

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN
AFRIQUE FRANCOPHONE
CRISES, RÉFORMES ET TRANSFORMATIONS

ÉTUDE COMPARATIVE ENTRE LE CONGO,
LE CAMEROUN, LA CÔTE D'IVOIRE ET LE BURKINA FASO

Bethuel Makosso
Léonard N. Safoulanitou
Luc N. Ndeffo
Daniel Gbetnkom
José F. C. N'guessan
Adjéi K. Koffi
Ruffin M. Thombet
Djakaridja Gnamou



Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique

© CODESRIA 2009

Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique
Avenue Cheikh Anta Diop Angle Canal IV
BP 3304 Dakar, 18524, Sénégal
Site web: www.codesria.org

ISBN: 978-2-86978-241-9

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne doit être reproduite ou transmise sous aucune forme ou moyen électronique ou mécanique, y compris la photocopie, l'enregistrement ou l'usage de toute unité d'emmagasinage d'information ou de système de retrait d'information sans la permission au préalable du CODESRIA.

Mise en page : Daouda Thiam
Couverture : Florent Loso Tonadio
Impression : Imprimerie Saint-Paul, Dakar, Sénégal

Distribué en Afrique par le CODESRIA
Distribué ailleurs par African Books Collective
www.africanbookscollective.com

Le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) est une organisation indépendante dont le principal objectif est de faciliter la recherche, de promouvoir une forme de publication basée sur la recherche, et de créer plusieurs forums permettant aux chercheurs africains d'échanger des opinions et des informations. Le Conseil cherche ainsi à lutter contre la fragmentation de la recherche dans le continent africain à travers la mise en place de réseaux de recherche thématiques qui transcendent toutes les barrières linguistiques et régionales.

Le CODESRIA publie une revue trimestrielle, intitulée *Afrique et Développement*, qui se trouve être la plus ancienne revue de sciences sociales basée sur l'Afrique. Le Conseil publie également *Afrika Zamani* qui est une revue d'histoire, de même que la *Revue Africaine de Sociologie*; la *Revue Africaine des Relations Internationales (AJIA)* et la *Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique*. Le CODESRIA co-publie également la *Revue Africaine des Médias; Identité, Culture et Politique : un Dialogue Afro-Asiatique*; *L'Anthropologue africain* ainsi que *Sélections Afro-Arabes pour les Sciences Sociales*. Les résultats de recherche, ainsi que les autres activités de l'institution sont aussi diffusés à travers les « Documents de travail », le « Livre Vert », la « Série des Monographies », la « Série des Livres du CODESRIA », les « Dialogues Politiques » et le « *Bulletin du CODESRIA* ». Une sélection des publications du CODESRIA est aussi accessible en ligne au www.codesria.org.

Le CODESRIA exprime sa profonde gratitude à la Swedish International Development Corporation Agency (SIDA/SAREC), au Centre de Recherche pour le Développement International (CRDI), à la Ford Foundation, à la Fondation MacArthur, à la Carnegie Corporation, au NORAD, à l'Agence Danoise pour le Développement International (DANIDA), au Ministère Français de la Coopération, au Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD), au Ministère des Affaires Etrangères des Pays-Bas, à la Fondation Rockefeller, à FINIDA, CIDA, IIEP/ADEA, à l'OCDE, à Oxfam America, à l'UNICEF, ainsi qu'au Gouvernement du Sénégal pour le soutien apporté aux programmes de recherche, de formation et de publication du Conseil.

Table des matières

Les auteurs	v
Sigles et abréviations	vi
1. Introduction	
Origine et développement de l'enseignement supérieur en Afrique	1
Problématique de l'étude	2
Objectifs de l'étude	5
Revue de la littérature	11
Cadre conceptuel et méthodologique	11
2. Spécificités nationales et organisation de l'enseignement supérieur au Congo, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso	
Le cadre institutionnel et réglementaire de l'enseignement supérieur au Congo	16
Origine et principales réformes de l'enseignement supérieur au Congo	18
Le cadre institutionnel et réglementaire de l'enseignement supérieur au Cameroun	22
Les réformes de l'enseignement supérieur au Cameroun	24
Le cadre institutionnel de l'enseignement supérieur au Burkina Faso	28
Les réformes à l'Université de Ouagadougou	30
Les universités en Côte d'Ivoire	34
Les principales réformes de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire	35
Conclusion	37

3. La crise de l'enseignement supérieur et ses caractéristiques dans les quatre pays	
Les infrastructures	39
Les conditions d'encadrement et la qualité de la formation	50
Les rendements et l'efficacité de l'enseignement supérieur	60
Conclusion	74
4. Les déterminants de la crise dans les quatre pays	
Les facteurs économiques	75
Les facteurs institutionnels	87
Les facteurs historiques	89
Les facteurs sociopolitiques	90
Conclusion	90
5. Les contours d'une politique efficace de gestion de l'enseignement supérieur en Afrique	
Propositions de solutions par les principaux acteurs	91
Les principales recommandations	91
6. Conclusion générale	96
Références	97
Annexes	101

Les auteurs

Cette étude a impliqué une équipe de huit chercheurs résidant dans les pays concernés par l'étude et faisant partie d'un réseau de recherche comparative (RRC) constitué par le CODESRIA. L'équipe de recherche est composée de deux chercheurs dans chaque pays. Sa composition par pays est la suivante :

Congo

Bethuel Makosso (coordonnateur de l'étude), enseignant-chercheur à la Faculté des sciences économiques, Université Marien Ngouabi, Brazzaville.

