issues, Africa's development in the 21st century- reshaping the research agenda, Nordiska Africa institiute, Uppsala.
- Houtondji P.** (2002) African philosophy, Myth or Reality, HOPE publications, Ibadan.
- Langenhove L. et al** (2006) The ascent of Regional Integration UNU-CRIS Occasional Papers, paper presented at the High-level Symposium Social Dimensions of Regional Integration organized by UNESCO, Mercosur, GASP and UNU-CRIS.
- Lee, M.** (2003) Political Economy of Regionalism in Southern Africa, University of Cape Town Press, Cape Town.
- Mittelman, J.** (2005) The globalization syndrome: transformation and Resistance, Princeton University press, Princeton.
- Onyeonoru, I.** (2004) Globalisation and Trade Union Resistance, African Journal for the Psychological study of Social Issues, Vol 7, no 1.
- Rosamond, B.** (2000) Regional Identities and Inter-regional dialogue: The European Union and the ASEM process, Global Economic Review 29 (1), pp 79-96.
- Sall, E.** (2003) Academic Freedom and the African Community of Scholars, CODESRIA, Dakar.
- Sawyer, A.** (1998) Does Africa really need her Universities? CODESRIA Bulletin nos 3 and 4.
- Stiglitz, J.** (2006) Making globalisation work, Penguin Books, London.
- Zezeza, P.** (2003) Rethinking Africa's Globalisation, Vol 1, The Intellectual Challenges, Trenton, Africa World Press.

La coopération pédagogique universitaire

Séverine AWENGO DALBERTO*

Il s'agit ici de montrer l'état des lieux et les enjeux cruciaux de la coopération en matière de pédagogie universitaire, afin de permettre sa prise en compte dans les recommandations de la Conférence (CRESA, 2008).

Ce champ est incontournable dans la mesure où la transmission des savoirs et des savoir-faire, fondement de l'Université, repose essentiellement sur la relation entre les enseignants-chercheurs et les étudiants. Essentiellement mais pas uniquement bien entendu, l'ensemble des corps professionnels, et notamment l'encadrement administratif, étant indispensables, il reste leur rôle de favoriser cette relation entre enseignants et étudiants.

Or entre 1998 et 2008, deux dynamiques devaient rendre particulièrement capitale l'attention portée à la question pédagogique : la massification et la professionnalisation de l'université. Avant de développer cet état des lieux, il est important de comprendre ce qui est en jeu.

1. La massification

De plus en plus des jeunes entrent dans l'enseignement supérieur. Ils entrent sans le bagage cognitif, avec moins de méthodes de travail et dans des amphis et salles de classe, de plus en plus bondés.

D'une part, ils ne sont plus, socialement parlant, des héritiers ou des précurseurs et, d'autre part, la massification de l'enseignement primaire et secondaire, dans la perspective de l'Éducation Pour Tous et le recours à des enseignants sans formation initiale, ont pesé sur le niveau des entrants à l'université. Les initiatives actuelles de renforcement de la formation des enseignants du primaire et du secondaire, sans formation initiale,

vont aller dans le sens d'une amélioration de la qualité de la formation des apprenants du secondaire et, par conséquence, sur le niveau des entrants à l'université.

Il ne s'agit pas de le déplorer ou non, car la mission de l'université est de s'adapter à ses étudiants. Dans cette perspective, il n'y a pas de bons ou de moins bons étudiants entrants, mais une bonne ou une moins bonne capacité de l'université à les prendre en charge, à les former et à les accompagner vers l'emploi. C'est dans ce sens, me semble-t-il, que le Recteur de l'Université de Saint-Louis interrogeait les fondements du discours de remise en cause de la « qualité des étudiants ».

L'entrée dans l'enseignement supérieur est un passage brutal, de l'hétéronomie du système d'apprentissage dans le secondaire vers une autonomie dans les modes d'apprentissage et d'encadrement, pour laquelle tous les étudiants ne sont pas prêts. Or, les effectifs pléthoriques en 1^{er} cycle éloignent d'autant plus l'étudiant de l'enseignant. On est conscient de ce décalage et des échecs importants qui en découlent.

2. La professionnalisation de l'université

Cette professionnalisation est la condition même de sa légitimité et de sa pérennité. Si cela paraît être une évidence aujourd'hui, l'université n'a pas toujours été considérée comme telle (cas des écoles professionnelles), hormis pour certaines filières comme la médecine, par exemple.

La professionnalisation, c'est à la fois un système universitaire plus professionnel, au niveau de la gouvernance, de la gestion, de la formation, et une université formant plus de professionnels : tous les étudiants ne sont pas destinés à être des

* Experte associée au Centre international d'études pédagogiques, chercheur au CNRS, Laboratoire CEMAF, Université Paris I – Panthéon Sorbonne.

enseignants – chercheurs ou des enseignants du secondaire. L'université africaine formait des élites, elle doit (et elle le fait déjà) former aussi des cadres et des entrepreneurs.

L'objectif visé en Afrique n'est pas seulement l'employabilité des étudiants sortants, mais également leur capacité à être acteurs et moteurs du développement. C'est un enjeu et une responsabilité énormes qui pèsent sur les étudiants et qui requièrent un accompagnement à la mesure.

Les réformes actuelles de l'université reposent donc en partie sur le travail des enseignants-chercheurs. Le passage au LMD (Licence, Maîtrise, Doctorat) a été ou doit être une occasion, en Europe comme dans les universités africaines qui l'ont adoptée, de repenser les formations, d'établir de nouvelles maquettes, d'identifier non plus seulement les savoirs à transmettre, mais les compétences à permettre.

Dans ce contexte et face à ces enjeux, les questions de la professionnalisation des enseignants-chercheurs, de l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques, de la mise en place de conditions permettant l'innovation pédagogique se posent avec encore plus d'acuité.

ETAT DES LIEUX DE LA COOPERATION PEDAGOGIQUE

Dans ce champ, je commencerai par dire qu'il n'y a pas de coopération Nord/Sud ou Sud/Sud (dans d'autres également) mais plutôt un espace d'échanges, qu'il faut certainement élargir et développer. Une bonne partie des problématiques relatives à l'amélioration des modes de transmission des savoirs, des modes d'apprentissage, des modes de production de compétences, est partagée par les communautés universitaires de tous les Continents.

Cette collaboration en matière pédagogique apparaît multiforme et éclatée, directe et indirecte, mais sans doute encore trop faible au regard des enjeux et des capacités d'impact pour des coûts relativement modestes.

On peut identifier deux formes d'actions :

a) Les initiatives directes

Dès les années 1987, le BREDA avait attiré l'attention sur l'importance de la promotion de la pédagogie universitaire. Dans les années 1990, avec l'aide de l'Association des Universités Africaines (AUA), plusieurs ateliers de formation ont été organisés, pour la mise en place de cellules de pédagogie universitaires. La plupart des universités en possèdent aujourd'hui. La question est plutôt du domaine d'action et leur efficacité, didacticiens, pédagogues et enseignants-chercheurs ne parlant pas toujours le même langage.

Ces cellules ont été plus ou moins motrices d'activités : certaines sont restées timides, d'autres ont mis en place de nombreux stages de formation. En RDC, la Cellule a été créée en 1981, au niveau national, au sein de la Commission permanente des études ; elle a organisé à ce jour près de 170 séminaires de formation continue en pédagogie, à travers le pays, avec, il n'est pas besoin de le développer, des périodes de suspension de ses activités.

Suite aux recommandations de 1998, de nouveaux ateliers organisés par le BREDA ont permis la rédaction d'un guide en anglais, destiné aux enseignants et aux cellules pédagogiques (P. Obanya, J. Shabani, P. Okebukola, 2001. Guide to Teaching and Learning in Higher Education. UNESCO-BREDA).

Malheureusement, ce guide a été très peu diffusé, très peu utilisé. Après une petite enquête sur un échantillon aléatoire de quarante Maîtres de conférences et de Maître-assistants, dans 5 universités africaines, on a ainsi trouvé que deux enseignants l'ayant eu, à un moment, entre les mains. Cela pose une question importante, à savoir la capacité à diffuser auprès des praticiens recommandations et 'guidelines'.

La formation des nouveaux enseignants-chercheurs reste pourtant essentielle. Les enseignant-chercheurs sont recrutés sur dossier de recherche et évalués sur leurs publications.

Il ne s'agit pas ici de postuler la primauté de l'enseignement sur la recherche à l'université. L'innovation pédagogique, par exemple, est alimentée par la recherche, et la qualité de l'enseignement est corrélée à la qualité, à l'actualité et à la recherche.

Il s'agit plutôt de dire que la capacité à transmettre s'acquiert, que le fait d'enseigner ne suffit pas à ce qu'un étudiant apprenne et que l'amélioration des pratiques pédagogiques, la diversification des outils didactiques requièrent des temps de formation et des espaces d'échange et de mutualisation.

Ces principes sont maintenant acquis dans l'enseignement supérieur consacré à la formation des formateurs des enseignants du primaire et du secondaire.

L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) a développé des programmes de formation innovante (formation à distance) dans ce domaine. L'initiative TTISSA (Teacher Training Initiative in Sub-Saharan Africa) de l'UNESCO, développe également cette approche, pour répondre à l'interrogation suivante : « Comment bien former

des enseignants du primaire et du secondaire dans la mesure où les enseignants du supérieur n'ont eux-mêmes jamais été formés au domaine ? ».

La mobilisation pour le renforcement des capacités des enseignants-chercheurs, formateurs des enseignants du primaire et du secondaire, pourrait être étendue à l'ensemble des enseignants-chercheurs.

Il ne s'agit pas là d'une problématique afro-africaine, mais d'une intégration universelle. La plupart des systèmes universitaires en ce domaine, travaillent encore à cette question. Le dernier congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire permet de le mesurer, de Rabat à Montréal. Pour cette formation initiale, la création des écoles doctorales dans les universités africaines permet d'introduire des modules spécifiques, une partie des doctorants étant appelés à devenir enseignants-chercheurs. Cela sera le cas, par exemple, à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar dans le cadre des nouvelles écoles doctorales.

En France, les centres d'initiation à l'enseignement supérieur ont mis en place, à partir de la fin des années 1990, des stages de formation obligatoire au bénéfice des Attachés Temporaires d'Enseignement et de Recherche (ATER) et moniteurs de l'enseignement, mais leur pertinence reste faible et ils ne touchent pas les nouveaux Maîtres de conférences.

Des universités comme l'université de Bourgogne ou celle de Lyon 2, développent des initiatives intéressantes et attractives, avec pour cette dernière, une décharge d'enseignement, la 1^{ère} année, pour les Maîtres de conférences, s'ils suivent un stage de formation. Un rapport remis en juin 2008 au Ministre de l'Enseignement supérieur

français par «La commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur» insiste particulièrement sur la question de la formation des enseignants-chercheurs, ce qui montre la montée en grade de cette préoccupation en France.

Pertinence de l'approche pédagogique hors de la discipline et des pairs ?

b) Les initiatives indirectes : la formation continue par la mutualisation, la circulation et les échanges

C'est dans ce sens que s'est développée la coopération universitaire avec l'Afrique au cours des dix dernières années. Différents programmes de mobilité, financés par des agences, des gouvernements et des universités, ont permis la création d'un espace d'échange d'expériences entre enseignants et chercheurs.

La mise en place de co-tutelles de thèse, les programmes CAMPUS, puis CORUS (France), les mobilités de l'Agence Universitaire de la Francophonie, l'essor de l'enseignement transfrontalier, de la co-diplômation par l'enseignement à distance, les postes offerts par les universités européennes et américaines de professeurs invités, la récente mise en place du programme européen Erasmus Mundus, internationalisent, externalisent les enseignants-chercheurs. C'est-à-dire autant africains que les autres.

Pour donner un exemple concret, citons le cas d'une mission française constituée d'enseignants-chercheurs qui s'est rendue à Madagascar pour appuyer le passage à la réforme LMD.

Ces circulations ont donc des répercussions positives sur les pratiques d'enseignement, elles

sont productrices d'innovation, d'échanges d'expériences, mais aussi de structuration de ces pratiques, car, pour l'échange, il faut parler le même langage. En France, la diffusion par les enseignants-chercheurs de syllabus sur les sites internet des universités doit beaucoup, par exemple, aux coopérations avec les universités anglo-saxonnes.

Avec l'harmonisation des systèmes des cycles d'enseignement, ces échanges qui existent aussi dans des programmes plus strictement de recherche, sont amenés à croître, si les financements suivent.

Deux réserves doivent être émises cependant :

1. une partie de ces échanges nécessiterait d'être directement axée sur le volet « enseignant » de la mobilité des enseignants-chercheurs. La plupart des professeurs invités en Europe comme en Afrique prennent en charge des séminaires de Masters, très peu interviennent au niveau de la Licence.

Le nouveau programme de financement de l'AUF va dans ce sens. Il permet la mise en place de projets partagés de formation par trois instituts universitaires.

2. un transfert de ces expériences dans le système universitaire devrait être favorisé en vue d'en utiliser les bons mécanismes pour assurer la pérennité et en vue de les diffuser pour en élargir l'impact.

Dans une université de l'Afrique de l'Ouest, un Chef de Département d'Histoire a mis en place une initiative très pertinente qui a pour objectif de lutter contre l'échec en premier cycle.



© UNESCO / Bois, J.C.
Cours de physique, Côte d'Ivoire (Abidjan)

L'opération ORE (Opération révisions ensemble) permet à des doctorants, encadrés par des Maîtres de Conférence, de préparer les étudiants de 1^{er} cycle à la révision pour les examens de fin d'année. Constitués en petits groupes sur la base du volontariat, ils ont fait une demande de tutorat sur la liste de diffusion électronique du Département. Les doctorants sont indemnisés pour leur travail sur des fonds générés par le Département. Et, finalement, c'est l'ensemble du Département d'Histoire qui en bénéficie. Les

étudiants de 1^{er} cycle, les doctorants qui se forment à l'enseignement et les Maîtres de conférences constituent le lien et l'incitation à l'opération. Cette initiative a également permis de structurer une équipe de doctorants autour d'un projet, qui en a généré un autre : la publication de la revue PHARE, revue des doctorants du Département.

Ce professeur n'aurait pas souhaité que cet exemple soit donné car il ne le considère pas

représentatif et risquerait d'être l'arbre qui cache la forêt. Comment faire en sorte, en définitive, que les bonnes pratiques ne disparaissent pas avec leurs praticiens et se diffusent au-delà de leurs salles de cours, de leurs départements ?

Deux éléments de réponses à cette question :

1. le premier élément de réponse est effectivement le développement de projets dans des universités portant spécifiquement sur l'innovation pédagogique. On observe, dans le cadre des échanges développés avec nos partenaires, des demandes en progression dans ce domaine. Il ne s'agit pas d'un effet de mode et de modèle – il n'y en a pas – mais, une prise en compte de l'enjeu et du potentiel d'impact. Les programmes européens de type Tempus qui ne concerne malheureusement pas l'Afrique subsaharienne, mais l'Afrique du Nord et le Moyen Orient, permettent d'en élaborer. Le CIEP travaille actuellement au montage d'un projet d'innovation pédagogique avec l'Égypte, le Liban et la Syrie, et l'Allemagne, la Belgique et la Finlande pour les partenaires européens. Ce projet, veut privilégier :

Trois axes de travail

- les dispositifs d'accompagnement des étudiants tout au long de leur processus de

développement, d'apprentissage et d'évaluation ;

- le recours aux TIC et son extension par rapport aux démarches innovantes
- le dispositif d'implantation des innovations pédagogiques dans les institutions universitaires ;

Deux niveaux d'action

- celui de l'institution (dans sa globalité et au niveau des facultés et des départements) ;
- celui des enseignements.

2. Le deuxième élément de réponse est un élément en creux plus qu'en relief : l'absence de prise en compte de l'enseignement et des activités pédagogiques dans l'évaluation et la carrière d'un enseignant-chercheur francophone n'est pas incitative. De même que l'absence de culture d'évaluation des enseignements non comme sanction, mais comme moyen de tirer des leçons des réformés aux pratiques pédagogiques essentielles à l'accompagnement de la professionnalisation de l'université, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et donc aussi de la recherche, et à la nécessité de faire face à la massification qui massifie l'échec en 1^{er} cycle. Dans ce cadre, une évaluation par les pairs est productive.

CAS DU MAROC

Depuis 2003, l'avancement des enseignants-chercheurs marocains portent sur trois catégories de critères : enseignement, recherche et activités d'ouverture. Les éléments constituant ces catégories sont fixées par arrêté ministériel et sont notés de 0 à 40 par la commission scientifique de chaque établissement.

Les coefficients 1, 2 et 3 sont affectés aux trois catégories selon le désir exprimé par l'enseignant concerné. Le classement a lieu, compte tenu des notes obtenues, en application des coefficients précités. Mais les résultats sont mitigés d'après Rabat.

C'est une question qui dépasse de loin les systèmes universitaires du Continent, mais qui s'y pose, avec plus d'acuité, avec le développement du marché de l'expertise internationale qui pèse sur la capacité de certains enseignants à assurer l'ensemble de leur service et / ou à s'impliquer dans la rénovation de leurs pratiques.

C'est un des tabous de l'université qui pourrait pourtant être une chance. D'une part, l'expertise pourrait participer à financer les laboratoires de recherche et, d'autre part, l'expérience de l'expertise pourrait permettre d'introduire des éléments d'innovation pédagogique.

À la lumière de ce qui a été fait au cours des dernières décennies, en quel sens peut-on repenser aujourd'hui la coopération entre les universités, qu'elles soient du Nord ou du Sud ? En quel sens l'Agence universitaire de la Francophonie, qui est aujourd'hui le plus grand rassemblement mondial des établissements d'enseignement supérieur (693), entend-elle travailler demain à l'émergence, au renforcement et à la promotion de l'excellence entre ses établissements membres et particulièrement entre ceux d'Afrique ?

Amoureux des mots et de leur histoire, vous me permettrez de commencer mon intervention sur les concepts Nord – Sud, Sud – Sud, Centre – Périphérie. Ces concepts géopolitiques qui alimentent depuis près de 50 ans les réflexions sont à interroger. Ils révèlent, en effet, tout à la fois les incertitudes et les obstacles, les changements d'accentuation, d'attention portée à tel ou tel aspect de la question du développement. Mieux, révélant la chronologie des formulations, ils constituent de précieux guides pour faire revivre le cheminement des interprétations et des logiques de pensée. L'on verra alors en quoi ils sont au cœur de la dynamique et de l'histoire même de l'Agence universitaire de la Francophonie.

I- Commençons donc par une petite histoire des concepts et des logiques des programmes de l'AUF

Rappelons tout d'abord que l'Agence universitaire de la Francophonie est née en 1961 à Montréal où elle a son siège. Association des universités partiellement et entièrement de langue française, il s'agissait pour ses fondateurs, d'organiser la coopération entre les universités, dont la langue

d'enseignement était le français, selon le principe de la solidarité. Solidarité bien sûr entre les universités essentiellement du Nord (Il ne faut pas oublier que l'Université de Dakar qui fait partie des membres fondateurs ne deviendra sénégalaise qu'en 1970), mais aussi et surtout solidarité au profit des nouvelles universités d'Afrique, qu'allaient créer les États indépendants.

Ses premières actions de coopération vont prendre corps, entre 1970 et 1980, avec l'avènement, dans la plupart des pays francophones d'Afrique, des « universités nationales ». Les plus connues d'entre elles alors ont été l'Université nationale de Côte d'Ivoire (UNACI) ou l'Université nationale du Zaïre (UNAZA). La coopération entre ces universités s'engageait souvent, de manière sous-régionale, mais surtout, avec les universités de l'ancienne métropole. Pour renforcer leurs liens entre elles, l'Agence lançait dès 1974, son premier programme de solidarité inter-universitaire : les missions d'enseignement et de recherche. Ce programme, qui est toujours en place, avait pour but, d'échanger des enseignants, pour combler les manques de compétences là où c'était nécessaire et surtout, pour assurer l'encadrement des jeunes enseignants.

Une telle coopération se mettait en place au moment où apparaissaient les concepts structurants de l'époque (le Nord et le Sud) ; ils opéraient une division économique, scientifique et universitaire du monde. Et elle avait du sens. Par exemple, en terme de production scientifique, les résultats sont tangibles. Alors que le Continent ne disposait que de très peu d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche en 1960, et n'assurait que 1% de la production scientifique mondiale publiée, celle-ci est passée en 1975, à 3%.

* Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie.

Mais la fin des années 70, et surtout les années 90, vont voir s'installer une crise majeure multiforme dans les universités africaines. Avec cette crise, la coopération Nord-Sud et Sud-Sud devient plus vitale. Au niveau bilatéral d'abord, il s'agit de renforcer les capacités par l'assistance technique. Acteur de la coopération multilatérale, l'Agence, prenant en compte les recommandations des célèbres conférences de Recteurs, réunis alors au sein de la CRUFA, en 1974 (appelée CRUFA 1) et en 1980 (CRUFA 2), va réagir. Elle met en place son premier Bureau pour l'Afrique (appelé « Bureau africain de l'AUPELF »), pour assurer la mise en place de ses programmes. Ceux-ci vont devenir, peu à peu, une véritable « boîte à outils » capable de prendre en compte la variété des problèmes rencontrés par les établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

Les principaux programmes qui visent à la fois à asseoir la solidarité associative et à conforter l'excellence sont de quatre ordres :

- 1- les échanges inter-universitaires africains, que l'on retrouve aujourd'hui dans le programme des mobilités académiques régionales ;
- 2- les projets de coopération scientifique et inter-universitaire ; ils permettent à un minimum de 3 universités du Nord et du Sud de partager le savoir, d'engager des formations et des actions de recherche ;
- 3- les campus numériques francophones ; leur action première sera de décloisonner et de réduire la fracture numérique, la seconde de permettre aux équipes pédagogiques du Nord et du Sud de s'allier, pour proposer des offres de formations partagées ;
- 4- les centres régionaux d'enseignement supérieur en agriculture (CRESA), pour

accompagner des lieux d'excellence, orientés vers le développement.

Enfin la dernière mutation de cette coopération a permis de développer l'action de programme « pôles d'excellence régionaux » pour assurer une visibilité régionale et internationale à des centres d'excellence, ayant atteint leur maturité, au plan national. Cette nouvelle forme de coopération reposait sur les paradigmes majeurs de l'époque : celui du transfert de technologie, mais aussi celui, complémentaire, du développement endogène et concerté. Il s'agissait d'accompagner, par la formation et la recherche, le renforcement des capacités scientifiques et universitaires, dont les pays avaient besoin. Durant toute cette période, l'Agence universitaire de la Francophonie s'est employée à ne pas être néo-coloniale. Dans sa gouvernance et dans son fonctionnement quotidien, les acteurs africains ont participé ou dirigé la manoeuvre, que ce soit dans l'exécutif, que ce soit dans les avis des recommandations de la Conférence des Recteurs ou dans les demandes spécifiques des établissements, que ce soit enfin par l'autonomie intellectuelle ou la configuration multilatérale de ses instances (Conseil d'administration, Conseil associatif, Conseil scientifique). Ce sont toutes ces intelligences qui lui ont permis de renforcer sa crédibilité et sa force d'acteur de terrain.

Ces programmes témoignent, dès cette époque, de sa volonté de lutter par la solidarité, contre l'exclusion, contre l'isolement, contre les fractures. Pour cela, l'Agence est devenue, depuis quelques années, un véritable réseau d'universités. Par sa nature associative, mais aussi dans sa dimension d'opérateur, elle a pris la mesure du changement des modes opératoires qui régissent le monde d'aujourd'hui et qui donnent encore plus de sens et de force, à sa politique.

II Traitons maintenant des perspectives

Nous vivons une époque de changements majeurs : bouleversements économiques et politiques, comme nous les rappellent chaque jour la crise économique actuelle et les médias. Bouleversements scientifiques et universitaires : le monde change, les universités aussi. Les échanges entre les universités, qu'elles soient du Nord ou du Sud, du Centre ou de la périphérie, pour reprendre l'expression consacrée par Samir Amin, évoluent. La production des connaissances devient moins locale, elle se fait en réseau, elle se mondialise. Les étudiants, les enseignants et les chercheurs ont accru leur mobilité.

- › Que signifient tous ces changements?
- › Comment l'Agence en a-t-elle pris la mesure ?
- › Comment compte-t-elle redéployer ses actions ?

Ces changements indiquent tout d'abord qu'il n'y a certes plus de théorie spécifique pour les savoirs qui s'élaborent au Sud, puisque ceux-ci sont distribués et échangés avec les autres, notamment par le biais des TIC. Ils soulignent cependant que les besoins du Sud sont immenses face à l'importante demande d'enseignement supérieur des populations. Ils montrent que l'Enseignement supérieur doit y accompagner le développement économique et social.

Depuis quelques années, l'Agence en a pris la mesure, à la fois à travers les larges concertations qui réunissent tous les ans les responsables des universités francophones, mais aussi les rencontres des Ministres sous l'égide du CAMES. Elle a aussi mesuré les problèmes et les réponses possibles, à travers plusieurs conférences et rencontres qu'elle a organisées, avec la Banque Mondiale, le Ministère des Affaires étrangères et quelques États d'Afrique.

Forte de ces analyses, l'Agence entend aujourd'hui, tout à la fois, poursuivre l'ensemble des actions de soutien auprès de ses universités membres, les redéployer et s'engager dans des initiatives nouvelles.

Le contexte de l'Enseignement supérieur en Afrique n'a pas véritablement changé au point de modifier nos outils d'action.

Vos universités ont toujours besoin d'échanger entre elles, des enseignants et des chercheurs, pour renforcer leurs capacités et partager les savoirs. C'est le sens des mobilités académiques. Aujourd'hui l'Agence assure cet accompagnement pour près de 500 mobilités académiques par an.

Vos universités ont aussi toujours besoin de former leurs meilleurs étudiants, pour préparer la relève et pour former les futurs acteurs du développement. C'est le sens du millier de bourses de mobilités étudiantes annuelles que nous assurons aujourd'hui. Toutes ces mobilités sont régionales, ou plutôt Sud-Sud et internationales, dites Nord-Sud. Nous souhaitons doubler le volume de ces mobilités dans les 5 ans à venir.

Vos universités ont plus que jamais besoin de renouveler leurs outils pédagogiques, mais aussi de disposer d'espaces numériques pour l'innovation technologique. Aujourd'hui, l'Agence dispose en Afrique et dans l'Océan Indien de 24 campus numériques et centres d'accès à l'information, implantés au cœur des universités. Ceux-ci déploient aujourd'hui plus de 50 formations diplômantes ouvertes et à distance, assurées par des réseaux organisés d'universités. Ils offrent également des formations de formateurs pour l'innovation et l'ingénierie

pédagogique, l'administration réseau et système, la documentation et la production des contenus. L'Agence entend poursuivre la mise en place des structures de ce type, notamment en concertation avec les autorités universitaires et les bailleurs de fonds, afin de partager les charges financières et en assurer la cogestion. Car les besoins sont immenses et la demande exponentielle !

Vos universités ont besoin de participer à la construction collective des savoirs et de développer des structures d'excellence. S'il est un concept qui marque bien le changement des paradigmes Nord-Sud, c'est bien celui de « Centres d'excellence ».

L'expression « Centres d'excellence » est ancienne. Elle a été créée aux temps de l'indépendance, à une époque où, dans une sorte de reprise de l'initiative historique, l'accent était d'abord d'ordre politique (libération) et culturel (identité). Cette expression, contemporaine de l'expression « Nord-Sud » suggérait le jeu des forces et les conditions inégales dans le cadre d'une économie de la connaissance en train de se fracturer. Les centres d'excellence implantés au Sud constituaient des lieux de formation et de recherche, de concentration de moyens intellectuels, scientifiques et matériels ; ils devaient produire des savoirs utiles. Ce furent, ici, essentiellement les écoles inter-États, mais aussi les universités et centres de recherche de la première génération, à la période du nationalisme universitaire. Mais faute de moyens, ces structures se sont, soit développées, comme par exemple le célèbre ZIE, soit, nationalisées, voire éteintes.

Depuis près de dix ans, l'Agence a développé des « pôles d'excellence régionaux », c'est-à-dire de lieux d'excellence avérés, où se forment des partenariats d'un nouveau genre : co-construction

des savoirs, partenariats pour l'élaboration et la transmission des connaissances, collaboration des moyens, bailleurs effectifs, nationaux et internationaux, travaillant à profit mutuel.

Aujourd'hui et demain, parce que les universités vont davantage partager les savoirs et participer à leur construction, le « nationalisme » universitaire sera moins affirmé. Les concepts majeurs qui régissent cette nouvelle dynamique sont le réseau, l'arborescence et la complexité. On ne parle plus d'universités « nationales », mais « transfrontalières ». L'excellence ne se mesure plus au simple échelon national ou régional, mais à l'international. Les formations font appel à la pluralité. Tout repose maintenant sur les capacités d'ouverture. Prenant en compte ce bouleversement de paradigmes et d'ambitions, l'Agence entend poursuivre sa mission de valorisation de l'expertise scientifique africaine et de sa mise en réseau. Grâce au programme « Pôles d'excellence régionaux », elle entend accompagner ce désir d'intégration mondiale de l'Enseignement supérieur.

Mais, au-delà de cet engagement pour l'excellence, vos universités ont encore et plus que jamais besoin d'améliorer leur gouvernance et la qualité de leurs formations. Elles requièrent d'être plus engagées dans le développement de leurs pays et de leur région. Vous le savez, les universités sont désormais gouvernées comme des entreprises modernes. Il leur faut donc améliorer leurs procédures de gouvernance académique, administrative, financière et sociale pour permettre à leurs dirigeants de mieux anticiper. Elles doivent engager des partenariats avec les entreprises privées. Depuis plusieurs années, l'Agence s'est placée aux côtés des universités qui l'ont sollicitée pour assurer l'évaluation de leurs structures, (qu'il s'agisse des

facultés ou des universités, qu'il s'agisse plus précisément d'un aspect de leur gouvernance) et pour les accompagner dans leurs politiques de réforme. Nous entendons poursuivre dans cette voie et même l'élargir.

L'Agence universitaire de la Francophonie entend lancer en 2009, une initiative majeure, avec ses partenaires, et en concertation avec les Conférences des Recteurs. Il s'agira de créer un institut d'un autre genre, un **Institut sur la gouvernance des universités**. Cet institut entendra renforcer les capacités managériales des autorités universitaires ; il sera réalisé, en collaboration avec l'Association des Universités Africaines et sera panafricain. C'est-à-dire qu'il rassemblera tant les universités francophones que lusophones, anglophones et arabophones.

L'Agence souhaite créer cet institut en partenariat, non seulement avec les acteurs scientifiques qualifiés, mais aussi, à tous les niveaux, avec les bailleurs de fonds et des partenaires au développement de l'Enseignement supérieur comme l'UNESCO et l'Association des Universités du Commonwealth.

Les temps changent ; les modes d'intervention des bailleurs aussi. Et cela n'a pas été sans mal. Il a fallu parfois faire de la subversion cognitive, c'est-à-dire convaincre que l'Afrique n'était pas une table rase en matière scientifique et qu'il fallait y développer des établissements d'Enseignement supérieur de qualité. Rappelez-vous, il n'y a pas si longtemps encore, ce n'était pas le cas.

Mais cet Enseignement supérieur de qualité se développera, s'il réussit à sortir de l'isolement et

à se construire en relation avec les autres universités mondiales. L'objectif majeur de l'Agence universitaire de la Francophonie, c'est de faire en sorte que les pays du Sud et de l'Est (ou de la périphérie) disposent de ressources humaines scientifiques nécessaires à l'amélioration de leur niveau de vie et à leur développement.

L'Enseignement supérieur n'aura d'avenir que s'il unit, s'il invite à la connaissance et à la reconnaissance, s'il est au carrefour de nos passés, de nos présents et de notre avenir, s'il est un espace critique où l'on s'efforce de comprendre l'autre, non de le vaincre – et encore moins de le supprimer. Nous avons besoin d'espaces universitaires ouverts où priment la réflexion, la recherche et la critique, où nul n'a raison par la force. C'est cet espace qu'entend construire au quotidien et développer, avec ses universités membres et ses partenaires, l'Agence universitaire de la Francophonie, pour inventer le monde de demain.

Un monde qui repose sur les valeurs de partage, de tolérance et de paix, mais aussi sur les valeurs de la démocratie et de l'État de droit. Un monde qui devra mieux articuler les stratégies et les intelligences, accompagner les efforts des structures émergentes, engager de nouveaux modes de gouvernance plus efficaces, et surtout qui devra respecter les logiques et les cultures de chacun des acteurs. Un monde où le Nord et le Sud ne sont pas condamnés à s'opposer et à s'affronter, mais à « vivre ensemble ». Ce monde-là, est en chemin ; je souhaite vivement le voir grandir et prospérer avec vous, grâce à vous.

Lost in School-to-Work Transition: Psychosocial Lost Experiences of Young Graduates in Cameroon

Fomba Emmanuel MBEBEB*

ABSTRACT

Due to labour market pressure, institutional responses to reduce unemployment of young graduates in Cameroon have remained sceptical, placing the youths at risk of exclusion and lost. Although many factors have been blamed for effective school-to-work transition, the perceived mismatch in workforce preparation and labor market demands has been a focus of attention. Building on Higher Education praxes since the University Reforms (1993), the work examines the role of Higher Education in harnessing labour market adaptability competence. Asserting a missing link in varsity training models, the neglect of experiential indigenous inputs is evident as a potential source of job-seeking syndrome and youth distress. Analysis of global and local forces postulates a competence-based model of lost prevention; blending indigenous and contemporary learning technologies in school-to-work transition. The culture-fit model advocates resuscitation and integration of indigenous technologies, and not rejection of foreign values, but with increased focus on local labour market indicators.

Keywords: Youth; Higher education; School-to-work transition; Psychological loss; Technology adoption; Competence-based model.

1.1. Introduction

The youths constitute a special and significant category of people in terms of immediate and ultimate manpower base, and developing sustainable life skills has become a major concern. To the United Nation's Economic Commission for Africa (UNECA) young people are agents of change with the potential of taking a leading role in tackling Africa's future

development challenges. In order to prepare youths for future responsibilities as full citizens, schooling the young has been perceived as a viable mechanism, and "facilitating youth transition from school to work is seen as a major responsibility of educational systems" (Atchoarena, 2000:2). The journey from the University to the world of work is of high-level attention due to white collar mentality of graduates and unfavorable attitudes towards venture activities in the informal sector. Katseli (2005:1) posited that "growth and redistribution, job creation and household wealth, have come from smaller indigenous enterprises having a climate that favors entrepreneurship and a vibrant private sector". But with Government policy drives, strategic actions and increased resource allocation to Higher Education (HE), return on investment is low and constitutes a potential source of distress to graduates.

Since education has become a viable response to changing employment patterns, organization of work, skills requirements, and the knowledge economy (Brenam, 2005), mainstreaming school-to-work transition has become as a measure for ensuring sustainable employment and private sector development. But in most situations, transition is blocked due to job-seeking syndrome that is often attributed to Eurocentric models, which are anti-indigenous knowledge. The sporadic drive of African governments towards Africanisation and vocationalisation of academics suggests a need for generic skills, which can facilitate employability and minimize low returns and lost in transition. The restricted economic situation has aggravated unemployment among graduates and fostered socio-economic exclusion and psychological lost

* Professor, University Dschang, Cameroon

for graduates. This paper contributes to ongoing Government drive towards inclusion of University graduates at risk of exclusion through the development of a coherent and systematic intervention strategy that will minimize youth distress.

1.2. Youth and labor market situation

Youth labor market analysis starts with a precise

look at the African picture. In Table 1, the ILO (2005) prospected that a growing youth population and youth labor force are a challenge to the region if not matched by economic growth. The picture makes the future of youths bleak and cloudy and thereby placing them at risk in a situation of labor market uncertainty.

Table 1: African population, youth population, youth labor force, 1995, 2005 & 2015

	1995	2005	2015
Total population	722,588	905,850	1,115,285
Population below 29 years (000)	458,953	564,138	666,935
Share of < 25 population in total population (%)	63.5	62.3	59.8
Youth population ('000)	142,12	188,581	224,973
Share of youth in total population (%)	19.7	20.8	20.2
Youth labour force ('000)	87,858	112,164	134,654
Share of youth in total labour force (%)	31.1	30.8	28.9

Source: ILO (2006) Economically Active Population and Projections (EAPAP)

The ILO (2005), further explained that because young people lack work experience, job searching know-how, social networks and often do not have the skills that are in demand in the labor market, they suffer most in African labor markets. Awung et al. (2006) later observed that with the decline in most Africa economies and the changing labor market conditions, many graduates remain unemployed, questioning returns on investment in the industry.

Although Cameroon is endowed with natural resources, the nation has been in distress since the economic downturn of the late 80s due to elitist civil service and limited productive capacity for private sector, placing graduates at the centre

of distress. The “Government embarked on various programs and strategies to liberalize the economy by reducing the direct involvement of the public sector in the economy” (Lyonga et al, 2000:3), and Higher Education (HE) mechanisms were reengineered towards training for generic labor market skills. Such changes were well intended but for the continuous production of graduates with unfavorable attitudes towards the private sector. This is evidenced by the fact that non-graduates and informal trainees dominate the private sector while majority of graduates remain endemic job seekers. Table 2 paints the unemployment picture and University graduates rank highest on the list of unemployed school leavers in Cameroon.

Table 2: Levels of education and unemployment rate

Level of education	Urban		Rural		Cameroon
	Male	Female	Male	Female	
Non schooling	3.60	2.30	0.30	0.20	0.50
Primary School	7.00	8.60	2.00	1.50	3.10
Secondary general education	9.80	17.2	1.30	4.40	7.30
High school general education	9.80	22.0	3.20	4.60	10.7
Secondary technical education	11.9	12.4	5.60	1.80	8.50
High school technical education	12.2	19.5	1.30	0.80	11.8
Higher education	12.2	19.4	11.5	40.4	13.4
Total	8.80	1.90	1.90	1.50	4.40

Source: INS/EESI 2005, Phase 2.

The 1996-2001 Household Survey presented unemployment rate at 08.1%, and increase with the survey of 2005 (10.70%) despite the Reforms of 1993 and 2001. Analysis of job seeking dispositions and interest of job seekers were presented as follows: job seekers (60%), salary preference (22%), and independent (18%).

Independent job seekers standing as potential entrepreneurs ranked lowest on the list, indicating unfavourable entrepreneurial attitudes and difficult entry into the informal sector. This concurs with ILO (2006) analysis that the number of young labor market entrants in Africa outpaces the economy's ability to absorb them, resulting in high youth unemployment, underemployment, and discouragement.

1.3. Higher Education and workforce preparation

The University takes a lead in workforce preparation in any nation and this is the *raison d'être* of the Cameroon's tertiary sector. Although current focus is on States' institutions due to their perceived strength in driving forward the employability agenda, it is evident that the private institutions are inspired by the models of state institutions due to affiliation, and also by the desire to lend credence to their corporate images and offerings. Before the University reforms of 1993, only the University of Yaoundé, created in 1962, existed in the sector.

Mounting student population and pressure from changing labor market led to the creation and upgrading of specialized professional institutions (*grandes écoles*), and in the 1970s this led to the creation of some University Centres. Explosion of student population in the early 90s and political pressure led to decentralization of HE by decree No. 93/026 of January 1993, creating six States' Universities, and the University of Maroua in 2008. The reform also aimed at rendering education more professional and responsive to labor market demands.

Table 3 shows the rising student population after the reforms and need to contain graduate unemployment, underemployment and distress in growing the informal sector. Law No. 005 of 16th April 2001, reinforced strategies with emphasis on the role of the private sector in professional training and development. Higher education in Cameroon has experienced a series of reforms due to local and global pressures. With current global pressure, knowledge economy, local labor market situation and low institutional response to school-to-work transition, HE strategies are gone back West. The Bachelors, Masters and Doctorate (BMD) system was adopted in 2007; restricted to the academic thinking of the Central African Economic and Monetary Union (CEMAC) and the tertiary culture of Cameroon in order to prime productive and relevant mindsets.

Table 3: Evolution of students enrolment in Cameroon University from 1998/99-2005/06

Years	Buea	Douala	Dschang	Ngaoundere	Yaounde1	Yaounde 2	Total
1998/99	5052	11376	8776	3082	21257	10661	60204
1999/2000	5834	8847	10518	3424	19459	11198	59280
2000/2001	6112	10786	11291	4695	20167	10884	63935
2001/2002	6519	10326	11656	6938	22889	12763	71091
2002/2003/	7282	12316	10321	7407	22065	14714	74105
2003/2004	8978	15122	8868	8639	23731	15324	80662
2004/2005	8689	10650	9852	9774	25523	18816	83304
2005/2006	9668	20432	11436	11050	29752	22959	105297

Source: National Institute of Statistics 2006

1.4. Problem statement

Despite Cameroon's strong and intellectually vibrant youthful population, which is a potential locomotive to sustainable development, graduate unemployment remains of great concern, (Wankwi, 2007). Majority of university graduates remain endemic job seekers of scarce white collar positions while non graduates venture into the informal sector. These are indicators of skill deficits that seem to have plunged university graduates into poverty, deprivations and exclusion. Building on the premise that the ability of an institution to ensure employability is an indicator of institutional quality (Maboreng & Drikie, 2001), a missing

link is assumed in graduates' economic inclusion strategies. Government Reforms since 1993 decongested HE, improved access and enrolment and enhanced bilingual goal; but the core question is whether it ensured training relevance, productive competence and minimized lost experiences in school-to-work transition.

2.0 Conceptual framework

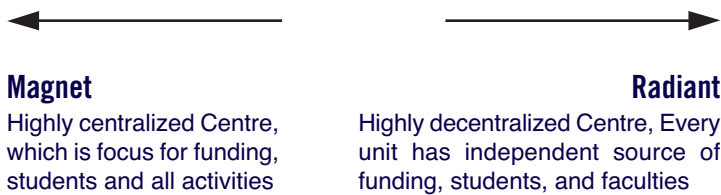
School-to-work transition has often been examined from the perspectives of youth and workforce preparation, formal and informal priming, psychosocial and economic consequences of unemployment. Douran-

Drouhin & Sweat (2000) observed that the transition to working life is just one of the transitions that young people must make on their way to adulthood. Artchorena (2000 P.7) observed that “training can play a key role in improving the ability of young people to create opportunities for themselves within the informal sector”. But Serpell (2007) regretted that “African Universities have inherited from the West a number of institutionalized arrangements for learning that tend to decontextualize the learning process by extracting learners from everyday life”.

This has been a great challenge to traditional HE in Africa, with dissatisfaction in educational investment.

Dissatisfaction with returns in traditional HE in Africa has catalyzed the reengineering of culture-fit models necessary in priming mindsets for the survival sector. This is observed with the University-wide Entrepreneurial education model (Streeter, Jaquatte & Hovis, 2002), Fig. 3. It builds on the principle that “entrepreneurship education is not just for business majors anymore”

Table 4: University-wide entrepreneurial education (University-wide Centralization Spectrum)



Source: Streetcher et al., 2002

It seeks to process graduates from “job seekers” to “job creators”, and also from social dependence to self-reliance, self-sufficiency and independence. While the Magnet model is centralized the Radiant Model is diffused through out the university. This has bearing on African indigenous learning thought -utilitarianism, participation, communalism and culturally sensitive competence.

3.0. Analysis of institutional responses

Cameroon invested heavily in education after independence with the conviction that investment

in human capital is incidental to labor force productivity, reduction of income inequality and poverty (Amin et al. 2005). Drawing from Ahidjo (1964), Ofeh (2005) observed that the Cameroon University was meant to foster rational development of teaching at all levels, science and technology, adopt indigenous pattern of education than foreign and produce manpower for the public and private sectors. But HE has grown in an elitist colonial background to serve social and economic colonialism and perpetrate Western hegemony, fostering psychological dependence on foreign technology and killing indigenous

survival strategies. Mesue (2007) observed that the transmission of Western cultural values and attitudes was dominant and led to the production of a small, privileged elite more European in behavior and orientation than African, lacking the relevant skills needed by the private sector after independence. Before the 1993 reforms, the state instead offered scholarships to students attending University and promoting dependence with lots of expectations from the civil service. The university became more of a social service than an industry with a business mind. Atchorena (2002, P.8) observed that “an important way to facilitate the integration of young people into working life is to build closer link between schooling and working life”, a value that was completely absent in the system. Training for work was solely left in the hands of the professional schools (*grande écoles*) that were elitist and privileged only a few trainees who ended up in the public sector, thus heightening the civil service and foreign mentality.

Another feature of the Reforms was to mainstream productive capacity of young graduates through experiential learning, such as the intervention of professionals in the classroom and the integration of “Income Generating Activities” into academic life. This had to fill in budget gaps, foster entrepreneurial culture, and bring students closer to the world of work through utilitarian capacity building strategies. Unfortunately, it ended up with mere paper works, rhetoric and propaganda. This justifies the worries of the World Bank (2003) that Cameroon University system had been preparing students with full degree courses, but with only limited links to the needs of the labor markets. Despite related professional offerings in Business and Engineering Faculties, potential

productive capacities in the Social Sciences, Arts and core science disciplines are neglected.

The BMD system currently undergoing pre-testing came as a panacea to the problem of graduate unemployment. But some analysts have termed it as a Western product, suffering from maladjustment, with questionable degree of ecological validity. There seems to be mixed feelings about the new born since strategies look insufficient in bridging the knowing-doing gap, lack resources, standard operational procedures and political will. It is therefore evident that Cameroon HE cannot effectively mainstream school-to-work transition with the current practice. This, *inter-alia*, is because African precepts and knowledge systems have been minimized from the perspective of policy and strategy by African political class and educational elite due to elusive modernity (Nsaminanag, 2005b). Current global trend has reinforced consumerist loyalty and knowledge transfer crisis and complicated transition of University graduates in Cameroon.

4.0 Maladjustment and lost experiences

According to some analysts, the psychology of being lost should be juxtaposed with the psychology of being found. Toit (2003) emphasized that the economic analysis of unemployment consequences does not eliminate the social and psychological consequences. The ILO (2008) explained that the longer the unemployment spell, the more difficult it is for that person to find work because of loss of skills, morale and psychological damage. Analysis of lost commences with the notion of social and economic exclusions- a situation of passivity and non-participation in self-determination ventures. Exclusion in school-to-work transition could be understood from the

perspective of length of transition, underemployment or unemployment, with consequent lost experiences of University school leavers. In Africa for instance, it can block important rites of passage like marriage that determines maturity and transition to adulthood. The relevance and weight of the current dimension lie in the fact that other forms of exclusion are dependent on psychological exclusion. To Fomba (2008 p.72), psychological exclusion implies “perceived personality deficiency characteristics and feelings of inadequacy that are either responsible for maladjustment or reinforce maladaptive behaviors like negative self-concept, lack of confidence, withdrawal, cultural addiction and culture of silence”. Lost is juxtaposed with poverty, which influences the psychopathology of poverty with accompanying symptoms of lost experiences. Examining psychological capital, labor market status and well-being, Cole (2006) noted that unemployed people have poorer psychological health than employed workers and are likely to suffer from related psychosomatic disorders. Lost experiences put graduates in a situation of desperation and destitution and stake the image of Cameroon HE.

5.0 Technology adoption and lost prevention

Mainstreaming school-to-work transition is often fraught with difficulties due to uncritical adoption of technology. Technology integration into schools and universities has become a matter of policy despite the crucial debate on relevance and sustainability.

With regards to learning technology, Wilson et al. (2000:4) explained that “it extends to resources intended for self-guided learners, designed interventions for instructional use, or new methods and models that solve specific instructional problems”. Technology in context is restricted to dimensions of knowledge, skills, mindsets and modus operandi, which are socially constructed and culturally packaged. Despite controversies concerning relevance of knowledge, Shibanda (2006) recalled that the African region had much scientific knowledge and the gradual development of Europe was due to the initial transfer of African concepts and technologies to Europe. Kolawole (2001) pointed out that African knowledge does not necessarily come from documents but from socially constructed dialogue around its practice through meaning and shared understanding. This implies the necessity of indigenous survival strategies that can be innovated and scaled up in school-to-work transition.

Although we cannot undermine contributions of foreign technology values to HE strategies, current crisis necessitates a paradigm shift towards indigenous values, which according to Nsaminang (2005a) commit children to their local context and activities of daily life. In this vein, Adeyemi and Adeyinka (2002) positioned that “a child destined to become a fisherman, as already noted, learned not only to catch fish but also to preserve and market it; to make and mend nets; to manufacture canoes and to erect

temporary fishing huts. A male individual in most non-literate communities could, therefore, embark on a variety of occupations without difficulty. He could work as a builder, farmer or fisherman. A woman worked as a gardener, housewife and cook, besides being a caretaker and nurse to her children". Adoption of such experiential learning component is necessary in preventing lost in school-to-work transition. The only problem to be recognized and treated is that diffusion and adoption of technology require a change in mindset, a re-thinking of what is possible (Wilson et al. 2000). A sorting out process is indispensable in blending indigenous and foreign knowledge values to produce a competence-based approach that will suit current African education thought. Indigenous education praxes have much bearing on University-wide entrepreneurship education (Streeter et al. 2002), and work-based learning socialization generated in work settings within the context of a given labor market demand and societal reality.

CONCLUSION

The work has unveiled the difficulties experienced by Cameroon HE in effectively mainstreaming school-to-work transition; and attention has been on the uncritical adoption of foreign knowledge and self-concept. Imported technologies have

proven their shortcomings in workforce preparation since they cannot effectively prime productive competence for the local labor market. There is a need for paradigm shift implying a responsive and user-friendly curriculum with indigenous knowledge inputs. Nsaminang, (2005b) clarified that African traditional education and foreign ways of thinking and educating children are available and useful, but sometimes produce conflict situation. This implies a genuine recognition of positive features of both knowledge values in developing a competence-based model of lost prevention. This goes beyond current vocationalisation initiatives in science and technology education, in vogue in traditional HE practices, to a comprehensive and radical vocationalisation of University education as a whole. It also implies focused and intensive research activities on African Indigenous Knowledge, indigenous technology innovation, and local labor market competence requirements. Such lofty initiatives cannot undermine a critical change in mindsets by all stakeholders. When the foregoing are given due recognition, HE can ascertain its status and responsibility as a lead manpower production industry in producing relevant competence to satisfy local and global labor market demands.

References

- Adeyemi, M. and Adeyinka, A** (2002) "Some key issues in African traditional education", McGill Journal of education, spring
<http://findarticles.com/p/search?tb=art&qt=%Micheal+B+Adeyemi%22>
- African Union** (2007) "Strategy to revitalize technical and vocational education and training in Africa", Meeting of the bureau of the conference of ministers of Education of the African Union, Addis Ababa, 29-31 May.
- Amin, A. and Awung, W.** (2005) "Economic analysis to private returns to investment in education in Cameroon" Regional Conference on Education in West Africa: Constraints and Opportunities, organized by Cornell/CREA-INRA/Ministry of Education, Dakar.
- Atchoerena, D.** (2000) Introduction, In D. Atchoerena (Ed), The transition of youths from school to work, P. 1-12, IIEP/UNESCO, Paris.
- Barabasch, A,** (2006) Risk and school-to-work transition in East Germany and the United States, an unpublished Doctoral thesis, College of Education, Georgia State University
- Brennan, L.** (2005) Integrating work-based learning into higher education, University Vocational Awards Council,
www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED369316-22k
- Cole, K.** (2006) Psychological Capital, and Unemployment: An Integrated Theory, A paper presented at the joint annual conference of the International Association for Research in Economic Psychology (IAREP) and the Society for the Advancement of Behavioral Economics (SABE), 5-8 July Paris, France
- Durand-Drouhin, M. & Sweet, R** (2000), From initial education to work life, In D. Atchoerena (Ed), The transition of youths from school to work, P. 13-36, IIEP/UNESCO, Paris.

- Emeagwali, G.** (2003) "African Indigenous Knowledge Systems (AIK): Implications for the Curriculum." in Toyin Falola (ed). Ghana in Africa and the World: Essays in Honor of Adu Boahen. New Jersey. African World Press.
- Fomba, E.** (2008) "Culture, knowledge management and exclusion: exploring the power of positive psychological capital in indigenous organizations", Nkar Lumiere: Revue Interdisciplinaire de la Faculte de Lettres et Sciences Humaines, Hors série No. 001, pp 63-76
- International Labor Organisation** (2005) Economically Active Population and Projections (EAPAP) database; available at <http://laborsta.ilo.org>
- Katsili, L.** (2005) "Financing africa's development. Fifth International Forum on African Perspectives 2005 What is New for Africa?" organized by OECD on the 6th June at Bercy.
- Khoapa, B.** (1986) "The African personality", Mallman, C. and Nuddler, O. (Eds), Human development in its social context. London. Hodder & Stoughton.
- Kolawole, O.** (2001) "Local knowledge utilization and sustainable rural development in the 21st century". Indigenous Knowledge and Development Monitor. November 2001 Kondylis, Folerance and Manacorda, Marco. (2006) "Youth in the Labor Market and the Transition from School to Work in Tanzania", Special Protection discussion paper No. 0606
- Lyonga, N, Endeley, T.,
Tanjong, E. &
Fondo S.** (2000) The relevance of Higher Education to the job market: Case study of university of Buea graduates (1996-1999), Cameroon, (Adapted from Research Project on) A tracer study of the University of Buea graduates from 1996-1999, Association of African Universities, Accra

- Mesue, W.** (2007) “The German Fachhochschulen and this Sector in the Cameroon Higher Education System”, Non-University Higher Education, <http://inparametric.com/bhinablog/archives/85> Ministry of Higher Education (MINESUP) (2007). “Pour comprendre le système Licence-Master-Doctorat (LMD), Inspection Générale des Affaires Académiques, Yaounde, Cameroon
- Njeuma, D. L., et.al.** (July 1999) Reforming a national system of higher education: The case of Cameroon. Washington, D.C.: ADEA Working Group on Higher Education
- Nsaminang, B.** (2005a) “Intersection of traditional African education with school learning”, In Swart, Leslie, de la Rey Cheryl, & Duncan, Norman (Eds), *Psychology: An introduction*, Oxford University Press, Cape Town, PP 327-337
- Nsaminanang, A.** (2005b) “Educational development and knowledge flow: local and global forces in human development in Africa”, *Higher Education Policy*, 18, pp 275-288.
- Ofeh, M.** (2005) “Universities in Cameroon - A Key to Economic Growth and Reducer of Poverty: the Case of University of Dschang” www.jsd-africa.com/Jsda/Fall2005/ARC_Universities%20in%20Cameroon.pdf – Rènette du Toit, Unemployed youth in South Africa: The distressed generation, a paper presented at the Minnesota International Counseling Institute (MICI), 27 July – 1 August 2003.
- Shibanda, G.** (2006) “University perspectives in African Indigenous Knowledge Management”, World Library and information congress: 72nd IFLA General Conference and Council, Seoul, Korea
- Serpell, R.** (2007) Bridging between orthodox western higher educational practices and an African sociocultural context, *Comparative Education* Vol. 43, No. 1, February 2007, pp. 23–51 Streeter, D. & Jacquette, J. & Hovis, K. (2002): “University-Wide entrepreneurship education: alternative models and current trend”, WP 2002-02, Department of Applied Economics and Management, Cornell University, Ithac, New York

- Wankwi, J.** (2007) "The unfinished agenda: a critical appraisal of Cameroon's potentials for achieving sustainable development by the year 2015" African Publisher Online, <http://africapublisheronline.blogspot.com/2007/02/unfinished-agenda-critical-appraisal-of.html>
- Tamkin, P. and Hillage, J.** (1999) "Employability and Employers: the missing piece of the jigsaw", IES Report 361, November, IES Research Networks
- Wikipedia** (2008) "Employability", <http://en.wikipedia.org/wiki/Employability> United Nations Economic Commission for Africa (2005) The Economic Report on Africa 2005 – Meeting the Challenge of Unemployment and Poverty in Africa, UNECA, Addis Ababa
- United Nations Economic Commission for Africa** (2006) "Youth and Economic Development in Africa", Fifth African Development Forum – Youth and Leadership in the 21st Century, 26th October, Addis Ababa
- World Bank** (2003) "Cameroon: A higher education technical training project (LIL)", Report No: 25659, Human Development III, African Region

Analyse des enjeux d'intégration et de coopération régionale par l'enseignement supérieur

Moussa MBEGNOUGA*

INTRODUCTION

Depuis 1963, date à laquelle l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) a été créée, l'Afrique s'est engagée dans une dynamique d'intégration irréversible. Que ce soit à l'échelle régionale¹ ou sous-régionale, plusieurs tentatives d'intégration se sont manifestées sur le Continent. En Afrique de l'Ouest, la CEDEAO (à une échelle régionale) et l'UEMOA (à une échelle sous-régionale) ont donné corps au renforcement de la coopération et de l'intégration dans cette partie de l'Afrique.

La mondialisation contraint l'Afrique à une plus grande homogénéité et à une nécessaire unité dans ses actions (pour se positionner sur l'échiquier mondial). En toile de fond, l'intégration signifie une volonté politique commune de coopération des pouvoirs publics (gouvernements), une création d'un marché économique en partage entre divers États et une cohésion sociale, sous-tendue par un désir de vivre en communauté. Pour arriver à cette fin, il convient de penser à tous les niveaux, les liens pouvant être établis entre les pays pour créer une synergie de développement.

L'Enseignement supérieur est un de ces liens dynamiques, qui favorise l'intégration entre les divers États du Continent. Il constitue un important levier d'intégration en ce sens qu'il présente des enjeux politiques, sociaux et économiques, qui concourent à rendre effective l'intégration de l'Afrique.

LES ENJEUX POLITIQUES

L'Enseignement supérieur nécessite, pour son

fonctionnement, beaucoup de moyens financiers, des équipements adaptés qui sont le plus souvent très onéreux et des ressources humaines compétentes en grand nombre. Cependant, la plupart des pays africains ne disposent pas de ces moyens et de ces ressources, puisque étant sous-développés. Pour satisfaire la demande sociale en Enseignement supérieur, ils gagneraient à coopérer pour plusieurs raisons.

En effet, la coopération leur permet de conjuguer leurs efforts, afin d'amortir les charges liées au fonctionnement des établissements d'Enseignement supérieur, quand on sait à quel point ce sous-secteur de l'éducation est «budgétivore». Elle permet d'assurer aux ayants-droit une offre d'enseignement qui soit à la hauteur de leurs aspirations, c'est-à-dire une offre qui puisse satisfaire les exigences d'un Enseignement supérieur pertinent et de qualité.

La coopération signifie par ailleurs, une gestion intégrée des institutions scolaires à diverses échelles (régionale, sous-régionale voire transnationale). Les écoles inter-États, considérées comme étant des centres d'excellence de formation, constituent le symbole d'une coopération réussie. Le Sénégal, parmi tant d'autres pays, abrite quelques écoles inter-États de renom. Il s'agit du Centre Africain d'Études Supérieures en Gestion (CESAG), de l'École Supérieure Multinationale des Télécommunications (ESMT) et de l'École Inter-États des Sciences et Médecine Vétérinaires (EISMV).

* Étudiant à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), Sénégal.

1 Le cadre régional renvoie ici à l'espace ouest africain. Il est composé de 16 pays : Bénin ; Burkina Faso, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Libéria, Mali, Mauritanie, Niger, Nigeria, Sénégal, Sierra Leone, Togo.

NB. La Mauritanie a quitté la CEDEAO en 2002.

La sous-région ouest africaine correspond ici à la zone UEMOA qui est composé de 8 pays : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Mali, Niger, Sénégal, Togo.

Dans ce même ordre d'idée, le programme UNITWIN/Chaire UNESCO initié depuis 1992 aide à renforcer la coopération entre les institutions universitaires de l'Afrique. Il est important, en ce sens qu'il met en réseaux les établissements d'Enseignement supérieur à travers des programmes d'enseignement pertinents, en matière d'éducation, de santé, d'environnement, entre autres thématiques. Sur les 27 chaires de l'Afrique de l'Ouest, réparties dans 10 pays (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Mali, Niger, Nigeria, Sénégal et Togo), le Sénégal compte deux chaires. Il s'agit de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation établie en 1994 à l'École Normale Supérieure (ENS) actuelle Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) et de la Chaire UNESCO en Gestion côtière intégrée et Développement durable, établie en 1997 à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar(UCAD).

La coopération favorise enfin, la mobilité des universitaires, ce qui suppose une harmonisation des modèles d'enseignement. À titre d'exemple, les Ministres en charge de l'Enseignement supérieur dans l'espace UEMOA ont décidé, en juillet 2007, d'entreprendre des réformes, en vue d'adopter le système LMD. Ce qui leur permettrait d'instaurer un système d'enseignement optimal, capable d'impulser le développement de l'Afrique. D'où l'impératif de disposer d'une structure de coordination, à une échelle supranationale, qui aide à la planification et à la régulation de l'enseignement supérieur. À ce propos, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) constitue en Afrique un bel exemple de coopération dans les pays francophones. Les commissions pour l'éducation de la CEDEAO ou de l'UEMOA ... concourent à une gestion supranationale et

intégrée de l'Enseignement supérieur. Les assises (colloques, conférences, ateliers, séminaires et symposiums) organisées dans cet espace par les décideurs politiques et les institutions afin d'améliorer la pertinence et restaurer la qualité requise au bon fonctionnement du secteur tertiaire de l'éducation, illustrent, de façon éloquent, que l'enseignement supérieur est en mesure de créer des rapprochements constructifs entre les divers États.

LES ENJEUX SOCIAUX

L'Enseignement supérieur est un motif de déplacement. Les institutions universitaires sont de véritables pôles d'attraction pour des populations, de catégories diverses. Celles-ci peuvent être des étudiants, des professeurs, des chercheurs ou encore des stagiaires. L'acquisition de connaissances, le besoin de découvertes scientifiques et l'exercice de la profession d'enseignant sont les principales motivations qui sous-tendent les déplacements des universitaires, à l'échelle régionale et mondiale.

Le Sénégal accueille à ce titre une proportion assez importante d'étudiants étrangers. En 2007/2008, les étudiants d'origine étrangère représentaient en moyenne 13,5% des effectifs soit 9% pour le public contre 18% pour le privé, d'après les estimations de la Direction de l'Enseignement Supérieur (DES).

Dans le même sillage, l'UCAD honore depuis 1957, sa vocation d'«université régionale». En nous focalisant sur les statistiques de l'institution, on se rend compte que le nombre d'étudiants étrangers a sensiblement augmenté, passant en l'espace de trois ans (2002 à 2005) de 1 933 à 3 295 étudiants, soit un gain de 1 362 points. En 2002, 35,74% des étudiants étrangers de l'UCAD

étaient composés de sexe féminin. Durant la même période, 48,57% de cette frange d'étudiants étaient en 1^{er} cycle universitaire contre une proportion de 24,83% et de 26,6% respectivement pour les 2^e et les 3^{ème} cycles.

L'UCAD jouit d'une grande notoriété (liée certainement à son ancienneté). Elle rayonne au de-là des frontières de l'Afrique. En 2005, elle avait accueilli 39 nationalités différentes contre 37 en 2002, soit une extension significative de son aire de polarisation.

En plus des opportunités d'échange qu'elle offre, au plan scientifique, la mobilité universitaire est source de cohésion sociale. Elle signifie en toile de fond le brassage ethnique et culturel entre allochtones et autochtones. Car le pari de l'intégration, c'est de faire en sorte que l'Enseignement supérieur ne soit pas en Afrique, un secteur éducatif cloisonné mais qu'il soit plutôt synonyme d'un enseignement supérieur ouvert et accessible, aussi bien aux nationaux qu'aux étrangers, bref un Enseignement supérieur « sans frontière ». Mieux, le pari tient à ce que les communautés universitaires en déplacement dans un quelconque pays, soient acceptées, tolérées et en un mot intégrées. Pour ce faire, il importe de dépasser les clivages d'ordre linguistique et racial ainsi que les clivages liés au nationalisme, à l'ethnocentrisme et au ségrégationnisme.

LES ENJEUX ÉCONOMIQUES

L'enseignement supérieur est un facteur d'investissement et de dynamisme économique. Les étudiants étrangers rapportent une masse importante d'argent aux États hôtes grâce, entre

autres, à leurs frais de scolarisation et aux dépenses quotidiennes.

Au Sénégal, près de 74,48% des étudiants sont dans les établissements d'Enseignement supérieur publics, soit une valeur absolue de 68 041 étudiants sur un total national de 91 359, recensés par la DES en 2007/2008. En accueillant une proportion de 9% d'étudiants étrangers, le secteur public a collecté en 2007/2008 une somme d'argent assez consistante. Car, les 6 124 étudiants étrangers ont dû payer au total 918 600 000 F CFA pour leurs droits d'inscription.

La circulation des communautés universitaires va de pair avec la circulation des biens et des services. Celles-ci créent, tant au niveau régional que local, un important marché économique puisque devant satisfaire nombre de leurs besoins, dont certains au quotidien. Leur location, restauration, transport, soins dans les structures sanitaires etc., génèrent d'importantes ressources aux collectivités locales.

CONCLUSION

La gestion supranationale et intégrée de l'enseignement supérieur est un enjeu de taille en matière d'intégration des pays qui éprouvent le besoin de vivre en communauté. En réalité, l'enseignement supérieur favorise la coopération interétatique, contribue à vivifier l'économie des pays et à renforcer leur cohésion sociale. Ainsi, les décideurs politiques africains gagneraient à considérer l'enseignement supérieur comme étant un important levier d'intégration régionale voire sous-régionale.

² La DES, structure du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur ne couvre pas l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. Au Sénégal, une partie des établissements est sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) voire sous la tutelle d'autres ministères.

La Convention d'Arusha

Ahmadou Lamine NDIAYE*

L'UNESCO a réalisé, depuis 1947, plusieurs activités destinées à promouvoir la mobilité académique internationale, ce qui a conduit, entre autres, à l'adoption, entre 1974 et 1984, de cinq Conventions Régionales sur la Reconnaissance des études, des diplômés et des grades de l'Enseignement supérieur :

- 1974 Amérique latine et Caraïbes,
- 1979 États arabes,
- 1979 Europe,
- 1981 Afrique,
- 1983 Asie Pacifique.

Il y a eu également l'adoption:

- ❖ en 1973, d'une Convention Internationale sur la Reconnaissance des études, des diplômés et des grades de l'enseignement supérieur, dans les États arabes et les États européens, riverains de la Méditerranée.
- ❖ en 1997, d'une Convention, connue sous le nom de Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'Enseignement supérieur dans la région européenne, sous les auspices du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO.
- ❖ toujours à propos de ce bref rappel du cadrage juridique et institutionnel, en matière de reconnaissance des études, des diplômés et des grades de l'Enseignement supérieur, il faut souligner, au niveau de l'Afrique, la création du

Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), par la Conférence des Chefs d'État et de Gouvernement de l'Organisation Commune Africaine et Malgache (OCAM), tenue à Niamey (Niger), les 22 et 23 janvier 1968. Le CAMES, à ce jour, regroupe 17 États membres, qui participent à ses différents programmes, dont celui de la Reconnaissance et de l'équivalence des Diplômes. Dans d'autres communautés sous-régionales d'intégration, comme la Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADEC), tout comme dans des pays de plus en plus nombreux, se développent des cadres de qualifications, afin d'établir des normes sous-régionales qui vont renforcer la mobilité académique.

L'adoption de la Convention Régionale Africaine, le 5 septembre 1981, à Arusha (Tanzanie) s'inscrit à la fois, dans le cadre de la réalisation des efforts de l'UNESCO et de la mise en œuvre de la Charte de l'Organisation de l'Unité Africaine, actuellement Union Africaine (UA), en matière de coopération régionale, dans le domaine de la formation et de l'utilisation des ressources humaines.

La Convention d'Arusha, à l'instar des autres Conventions comparables, est un accord-cadre, c'est-à-dire un instrument juridique qui donne des orientations générales, destinées à faciliter la mise en œuvre de la coopération régionale, en matière de Reconnaissance des études et des diplômés, à travers des mécanismes nationaux, bilatéraux, sous-régionaux et régionaux existants ou créés à cet effet.

* Ancien Recteur, Université Gaston Berger, Saint-Louis, Sénégal
Président du Comité Régional Africain de Suivi de la CMES,
Vice-Président du Comité International.

C'est ainsi qu'au niveau régional, l'application de la Convention d'Arusha est assurée par un Comité régional, dont le Secrétariat est assuré par le BREDA. Composé de tous les pays qui ont signé et ratifié cette Convention, ce Comité comprend actuellement 20 membres.

Instrument de coopération, cette Convention est un outil dynamique, qui doit être ajusté périodiquement, à l'évolution des systèmes éducatifs africain et international.

Lors de la 7^{ème} session du Comité régional, tenue en novembre 2001, à Dakar, il avait été recommandé de réviser la Convention et ses pratiques actuelles, en vue de tenir compte des nouvelles formes de l'Enseignement supérieur et des critères utilisés dans l'évaluation et la reconnaissance des études et des diplômes.

À la suite de cette recommandation, une réunion d'experts a été organisée à Cape Town (Afrique du Sud), du 11 au 13 juin 2002. Après la réunion de Cape Town, le Comité Régional a tenu sa 8^{ème} session à Dakar, du 9 au 11 Juin 2003.

Cette 8^{ème} session, après avoir pris connaissance des travaux des experts réunis à Cape Town en juin 2002, avait approuvé des amendements de la Convention et recommandé que le document ainsi amendé, soit traduit en anglais, communiqué aux États membres et soumis à l'approbation des Ministres africains chargés de l'Enseignement supérieur, lors d'une de ses prochaines réunions.

Cela n'ayant pas pu se faire, il se trouve qu'entre temps les choses ont évolué, avec notamment, la Conférence Internationale sur l'Assurance Qualité, l'Accréditation et la Reconnaissance des Qualifications, organisée par l'UNESCO, à Nairobi,

du 6 au 8 février 2006, la Première réunion du Groupe de travail de l'Union Africaine sur le Plan d'Action pour la Deuxième Décennie pour l'Éducation en Afrique, tenue à Johannesburg du 5 au 8 juin 2006, et la Conférence sur les Réformes de l'Enseignement supérieur en Afrique Francophone à Ouagadougou, du 13 au 15 juin 2006, où l'Assurance Qualité et la Réforme LMD, ont été au cœur des débats, en tant que facteurs de coopération et de mobilité académique.

C'est dans ce contexte, que de concert avec la Division de l'Enseignement supérieur de l'UNESCO, le BREDA avait décidé de relancer les activités du Comité Régional Africain de Suivi de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur (CMES), et du Comité Régional de Suivi de la Convention d'Arusha, deux Comités dont le BREDA, assure le Secrétariat.

À cet effet avait été organisée, par la Division de l'Enseignement supérieur de l'UNESCO et le BREDA, à Dakar, (Sénégal), du 10-12 juillet 2006, une réunion d'experts appartenant à ces deux instances. Le fonctionnement de ces organes a connu une période longue de latence, liée essentiellement à des problèmes conjoncturels de ressources humaines, au niveau du Secrétariat.

Les objectifs majeurs de la réunion étaient de :

- s'informer sur la documentation existante sur les conventions régionales et l'Assurance Qualité ;
- concevoir un plan d'action et identifier les stratégies requises, en vue de redynamiser le fonctionnement des comités régionaux africains de suivi de la Conférence mondiale sur l'Enseignement supérieur et de la

Convention d'Arusha sur la reconnaissance des diplômes de l'Enseignement supérieur ;

- faire avancer le processus de révision de cette Convention pour prendre en compte le nouveau contexte de l'Enseignement supérieur au niveau mondial ;
- s'informer sur les initiatives de l'UNESCO en cours de réalisation dans le domaine de l'Enseignement supérieur.

La réunion avait fortement recommandé que le texte révisé de la Convention d'Arusha soit actualisé, en tenant davantage compte des éléments et des réalités ci-après :

- le processus de reconnaissance des diplômes doit inclure l'évaluation des mécanismes mis en place en vue de promouvoir l'assurance-qualité et l'accréditation des institutions et des programmes ;
 - la réforme LMD dans les pays francophones devrait contribuer à la promotion de la comparabilité des systèmes francophones et anglophones et dès lors à faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes délivrés par les deux systèmes d'enseignement supérieur ;
 - la Convention révisée devrait intégrer les nouvelles formes de l'Enseignement supérieur y compris la formation à distance, l'enseignement virtuel et transfrontalier ainsi que les apports des TIC et considérer les nouveaux profils d'étudiants ;
 - cette Convention révisée pourrait être complétée par une note explicative.
- Il s'agissait de ce fait, de rédiger un nouveau

texte, en prenant en considération les propositions d'amendement adoptées aux cours des réunions d'experts tenues à Cape Town en 2002 et à Dakar en 2003 et en s'inspirant, aussi des recommandations de la première Conférence Internationale sur l'Assurance Qualité, l'Accréditation et la Reconnaissance des Qualifications, organisée par l'UNESCO, à Nairobi, du 6 au 8 février 2006, des Lignes Directrices de l'UNESCO/OCDE sur l'Enseignement supérieur transfrontalier, des nouveaux accords WTO/GATS et des Initiatives Panafricaines sur la revitalisation de l'Enseignement supérieur. D'autres instruments comme le code de bonnes pratiques de l'INQAAHE, les standards issus du processus de Bologne comme les travaux du réseau européen ENQA (European Network for Quality Assurance), les définitions sur l'enseignement élaborées par le Centre européen sur l'Enseignement supérieur (CEPES) et la Déclaration sur l'enseignement transfrontalier proposée par l'Association internationale des Universités et autres associations universitaires devaient également être pris en compte.

Les deux experts retenus pour faire ce travail ainsi que le groupe restreint qui devaient examiner le nouveau texte ont effectué le travail dans les délais et le document est disponible en français et en anglais, depuis mars 2007.

La Convention, mise en place, en Afrique, depuis 1981, par l'UNESCO (comme ce fut cas dans les autres régions du monde), a été révisée et ce nouveau texte attend la mise en œuvre des procédures administratives relatives à son adoption, par les instances compétentes, en vue de sa signature, de sa ratification et de son application.

Since 1947, UNESCO has undertaken several activities aimed at promoting international academic mobility. This has resulted in, among other things, the adoption of five Regional Conventions on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education, between 1974 and 1984:

- 1974 Latin America and the Caribbean,
- 1979 Arab States,
- 1979 Europe,
- 1981 Africa,
- 1983 Asia-Pacific.

The following conventions have also been adopted:

- ❖ In 1973, an International Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab and European States bordering on the Mediterranean;
- ❖ In 1997, a Convention known as the Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, under the auspices of the Council of Europe and UNESCO. Still in this brief review of the legal and institutional framework for the recognition of studies, diplomas and degrees in Higher Education, one should mention, in Africa, the establishment of the African and Malagasy Council for Higher Education (CAMES), by the Conference of Heads of State and Government of the African and Malagasy

Common Organization (OCAM), held in Niamey, Niger, on 22 and 23 January 1968. So far, CAMES has 17 member States, which participate in its programmes, including activities relating to the recognition and equivalence of Degrees. In other sub-regional integration communities, with the notable example of the Southern African Development Community (SADC), and in an increasing number of countries, frameworks for qualifications are being developed in order to set sub-regional standards that will enhance academic mobility.

On the 5th September 1981 in Arusha, Tanzania, the African Regional Convention was adopted. In terms of regional cooperation for training and human resources development, this event marked both the culmination of UNESCO's efforts and part of the implementation process of the Charter of the Organisation of African Unity, currently the African Union (AU). The Arusha Convention, as is the case with similar Conventions, is a framework agreement, or, put differently, a legal instrument that provides general guidelines with the aim of facilitating regional cooperation processes for the recognition of studies and diplomas, through the application of national, bilateral, sub-regional, and regional mechanisms that either already exist or have been created for this purpose.

At the regional level, the Arusha Convention is implemented by a Regional Committee for which BRENDA acts as the Secretariat. It is made up of all the countries that are signatories and have ratified the Convention, and currently is composed of 20 members. This Convention is an

* Former Rector, University Gaston Berger, Saint Louis, Senegal
Chair, Regional African Committee follow up to the WCHE
Vice Chair of the International Committee

instrument for cooperation, a dynamic tool that requires periodic adjustments to suit changing African and international education systems.

During the 7th session of the Regional Committee, held in November 2001, in Dakar, there was a recommendation to revise the Convention and its current provisions to take into account changes in Higher Education and criteria used in assessing and recognising studies and diplomas.

Following this recommendation, a meeting of experts was organised in Cape Town (South Africa), from 11 to 13 June 2003. This 8th session, after taking into account the findings of the experts who met in Cape Town in June 2002, approved amendments to the Convention and recommended that the revised version of the document be translated into English, communicated to Member States, and submitted for approval by the African Ministers in charge of Higher Education, during one of their upcoming meetings.

This was not done at the time and as things have evolved since then, in particular with the International Conference on Quality Assurance, Accreditation and Recognition of Qualifications organised by UNESCO in Nairobi, from 6 to 8 February 2006, the First Meeting of the African Union Working Group on the Plan of Action for the Second Decade for Education in Africa, held in Johannesburg from 5 to 8 June 2006, and the Conference on Reforms to Higher Education in French-speaking Africa at Ouagadougou, from 13 to 15 June 2006, where Quality Assurance and

LMD Reforms were at the centre of debate as factors promoting cooperation and academic mobility.

Against this background, in collaboration with the Division of Higher Education at UNESCO, BREDA decided to relaunch activities of the African Regional Committee for the Follow-Up to the World Conference on Higher Education (WCHE), and the Regional Committee for the Follow-Up to the Arusha Convention, the two Committees for which BREDA provides a Secretariat.

UNESCO's Division of Higher Education and BREDA, in Dakar (Senegal), organised a meeting of experts belonging to both bodies, from 10 to 12 July 2006. Both entities had been dormant due to human resource constraints within the Secretariat.

The main objectives of the meetings were:

- Disseminate information on existing regional conventions of Quality Assurance;
- Design a plan of action and identify the strategies required, to breathe new life into the African regional committees for the follow up to the World Conference on Higher Education and the Arusha Convention on the recognition of higher education diplomas;
- Advance the process of review of the Convention in order to take recent developments in higher education worldwide into account;

- Learn about ongoing UNESCO initiatives related to higher education.

The meeting strongly recommended that the revised text of the Arusha Convention be updated, taking better cognisance of the following factors and realities:

- The diploma recognition process should include an assessment of mechanisms set up to promote quality assurance and accreditation of institutions and programs.
- LMD reforms in French-speaking countries should contribute to promoting comparability between French-speaking and English-speaking systems, and foster mutual recognition of diplomas conferred by the two higher educational systems.
- The revised Convention should incorporate new methods of higher education, including distance learning, virtual and cross-border teaching, as well as ITC inputs, and take into account the new profiles of students.

This revised Convention should, in addition, have an explanatory note attached.

This meant the drafting of a new text, incorporating proposals for amendment adopted during the experts' meetings held in Cape Town,

in 2002 and in Dakar, in 2003, and also drawing on recommendations of the first International Conference on Quality Assurance, Accreditation and Recognition of Qualifications, organised by UNESCO, in Nairobi, from 6 to 8 February 2006, UNESCO/OECD Guidelines on cross-border higher education initiatives, new WTO/GATS agreements, and Pan-African initiatives to revitalize higher education. Other instruments such as the INQAAHE good practices, standards emanating from the Bologna process, such as the proceedings of the European Network for Quality Assurance, definitions for teaching drawn up by the European Centre on Higher Education, and the Declaration on cross-border teaching proposed by the International Association of Universities and other university associations should also be taken into account.

Two experts selected to do this work, as well as the small working group that was to examine the new text went through the work in detail, within the deadlines. French and English versions of the document have been ready since March 2007.

The Convention, established in Africa since 1981 by UNESCO (as was the case in other regions in the world) was revised and this new text awaits the implementation of the administrative processes necessary for its adoption by the relevant authorities, for eventual signature, ratification, and implementation.

Ce document dresse un état des lieux de l'accès à l'enseignement supérieur en Afrique, sur la base des données les plus récentes disponibles. En dépit des contraintes relatives à la disponibilité de telles données, cet état des lieux devrait contribuer à instruire les politiques éducatives futures en matière d'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur, mais surtout de la qualité de cet accès, sur l'ensemble du Continent.

PRINCIPAUX RESULTATS ET CONCLUSIONS

L'approche analytique et factuelle utilisée dans le document suppose qu'on dispose de données décrivant, de manière aussi précise que possible, l'accès à l'enseignement supérieur, dans les différents pays et institutions d'enseignement supérieur du Continent. De telles données ne sont souvent pas exhaustives et on doit se contenter de saisir les grandes tendances en matière d'accès, éventuellement complétées par des monographies nationales, (ou de certaines institutions et filières de formation) spécifiques pour améliorer la lecture de l'accès à l'enseignement supérieur en Afrique.

Dans cette perspective, l'importance des données statistiques utiles à l'évaluation et au pilotage de l'enseignement en Afrique a été soulignée, en préalable à l'analyse même de l'accès, sur la base des données effectivement disponibles. Le document aborde donc deux questions majeures.

1. Quelles données statistiques de base pour décrire l'accès à l'enseignement supérieur en Afrique ?

De manière générale, les statistiques de base à mobiliser devraient permettre de décrire, de manière complémentaire,

- (i) l'accès en termes de flux entrants dans les dispositifs de formation, d'effectifs et de diplômés ;
- (ii) l'ampleur de l'adéquation de l'offre de formation supérieure aux besoins quantitatifs et qualitatifs des économies africaines ;
- (iii) les caractéristiques de ceux qui ont effectivement accès à l'enseignement, pour apprécier dans quelle mesure l'accès est équitable; et, également,
- (iv) la qualité de l'accès (accueil et conditions d'apprentissage).

Ces données de base ne sont souvent pas disponibles pour de nombreux pays ou institutions d'enseignement supérieur. Sur le plan international, l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) publie cinq catégories d'indicateurs : des indicateurs d'accès et de couverture, des indicateurs de mobilité, des indicateurs d'efficacité, des indicateurs de financement et de coûts, ainsi que des indicateurs relatifs au personnel enseignant. On note cependant une très faible disponibilité des indicateurs ciblés pour les pays africains. Par exemple, pour l'Afrique Centrale, le taux de disponibilité des informations-pays relatives aux cinq catégories d'indicateurs ciblés est inférieur à 31% sur la période récente. En Afrique de l'Ouest, il est inférieur à 22%.

La qualité des données disponibles est également souvent sujette à caution. Les résultats des évaluations diagnostiques conduites par l'ISU dans une quinzaine de pays africains indiquent que le niveau de conformité des données aux normes requises demeure très faible. En outre, la collecte des données n'est souvent pas

* Ahmadou Lamine Ndiaye, Mariama Sarr-Ceesay, Borel Foko, Monica Githaiga, Thierry Lairez, Nathalie Nilsson, Fati Zouré.

« structurée » dans de nombreux pays et se fait dans certains cas de manière ponctuelle et non exhaustive pour répondre à des urgences de court terme. Ces problèmes de disponibilité et de qualité des données disponibles sont dus à divers facteurs, parmi lesquels on peut noter en particulier:

- (i) la qualité des systèmes d'information statistique nationaux et
- (ii) la mauvaise circulation des informations et données statistiques sur l'enseignement supérieur.

Il ressort donc qu'en plus des données comparatives internationales disponibles, des monographies nationales et la mobilisation de données nationales spécifiques sont nécessaires pour affiner toute analyse globale sur la situation de l'enseignement supérieur en Afrique. C'est l'approche qui a été suivie dans le document.

2. Etat des lieux de l'accès à l'enseignement supérieur en Afrique

À partir des données les plus récentes disponibles, le document fait état d'une nette amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur en Afrique, bien qu'inégale selon les régions, les zones linguistiques et les pays. L'ensemble du continent comptait en 2006, un peu plus de 9,3 millions d'étudiants, contre 6 millions en 2000, correspondant ainsi à une augmentation de 55%. Cette augmentation a été cependant inégale selon les pays. Par exemple, au cours de la même période, le nombre total d'étudiants s'est accru de moins de 50% dans six pays (Afrique du Sud, Congo, Maroc, Madagascar, Malawi et Swaziland) alors qu'il a été multiplié par plus de 6 dans neuf autres pays

(Angola, Comores, Djibouti, Ethiopie, Guinée-Bissau, Nigeria, Mozambique, Rwanda et Tanzanie). Cette sensible augmentation des effectifs s'est également traduite par une amélioration du nombre d'étudiants pour 1 000 habitants, qui est aujourd'hui proche de 10, contre un peu plus de 6 en 2000. Cette couverture est également variable selon les régions, les zones linguistiques et les pays du Continent. L'Afrique du Nord présente la couverture la plus élevée (25,9 étudiants pour 1 000 habitants), suivie de l'Afrique Australe (14,4), de l'Afrique de l'Ouest (7,8), de l'Afrique Centrale (3,5) et de l'Afrique de l'Est (2,6). Ces disparités régionales s'observent également entre pays comparables du point de vue du niveau de développement économique.

Cette forte augmentation de l'accès s'est accompagnée d'une diversification de l'offre d'enseignement supérieur, quoique modérée en termes de répartition des étudiants entre les différentes filières et parcours de formation. Cette diversification se lit spontanément en termes institutionnels (diversification des institutions de formation). L'enseignement privé a largement contribué à l'augmentation globale de l'accès (22% des étudiants dans la période actuelle). La promotion d'une offre publique de qualité, fixant des références pour l'ensemble du dispositif d'enseignement supérieur, notamment en termes de qualité et de recherche, devrait être poursuivie. La diversification en termes de filières et de parcours de formation est insuffisante, vu que les étudiants demeurent concentrés dans les filières littéraires et de sciences sociales et humaines, au détriment des filières scientifiques et technologiques.

Les étudiants africains en mobilité internationale contribuent également à l'accroissement global

de l'accès. Toutefois, la mobilité à l'intérieur du continent demeure très faible. En 2006, il a été estimé à environ 309 000, le nombre d'étudiants africains qui étudient dans un pays autre que le leur, ce qui représente 3,3% du nombre total d'étudiants du continent. Ce taux de mobilité vers l'étranger est plus important en Afrique Subsaharienne (5%) qu'en Afrique du Nord (2%). Toutefois, il a été estimé qu'un cinquième seulement des étudiants en mobilité issus d'Afrique subsaharienne choisissent un autre pays d'Afrique Subsaharienne. Cette situation présente certains avantages, mais peut avoir des conséquences dramatiques lorsqu'elle contribue à accélérer la fuite des cerveaux. Les étudiants africains étant parmi les plus mobiles au monde, la réorientation de cette mobilité internationale en direction de l'Afrique apparaît nécessaire. Elle passe certainement par :

- (i) la promotion d'une offre d'enseignement supérieur de qualité au niveau du Continent;
- (ii) une harmonisation des parcours de formation et des titres académiques (Convention d'Arusha, Réformes « Licence Master Doctorat »,) et
- (iii) une promotion de programmes de bourses de mobilité pour des étudiants africains à destination d'institutions d'enseignement supérieur en Afrique.

Les progrès en termes d'accès l'ont également été en termes d'équité, mais doivent encore être consolidés. La participation des femmes à l'enseignement supérieur s'est améliorée depuis 2000, quoique de façon modérée. A l'échelle du Continent, moins de 40% des étudiants sont des femmes, et encore moins dans les filières scientifiques. Cette participation varie selon les pays et les régions (plus de 50% en Afrique du

Nord et d'Afrique Australe, moins d'un tiers dans les autres régions).

Les étudiants issus des familles pauvres sont par contre très peu représentés dans l'enseignement supérieur. On observe que les étudiants issus du quintile le plus riche de la population représentent à eux-seuls près de la moitié des effectifs totaux d'étudiants. Cette inéquité est d'autant plus patente que c'est davantage aux niveaux primaire et secondaire que les ménages contribuent le plus au financement de la dépense nationale d'éducation (près de 30% au cycle primaire, plus de 40% au niveau du secondaire et moins de 25% dans l'enseignement supérieur).

Un système éducatif plus juste cantonnerait la gratuité dans l'enseignement de base et imposerait une contribution financière dans l'enseignement supérieur, tout en assurant, à tous les niveaux d'enseignement, une redistribution ciblée vers les plus défavorisés.

L'étude fait par ailleurs état de sérieuses difficultés d'insertion professionnelle pour les diplômés du supérieur. Ces difficultés se lisent en termes de chômage et de sous-emplois élevés. Le taux de chômage des diplômés du supérieur âgés de 25 à 35 ans a été estimé à plus de 25% en moyenne, dans la période récente. Paradoxalement, tous les besoins de l'économie en main d'oeuvre hautement qualifiés ne sont pas satisfaits, justifiant un recours à une main d'oeuvre expatriée dans certains domaines. Cette faible efficacité externe de l'enseignement supérieur tient à de nombreux facteurs :

- (i) la pertinence de l'offre de formation d'enseignement supérieur, qui cible essentiellement le secteur de l'emploi moderne dont les débouchés sont faibles ;

(ii) l'insuffisante préparation des diplômés à l'auto-emploi ;

(iii) la mauvaise répartition des étudiants entre les différentes filières. Au regard de cette situation, il est clair qu'une rapide augmentation des effectifs, non accompagnée de changements structurels forts, (dans les contenus de formation, l'orientation des étudiants par la promotion de filières prioritaires pour la croissance économique et le développement), amplifiera les difficultés d'insertion professionnelle des diplômés.

En outre, la forte croissance des effectifs a été accompagnée d'une dégradation de la qualité de l'accès à l'enseignement supérieur dans de nombreux pays et institutions d'enseignement supérieur en termes de:

(i) conditions d'études offertes aux étudiants,

(ii) ressources publiques mobilisées par étudiant et de

(iii) rendement interne des institutions d'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les conditions d'étude, par exemple, les comparaisons internationales montrent que les ratios étudiants-enseignants en Afrique sont en moyenne de près de 40% supérieurs aux niveaux observés dans les pays de l'OCDE ou même dans les autres pays en développement.

Le rendement interne des institutions d'enseignement supérieur en Afrique est globalement faible, eu égard à la fréquence importante des redoublements, des abandons ou des réorientations des étudiants. Les raisons précises qui conduisent les étudiants à des

échecs ou à interrompre leurs études sont diverses et méritent des investigations (nature des conditions d'études offertes aux étudiants et leur incidence sur leur performance académique, adéquation de la préparation des sortants de l'enseignement secondaire aux exigences de l'enseignement supérieur, etc.).

Le volume des dépenses publiques par étudiant a globalement baissé (d'environ 30 %) en Afrique au cours des 15 dernières années. Cette baisse ne résulte pas d'une faible priorité budgétaire publique pour l'enseignement supérieur, dans la mesure où ce sous-secteur a bénéficié d'environ 20% de l'ensemble des dépenses publiques d'éducation, comparée aux 18% dans les autres pays en développement. Dans la mesure où il sera nécessaire d'augmenter significativement la dépense par étudiant pour leur assurer de bonnes conditions d'enseignement,

(i) la diversification des sources de financement de l'enseignement supérieur devrait être considérée et

(ii) les marges d'amélioration de l'allocation et de l'utilisation des ressources disponibles devraient être identifiées.

Pour de nombreux pays, la réflexion sur la taille souhaitable de leur enseignement supérieur, en termes de nombre d'étudiants requis en fonction des besoins de leurs économies, devrait également être envisagée.

La demande sociale est pourtant forte, et pourrait exacerber les problèmes de qualité et de pertinence vis-à-vis du marché du travail en Afrique, si l'expansion de l'enseignement supérieur se poursuit au rythme actuel. Les projections tendanciennes d'effectifs les plus récentes montrent que, si l'expansion de l'enseignement supérieur se poursuit au rythme

actuel, le Continent devrait compter entre 18 et 20 millions d'étudiants à l'horizon 2015, soit deux fois plus qu'en 2006. Cette projection fait abstraction des parcours de formation de type technique-professionnel (ETFP), au niveau de l'enseignement secondaire, qui devraient également être développés. Une diversification des parcours de formation dans l'enseignement secondaire, avec une promotion de l'ETFP, constitue une perspective pertinente, pour les besoins en main d'oeuvre intermédiaire des économies africaines.

Il est dans tous les cas illusoire de penser que l'enseignement supérieur traditionnel de type « face à face » pourrait à lui-seul répondre, de manière satisfaisante, à toute la demande potentielle qui se profile, sous une hypothèse de forte croissance des effectifs du supérieur. Une diversification complémentaire de l'offre de formation supérieure, basée sur l'utilisation des TIC -Technologies de l'Information et de la Communication- (enseignement à distance) sera nécessaire en complément d'une régulation des flux dans l'enseignement secondaire. Cela dit, le développement de l'enseignement à distance requiert d'importants investissements initiaux (formation du personnel, conception-adaptation des programmes, préparation des matériels et acquisition de la technologie choisie) qu'il convient de bien anticiper. Le BREDA, par exemple, a accordé une place importante au développement de l'utilisation des TIC comme outil pédagogique.

En conclusion, ce document indique que l'accès à l'enseignement supérieur devrait être amélioré, et qu'il sera important de veiller également à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et son adéquation avec le marché du travail en Afrique.

RECOMMANDATIONS ET PISTES PROSPECTIVES

Si la volonté politique de faire de l'enseignement supérieur le moteur de développement est affirmée, le plus important reste à faire : traduire cette forte volonté politique dans la réalité des faits, à travers les pistes ci-après :

1. Améliorer la disponibilité, la qualité et la pertinence des données statistiques utilisées pour l'évaluation et le pilotage de l'enseignement supérieur en Afrique.
2. Améliorer l'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur, notamment :
 - En déconcentrant physiquement certaines offres de formation cruciales pour le développement national, en direction des populations actuellement en marge de l'enseignement supérieur ;
 - Par des politiques ciblées (quotas, aides financières, etc.) en faveur de groupes défavorisés identifiés ;
 - Par l'augmentation du financement privé comme base à une redistribution financière qui assure la participation des plus défavorisés ;
3. Améliorer les conditions d'enseignement, notamment par une :
 - Diversification des sources de financement de l'enseignement supérieur ;
 - Meilleure allocation et une meilleure utilisation des ressources publiques, en accordant une priorité aux dépenses académiques ;
 - Attention accordée à l'amélioration des infrastructures, des équipements pédagogiques et à la formation des personnels ;

- Régulation de l'accès à l'enseignement supérieur, basée sur des critères académiques objectifs et équitables, pour réduire les taux d'échecs et d'abandons ;
4. Diversification de l'offre d'enseignement supérieur pour mieux répondre à une demande croissante et variée, à travers une :
- Promotion d'institutions publiques et privées de qualité ;
 - Priorité accordée aux filières scientifiques, technologiques et à l'innovation ;
 - Promotion de l'enseignement à distance et de l'utilisation des TIC ;
 - Promotion d'initiatives régionales ou multi-pays pour des offres de formation de grande qualité (centres d'excellence).
5. Améliorer la pertinence des formations, à travers :
- Une amélioration de la gestion des flux d'élèves dans l'enseignement secondaire et à l'entrée de l'enseignement supérieur ;
 - La collaboration avec le secteur privé pour la définition et le financement de formations adaptées aux besoins des économies africaines ;
 - L'établissement ou le renforcement des observatoires nationaux de l'emploi qui devraient conduire des études prospectives sur les besoins de l'économie, utiles à la définition d'offres de formation mieux adaptées ;
 - L'amélioration de la collaboration des institutions d'enseignement supérieur avec les observatoires nationaux de l'emploi ;
 - La réalisation régulière d'études de suivi-professionnel des diplômés.
6. Adopter, signer, ratifier et mettre en oeuvre la Convention d'Arusha révisée, afin de stimuler une mobilité académique transcendant les aires régionales et linguistiques au sein du Continent.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrahams, L,** (2005): “South African Higher Education in ‘Knowledge Economy’: Visions and Vignettes towards the Future”. Available: <http://www.triplehelix5.com>
- Babalola, J.B. et al.**
(Editeurs), (2007) “Access to and equity in university education: a status report in Nigeria and Sub-Saharan Africa”, Nigeria Association for Educational Administration and Planning (NEAP), Lagos, Nigeria
- Banque Mondiale,** (2005) World development indicators 2005. Washington D.C. The World Bank.
- Banque Mondiale,** (2008) Accelerating Catch-up Tertiary Education for Growth in Sub-Saharan Africa. Oct. 2008.
- Bloom, D., Caning, D.,**
and K. Chan, (2005) Higher education and economic development in Africa, Harvard University and The World Bank.
- Brossard, M et**
B. Foko, (2007) Coûts et financement de l’enseignement supérieur dans les pays d’Afrique francophone. Etude pour la Banque Mondiale. Washington D.C.
- Fomba E.,** (2009) “Lost in school-to-work transition: psycho-social lost experiences of young graduates in Cameroon” in jeunesse africaine: hier, aujourd’hui et demain. Université de Dschang.

- Houghton, J.W.** (2003) “Changing Research Practices in the Digital Information and Communication Environment”. Department of Education, Science and Training. Australian Government, available: http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/AC178809-3896-46E2-920AOFD5CA9F843/1424/c_res_pract.pdf
- IIEP,** (2000) “Management of University-Industry Linkages”, Results from the policy Forum held at IIEP (Paris ½ June 2000).
- Fomba, E.** (2008) “Culture, knowledge management and exclusion: exploring the power of positive psychological capital in indigenous organizations”, Nkar Lumiere: Revue Interdisciplinaire de la Faculte de Lettres et Sciences Humaines, Hors serie No. 001, pp 63-76.
- ISU,** (2006) Données mondiales sur l'éducation: Zoom sur l'enseignement supérieur. Institut de Statistique de l'UNESCO. Montréal.
- ISU,** (2006) Global Education Digest 2006, with a focus on Higher education. Institut de Statistique de l'UNESCO. Montréal.
- ISU-BREDA,,** (2009) Problématique des statistiques de l'enseignement supérieur en Afrique. Institut de Statistique de l'UNESCO, Antenne de Dakar.
- Kaijage, E.,** (2007) ‘Employment and work of African Graduates : An empirical analysis in six countries’. Publié dans les éditions « Higher Education and work in Africa : A comparative empirical study in selected countries » par le centre international pour la recherche sur l'enseignement supérieur, basé à Kassel en Allemagne. PP 95-109
- Karsenti, T.,** (2009) Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion. Ottawa : CRDI. 2009.
- MES-Côte d'Ivoire,** (2008) Annuaire statistique de l'enseignement supérieur. Ministère ivoirien de

- l'enseignement supérieur.
- Minésup-Cameroun,** (2007) Annuaire statistique 2006 de l'enseignement supérieur. Ministère de l'enseignement supérieur du Cameroun, Cellule des Statistiques et du Système d'Information Universitaire.
- Mingat, A.,** (2007) "Education and Labor Markets : A Match Difficult to Achieve in Sub-Saharan African Countries". IREDU-CNRS.
- NDiaye Ahmadou**
- Lamine,.** (2004) "Birth and Development of Private Higher education in Senegal"; Forum on Private Higher education in Africa. Ghana; 2/3 Novembre 2004. In Growth and Expansion of Private Higher Education in Africa IIEP; 2006.
- NDiaye Ahmadou**
- Lamine,..** (2003) Note sur les Centres d'excellence en Afrique francophone: Situation et perspectives. Doc UNESCO ; Juillet 2003
- Ndoye, M.,** (2004) « L'enseignement supérieur en Afrique : problématique des réformes ». Pôle de Dakar et Banque mondiale, 2009, "Les dépenses des ménages en éducation". Document de travail, à paraître.
- Pôle de Dakar,** (2008) "Reformes de l'enseignement supérieur en Afrique: éléments de cadrages". Document préparé pour la conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Afrique en 2008 (CRESA).
- RESEN-CONGO,** (2007) Le système éducatif congolais : Diagnostic pour une politique éducative dans un contexte macroéconomique plus favorable. Rapport d'état d'un système éducatif national, Pôle de Dakar (UNESCOBreda) et Banque mondiale. A paraître.

- Saint W.,** (1999) « Enseignement tertiaire à distance et technologie en Afrique subsaharienne », Groupe de travail sur l'enseignement supérieur de l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique). Banque Mondiale, Washington D.C.
- Sarua.,** (2007) "A Status Review of ICT in universities in the SADC Region and Science and Technology: A Baseline study on Science and Technology and Higher Education in the SADC Region".
- Tedga J.P. et al,** (1993) Dix Mesures pour relancer l'Université Africaine. Ouvrage collectif, publié en Avril 1993-261 pages, UNESCO / T.B. CONSIELS / OPHRYS.
- Tetty W-J.,** (2006) "Staff retention in African universities: elements of a sustainable strategy". A study commissioned by The World Bank.
- UNESCO-BREDA,** (2007) Education Pour Tous en Afrique: L'urgence de politiques sectorielles intégrées. UNESCO. Dakar.
- UNESCO-BREDA,** (2005) Education Pour Tous en Afrique : Repères pour l'action. UNESCO. Dakar.
- UNESCO,** (2003) Les Centres d'excellence en Afrique francophone : Situation et perspectives. Doc UNESCO ; Juillet 2003
- UNESCO,** (2003) « Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle ». Document préparé par le Bureau régional de l'UNESCO à Dakar et le Bureau de l'UNESCO à Harare, pour la réunion des partenaires de l'enseignement supérieur ; Paris, 23-25 juin 2003.

Access to higher education in Africa*

This paper provides a status report on access to higher education in Africa, based on the most recent available data. Despite constraints relating to data availability, this status report should go a long way to informing future education policies in terms of improving access to higher education, but above all quality access to higher education, across the continent.

PRINCIPAL FINDINGS AND CONCLUSIONS

The analytical and factual approach used in this paper implies the availability of data describing access to higher education as precisely as possible in the different countries and higher education institutions of the continent. Such data is often incomplete and we are obliged to settle for an understanding of major trends in access, occasionally complemented by national monographs, or monographs focusing on certain institutions or disciplines, in order to improve our understanding of access to higher education in Africa. From that standpoint, the importance of useful statistical data for the evaluation and steering of education in Africa was underscored as a prerequisite for analysing access based on actual available data. The paper therefore addresses two major issues.

1. What basic statistical data is required to describe access to higher education in Africa?

Generally speaking, the basic statistical data that needs to be gathered should enable us to describe, in a complementary manner

(i) access in terms of flows into educational systems, student numbers and graduate numbers;

(ii) the fit between the supply of higher education and the quantitative and qualitative needs of African economies;

(iii) the characteristics of people with effective access to education, to judge to what extent such access is equitable; and, also,

(iv) the quality of access (intake and learning conditions). Such basic data is often unavailable for many countries or higher education institutions.

On the international level, the UNESCO Institute for Statistics (UIS) publishes five categories of indicators: access and coverage indicators, mobility indicators, effectiveness indicators, financing and cost indicators, and teaching staff indicators. However, it has been noted that African countries have a very low availability rate for the targeted indicators. For example, in Central Africa, the country information availability rate relating to the five targeted indicator categories was lower than 31% over a recent period. In West Africa, it was below 22%.

The quality of the available data is also frequently subject to caution. The findings of diagnostic assessments conducted by UIS in some fifteen African countries indicate that the level of data conformity with required standards remains very low. In addition, data gathering is often not “structured” in many countries and in certain cases it is carried out on a one-off basis in response to short-term emergencies, rather than on an ongoing basis.

* Ahmadou Lamine Ndiaye, Mariama Sarr-Ceesay, Borel Foko, Monica Githaiga, Thierry Lairez, Nathalie Nilsson, Fati Zouré.

The issues of data availability and available data quality are due to a variety of factors, amongst which we take particular note of:

- (i) the quality of national statistical information systems and
- (ii) poor circulation of information and statistical data on higher education.

It therefore appears that, in addition to the international comparative data that is available, national monographs and specific national data are required to refine the overall analysis of the status of higher education in Africa. That is the approach that was taken in this paper.

2. Status report on access to higher education in Africa

Based on the most recent available data This paper reports a clear improvement in access to higher education in Africa, although it is uneven across regions, linguistic zones and countries. In 2006, the continent as a whole counted slightly more than 9.3 million students, as compared to 6 million in 2000, corresponding to a 55% increase. However, the increase was uneven across countries. For instance, during the same period, the total number of students increased by less than 50% in six countries (Congo, Morocco, Madagascar, Malawi, South Africa and Swaziland) whilst it more than sextupled in nine other countries (Angola, Comoros, Djibouti, Ethiopia, Guinea Bissau, Nigeria, Mozambique, Rwanda and Tanzania).

This substantial increase in student numbers was also reflected in growth in the number of students per 1000 inhabitants, which is currently close to 10, against a little more than 6 in 2000. Coverage is also variable across the regions, linguistic zones

and countries of the continent. North Africa has the highest coverage (25.9 students per 1000 inhabitants), followed by Southern Africa (14.4), West Africa (7.8), Central Africa (3.5) and East Africa (2.6). Such regional disparities can also be observed between countries with comparable levels of economic development.

This strong growth in access was accompanied by a diversification of the supply of higher education, although it was moderate in terms of the distribution of students across different disciplines and programmes of study. This diversification is readily apparent in institutional terms (diversification of training institutions). Private education has largely contributed to the overall increase in access (22% of students during the current period). The promotion of a supply of quality public education, setting standards for the higher education system as a whole, especially in terms of quality and research, should continue. Diversification in terms of disciplines and programmes is insufficient, since students remain concentrated in literary and humanities and social science disciplines, to the detriment of hard science and technology.

Internationally mobile African students also contribute to the general increase in access. However, mobility within the continent remains very low. In 2006, the number of African students studying in an African country other than their own was estimated at approximately 309 000, which represents 3.3% of the total number of students on the continent. The international mobility rate is higher in sub-Saharan Africa (5%) than in North Africa (2%). However, it has been estimated that only one fifth of mobile students from sub-Saharan Africa choose another sub-Saharan African country.

This situation presents certain advantages, but it

can have dramatic consequences when it contributes to the acceleration of brain drain. As African students are amongst the most mobile in the world, a reorientation of this international mobility back to Africa appears to be needed. It will undoubtedly depend on :

- (i) the promotion of a supply of quality higher education at the continental level;
- (ii) the harmonisation of study programmes and academic degrees (Arusha Convention, “Bachelor’s, Master’s, PhD” reforms, etc.) and
- (iii) the promotion of mobility scholarship programmes for African students to study in higher education institutions within Africa.

Progress has also been achieved in terms of equitable access, but this progress needs to be consolidated. Women’s participation in higher education has improved since 2000, although moderately. On the continental scale, less than 40% of all students are women, and even fewer are in scientific disciplines.

This participation varies by country and by region (more than 50% in North Africa and Southern Africa, less than one third in the other regions). On the other hand, students from poor families are very under-represented in higher education. It has been noted that students from the richest quintile of the population alone represent nearly one half of the total number of students. This inequality is even more striking to the extent that it is at the primary and secondary levels that households contribute most to the financing of national spending on education (nearly 30% at the primary level, more than 40% at the secondary level and less than 25% in higher education).

A more equitable education system would restrict free education to the basic level and impose a financial contribution in higher education while ensuring targeted redistribution of resources to the least advantaged at all levels of education. The paper also reports on serious difficulties in terms of professional integration for higher education graduates. These difficulties are visible in their high unemployment and underemployment rates. The average unemployment rate for higher education graduates aged 25 to 35 was estimated at more than 25% over a recent period. Paradoxically, not all of the economy’s needs in terms of highly qualified labour are satisfied, so that use of expatriate labour is justified in certain fields. This low level of external efficiency of higher education results from a number of factors:

- (i) the relevancy of the supply of higher education, which essentially targets the modern employment sector which offers few opportunities;
- (ii) insufficient preparation of graduates for self-employment;
- (iii) poor distribution of students across disciplines.

In light of this situation, it is clear that if rapid growth in student numbers is not accompanied by strong structural changes (in educational contents, orientation of students by promoting priority disciplines for economic growth and development) then graduates’ professional integration issues will only be amplified. In addition, strong growth in student numbers has been accompanied by deterioration of the quality of access to higher education in numerous countries and higher education institutions in terms of:

- (i) the studying conditions provided for students,
- (ii) public resources mobilized per student and
- (iii) the internal performance of higher education institutions.

With regard to studying conditions, for instance, international comparisons show that, on average, student-teacher ratios in African countries are nearly 40% higher than those observed in OECD countries or even in other developing countries. Internal performance of higher education institutions in Africa is generally poor, in light of the high frequency of repeats, drop-outs and reorientations of students. The specific reasons that lead students to fail or drop out of their studies are varied and warrant research (these reasons include the nature of the studying conditions provided for students and their impact on academic performance, the fit between the preparation secondary-school graduates receive and the requirements of higher education, *inter alia*).

The volume of public spending per student has generally declined (by approximately 30%) in Africa over the last 15 years. This drop is not due to a lack of priority focus on higher education in the public budget, to the extent that the sub-sector received approximately 20% of all public spending on education, compared to 18% in developing countries on other continents. To the extent that there is a need to significantly increase spending per student to ensure proper learning conditions,

- (i) diversification of higher education financing sources should be considered and
- (ii) areas in which the allocation and use of

available resources could be improved should be identified.

Many countries should give thought to the desirable size of their higher education system, in terms of the number of students required to meet the needs of their economies.

Social demand, however, is strong and could exacerbate issues of quality and relevance in relation to the job market in Africa if higher education continues to expand at its current rate. The latest trend projections on student numbers show that, if the expansion of higher education continues at its present rate, the continent can expect to have between 18 and 20 million students by 2015, or twice as many as in 2006. This projection does not include technical education and vocational training programmes (TEVT) at the secondary level, which should also be developed.

Diversification of secondary-level training programmes, combined with promotion of TEVT, is a highly relevant avenue for the intermediary labour needs of African economies.

In any case, it is illusory to think that traditional “face-to-face” higher education alone could satisfy the potential demand we can expect, given the hypothesis of strong growth in higher education student numbers. Additional diversification of the supply of higher education, based on the use of ICTs (Information and Communication Technologies) in the form of distance education, will be necessary in complement to the regulation of secondary education flows. However, the development of distance education requires substantial initial investments (staff training, curriculum design and adaptation, preparation of teaching materials and

acquisition of the chosen technology) which need to be carefully thought out in advance. BREDA, for instance, has focused considerable attention on the development of ICT use as a teaching tool.

In conclusion, this paper shows that access to higher education should be increased, but that it will also be important to ensure improvement of the quality of education as well as its fit with the job market in Africa.

RECOMMENDATIONS AND POSSIBLE AVENUES

Whilst the political will to make higher education a driving force in development has been made clear, the hardest part of the task remains to be completed, i.e. translating that strong political will into solid fact, through the following avenues:

1. Improving the availability, quality and relevancy of statistical data used to assess and steer higher education in Africa

2. Improving equity of access to higher education, particularly:

- By physically decentralizing certain types of training that are vital for national development, bringing them closer to populations who are currently left on the sidelines of higher education;

- Through targeted policies (quotas, financial aid, etc.) for identified disadvantaged groups;

- By increasing private financing as a foundation for financial redistribution to ensure the participation of the disadvantaged;

3. Improving teaching conditions, particularly through:

- Diversification of higher education financing sources;

- Better allocation and use of public resources, with priority on academic spending;

- Focusing attention on improving infrastructure, teaching equipment and staff training;

- Regulation of access to higher education, based on fair and objective academic criteria, to reduce failure and drop-out rates;

4. Diversification of the supply of higher education to better fulfil a growing and varied demand, through:

- Promotion of quality public and private institutions;

- Priority focus on scientific, technological and innovative disciplines;

- Promotion of distance education and ICT use;

- Promotion of regional or multiple-country initiatives to provide high-quality education (centres of excellence);

5. Improving the relevance of training, by:

- Improving management of student flows in secondary education and entry into higher education;

- Collaborating with the private sector to define and finance training that is tailored to the needs of African economies;

- Establishing or reinforcing national employment observatories, which should lead to prospective studies on the needs of the economy that will be

- useful in defining more suitable training offerings;
- Improving collaboration between higher education institutions and national employment observatories;
 - Conducting regular professional follow-up studies on graduates;
6. Adopting, signing, ratifying and implementing the revised Arusha Convention, to stimulate academic mobility across the continent's regions and linguistic zones.

Bibliography

- Abrahams, L,** (2005) "South African Higher Education in 'Knowledge Economy': Visions and Vignettes towards the Future". Available: <http://www.triplehelix5.com>
- Babalola, J.B. et al. (Editeurs),** (2007) "Access to and equity in university education: a status report in Nigeria and Sub-Saharan Africa", Nigeria Association for Educational Administration and Planning (NEAP), Lagos, Nigeria
- Banque Mondiale,** (2005) World development indicators 2005. Washington D.C. The World Bank.
- Banque Mondiale** (2008) Accelerating Catch-up Tertiary Education for Growth in Sub-Saharan Africa. Oct. 2008.
- Bloom, D., Caning, D., and K. Chan,** (2005) Higher education and economic development in Africa, Harvard University and The World Bank.
- Brossard, M et B. Foko,** (2007) Coûts et financement de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone. Etude pour la Banque Mondiale. Washington D.C.
- Fomba E.,** (2009) "Lost in school-to-work transition: psycho-social lost experiences of young graduates in Cameroon" in jeunesse africaine: hier, aujourd'hui et demain. Université de Dschang.
- Houghton, J.W.** (2003) "Changing Research Practices in the Digital Information and Communication Environment". Department of Education, Science and Training. Australian Government, available: http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/AC178809-3896-46E2-920AOFD5CA9F843/1424/c_res_pract.pdf

- IIEP,** (2000) “Management of University-Industry Linkages”, Results from the policy Forum held at IIEP (Paris ½ June 2000).
- ISU,** (2006) Données mondiales sur l'éducation: Zoom sur l'enseignement supérieur. Institut de Statistique de l'UNESCO. Montréal.
- ISU,** (2006) Global Education Digest 2006, with a focus on Higher education. Institut de Statistique de l'UNESCO. Montréal.
- ISU-BREDA,** (2009) Problématique des statistiques de l'enseignement supérieur en Afrique. Institut de Statistique de l'UNESCO, Antenne de Dakar.
- Kajjage, E.,** (2007) “Employment and work of African Graduates : An empirical analysis in six countries”. Publié dans les éditions « Higher Education and work in Africa : A comparative empirical study in selected countries » par le centre international pour la recherche sur l'enseignement supérieur, basé à Kassel en Allemagne. PP 95-109.
- Karsenti, T.,** (2009) Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion. Ottawa : CRDI. 2009.
- MES-Côte d'Ivoire,** (2008) Annuaire statistique de l'enseignement supérieur. Ministère ivoirien de l'enseignement supérieur.
- Minésup-Cameroun,** (2007) Annuaire statistique 2006 de l'enseignement supérieur. Ministère de l'enseignement supérieur du Cameroun, Cellule des Statistiques et du Système d'Information Universitaire.
- Mingat, A.,** (2007) “Education and Labor Markets : A Match Difficult to Achieve in Sub-Saharan African Countries”. IREDU-CNRS.
- NDiaye Ahmadou Lamine,** (2004) “Birth and Development of Private Higher education in Senegal”; Forum on Private Higher education in Africa. Ghana; 2/3 Novembre 2004. In Groth and Expansion of Private Higher Education in Africa IIEP; 2006.
- NDiaye Ahmadou Lamine,** (2003) Note sur les Centres d'excellence en Afrique francophone: Situation et perspectives. Doc UNESCO ; Juillet 2003
- Ndoye, M.,** (2004) « L'enseignement supérieur en Afrique : problématique des réformes ». Pôle de Dakar et

Banque mondiale,	(2009)	“Les dépenses des ménages en éducation”. Document de travail, à paraître.
Pôle de Dakar,	(2008)	“Reformes de l’enseignement supérieur en Afrique: éléments de cadrages”. Document préparé pour la conférence régionale sur l’enseignement supérieur en Afrique en 2008 (CRESA).
RESEN-CONGO,	(2007)	Le système éducatif congolais : Diagnostic pour une politique éducative dans un contexte macroéconomique plus favorable. Rapport d’état d’un système éducatif national, Pôle de Dakar (UNESCOBreda) et Banque mondiale. A paraître.
Saint W.,	(1999)	« Enseignement tertiaire à distance et technologie en Afrique subsaharienne », Groupe de travail sur l’enseignement supérieur de l’ADEA (Association pour le développement de l’éducation en Afrique). Banque Mondiale, Washington D.C.
Sarua,	(2007)	“A Status Review of ICT in universities in the SADC Region and Science and Technology: A Baseline study on Science and Technology and Higher Education in the SADC Region”.
Tedga J.P. et al,	(1993)	Dix Mesures pour relancer l’Université Africaine. Ouvrage collectif, publié en Avril 1993-261 pages, UNESCO / T.B. CONSIELS / OPHRYS.
Tetty W-J.,	(2006)	“Staff retention in African universities: elements of a sustainable strategy”. A study commissioned by The World Bank.
UNESCO-BREDA,	(2007)	Education Pour Tous en Afrique: L’urgence de politiques sectorielles intégrées. UNESCO. Dakar.
UNESCO-BREDA,	(2005)	Education Pour Tous en Afrique : Repères pour l’action. UNESCO. Dakar.
UNESCO,	(2003)	Les Centres d’excellence en Afrique francophone : Situation et perspectives. Doc UNESCO ; Juillet 2003
UNESCO,	(2003)	« Développements récents et perspectives de l’enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21 ^{ème} siècle ». Documenté préparé par les bureaux régional de l’UNESCO à Dakar et le Bureau de l’UNESCO à Harare, pour la réunion des partenaires de l’enseignement supérieur ; Paris, 23-25 juin 2003.

Bureaux de l'UNESCO en Afrique

UNESCO Offices in Africa

UNESCO - ABUJA

National Office to Nigeria
UN House - Plot 617/618 Diplomatic
Drive - Central Area District Garki
Abuja - Nigeria

Phone : +234-9 461 8502

Fax : +234-9 461 8510

E-mail : abuja@unesco.org

Director : Mr. Joseph NGU

UNESCO - ACCRA

Cluster Office to Benin, Côte d'Ivoire, Ghana,
Liberia, Nigeria, Sierra Leone and Togo.
32, Nortei Ababio Street,
Airport

Residential Area

P.O. Box CT 4949

Accra - Ghana

Phone : +233-21 765 497, 765 499

Fax : +233-21 765 498

E-mail : accra@unesco.org

Director : Ms. Elizabeth MOUNDO

UNESCO - ADDIS ABABA

Cluster Office to Djibouti and Ethiopia
ECA New Building,
Menelik Avenue
Addis Ababa - Ethiopia

Phone : +251-11 551 3953

Fax : +251-11 551 1414

E-mail : addis@unesco.org Work

Director : Mr. Luc RUKINGAMA

UNESCO - BAMAKO

Bureau multi-pays couvrant le Burkina Faso,
la Guinée-Conakry, le Niger et le Mali.
Hamdallaye ACI 2000 - B.P: E 1763
Bamako - Mali

Tél : +223 20 23 34 92, 20 23 34 93

Fax : +223 20 23 34 94

E-mail : bamako@unesco.org

Web : <http://www.un.org/ml/snu/unesco.htm>

Director : Mr. Juma SHABANI

UNESCO - BRAZZAVILLE

Bureau national couvrant le Congo
134, Bd du Maréchal Lyautey
Brazzaville - Congo
B.P. 90

Tél : +242 670 55 53

Fax : +242 81 17 80

E-mail : brazzaville@unesco.org

Chef de Bureau : Mme Nilda ANGLARILL

UNESCO - BUJUMBURA

Bureau national couvrant le Burundi.
78, Chaussée P. L. Rwagasore
B.P. 1490 - Bujumbura - Burundi

Tél : +257 22 21 92 13 / 91 39

Fax : +257 22 21 53 83

E-mail : bujumbura@unesco.org

Chef de Bureau : M. Colin NICHOLLS

UNESCO - DAKAR

Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique (BREDA)

Bureau multipays couvrant la Guinée-Bissau, le Cap-Vert, la Gambie et le Sénégal,

12, Avenue L.S. Senghor

B.P. : 3311- Dakar – Senegal

Tél : (221) 33 849 23 23

Fax : (221) 33 821 83 93

E-mail : dakar@unesco.org

Web : <http://www.dakar.unesco.org>

Directrice : Mme Ann Therese NDONG-JATTA

UNESCO - DAR ES SALAM

Cluster Office to Comoros, Madagascar, Mauritius, Seychelles and United Republic of Tanzania

127 Mafinga Street, Off Kinondoni Rd

P.O. Box 31473

Dar es Salaam - United Republic of Tanzania

Phone : +255-22 266 6623, 266 7165

Fax : +255-22 266 6927

E-mail : dar-es-salaam@unesco.org

Director : Mr. Cheikh Tidiane SY

UNESCO - HARARE

Cluster Office to Botswana, Malawi,

Mozambique, Zambia, Zimbabwe

8 Kenilworth Road, Newlands, Harare

P.O. Box HG 435, Highlands,

Harare - Zimbabwe

Phone : (263-4) 776775-9

Fax : (263-4) 776055

http : www.harare.unesco.org

Email : Harare@unesco.org

Director : Ms. Soo Hyang CHOI

UNESCO - KINSHASA

Bureau national couvrant la République

Démocratique du Congo

2, Avenue des Ambassadeurs

Commune de la Gombe - Kinshasa – RD Congo

Tél : +243 818 848 253

Fax : +243 999 975 361

E-mail : kinshasa@unesco.org

Chef de Bureau : M. Boubacar DIARRA

UNESCO - LIBREVILLE

Bureau multipays couvrant la Guinée

Equatoriale, Sao Tomé & Principe et le Gabon

Bâtiment N°6,

Cité de la Démocratie

B.P 2183

Libreville - Gabon

Tél : +241 76 28 79

Fax : +241 76 28 14

E-mail : unescobv@inet.ga

Chef de Bureau : M. Mohamed BACHIRI

UNESCO - MAPUTO

National Office to Mozambique

4031, Av. da Marginal - C.P. 1397

Maputo - Mozambique

Phone : +258-21 49 44 50, 49 34 34

Fax : +258-21 49 34 31

E-mail : maputo@unesco.org

Director : Ms. Claudia HARVEY

UNESCO - NAIROBI

UNESCO Nairobi Office and Regional
Bureau for Science and Technology in Africa
P. O. Box 30592 - Nairobi - Kenya
Tel : +254 (20)7621 234
Fax : +254 (20)7622 750
E-mail : nairobi@unesco.org
Web : <http://www.unesco-nairobi.org>
Director : Mr. Joseph M.G. MASSAQUOI

UNESCO - WINDHOEK

Cluster Office to Angola, Lesotho, Namibia, South
Africa and Swaziland
38-44 Stein Street, Klein, Windhoek
P.O. Box 24519
Windhoek - Namibia
E-mail : Windhoek@unesco.org
Director : Mr. Alaphia WRIGHT

UNESCO - YAOUNDE

Bureau multipays pour le Cameroun,
le Tchad et la RCA - Rue 1778, près de la
Compagnie de Sécurisation des Diplomates
Bastos B.P. 12909 - Yaoundé – Cameroun
E-mail : yaounde@unesco.org
Directeur : M. Benoît SOSSOU

UNESCO - IICBA

International Institute for Capacity Building in
Africa - P.O. Box 2305 - Addis Ababa – Ethiopia
Tel : + 251 1 55 75 87
Fax : + 251 1 55 75 85
Web : <http://www.unesco.iicba.org>
Officer-in-charge : Mr. Julien DABOUE

UNESCO - PEER

Programme of Education for Emergency and
Reconstruction
Nairobi – Kenya
Tel : + 254 20 7622900
Fax : 254 20 762617
Peer Coordinator : Mr. Paul GOMIS



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

UNESCO à Dakar et Bureau Regional pour l'Education en Afrique

UNESCO in Dakar and Regional Bureau for Education in Africa

12, Avenue L.S. Senghor • B.P. : 3311- Dakar – Senegal

Tél : (221) 33 849 23 23 • Fax : (221) 33 821 83 93

E-mail : dakar@unesco.org • Web : <http://www.dakar.unesco.org>