Léonard Nkouka Safoulanitou, enseignant-chercheur à la Faculté des sciences économiques, Université Marien Ngouabi, Brazzaville.

Cameroun

Luc Nembot Ndeffo, vice doyen de l'Université de Dschang.

Daniel Gbetnkoum, enseignant-chercheur à la Faculté des sciences économiques et de gestion, Université de Yaoundé II-Soa.

Côte d'Ivoire

José Francis Coffie N'guessan, enseignant-chercheur au Centre ivoirien de recherche économique et sociale, Université de Cocody.

Adjéi Kouakou Koffi, chercheur au Centre ivoirien d'études et de recherche en psychologie appliquée.

Burkina Faso

Ruffin Modeste Thombet, doctorant, enseignant-chercheur à l'UFR Sciences économiques et gestion, Université de Ouagadougou.

Djakaridja Gnamou, doctorant, enseignant-chercheur à la Faculté des sciences économiques, Université de Ouagadougou.



Sigles et abréviations

AEF	Afrique Equatoriale Française
AUA	Association des Universités Africaines
AUPELF	Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française
BIO	Biosciences
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CEATS	Centre d'Etudes Administratives et Techniques Supérieures
CRIM	Criminologie
CRUFA	Conférence des Recteurs des Universités Francophones d'Afrique
FEANF	Fédération des Etudiants d'Afrique Noire en France
FONER	Fonds National pour l'Education et la Recherche
DES	Diplôme d' Études Supérieures
DESS	Diplôme d' Études Supérieures Spécialisées
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DEUP	Diplôme d'Études Universitaires Professionnelles
DGRST	Direction Générale de la Recherche Scientifique et Technologique
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
DUTS	Diplôme Universitaire de Technicien Supérieur
ENAM	Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature
ENAREF	Ecole Nationale des Régies Financières
ENS	Ecole Normale Supérieure
ENSET	Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique
ENSK	Ecole Normale Supérieure de Koudougou
ENSP	Ecole Nationale de Santé Publique (Université de Ouagadougou)
ENSP	Ecole Normale Supérieure Polytechnique (Université de Brazzaville)
EPSCT	Etablissement public à caractère scientifique, culturel et technique
ESI	Ecole Supérieure d'Informatique
FD	Faculté de Droit
FESAC	Fondation d'Etudes Supérieures de l'Afrique Centrale
FLASH	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
FLSH	Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
FNE	Fonds National de l'Emploi

FS	Faculté des Sciences
FSE	Faculté des Sciences Economiques
FSEG	Faculté des Sciences Economiques et de Gestion
FSJP	Faculté des Sciences Juridiques et Politiques
FSS	Faculté des Sciences de la Santé
FSSG	Faculté des Sciences Sociales et de Gestion
GEST	Gestion
IBAM	Institut Burkinabé des Arts et Métiers
ICA	Information, Communication et Art
IDH	Indicateur du Développement Humain
IDR	Institut de Développement Rural
INSSA	Institut Supérieur des Sciences de la Santé
INSSEJAG	Institut Supérieur des Sciences Economiques, Juridiques, Administratives et de Gestion
IRMA	Institut de Recherche Mathématique
ISEPS	Institut Supérieur d'Education Physique et Sportive
ISG	Institut Supérieur de Gestion
ISPL	Institut Supérieur Pédagogique de Loubomo
IUT	Institut Universitaire de Technologie
LAC	Lettres, Arts et Communication
LLC	Langues, Littératures et Civilisations
LMD	Licence-Master-Doctorat
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MESSRS	Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
MI	Mathématique et Informatique
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
ONEMO	Office National pour l'Emploi et la Main d'Œuvre
OS	Odontostomatologie
PIB	Produit Intérieur Brut
PTCI	Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire en Economie
PVRH	Programme de Valorisation des Ressources Humaines
PNDEF	Plan National de Développement du Secteur Education-Formation
SDS	Sciences de la Santé
SEA	Sciences Exactes et Appliquées
SECO	Sciences Economiques
SEG	Sciences Economiques et Gestion
SH	Sciences Humaines
SHS	Sciences de l'Homme et de la Société
SIAO	Salon International de l'Artisanat de Ouagadougou
SJAP	Sciences Juridiques, Administratives et Politiques

SJP	Sciences Juridiques et Politiques
SM	Sciences Médicales
SPB	Sciences Pharmaceutiques et Biologiques
SSMT	Sciences des Structures de la Matière et Technologie
STRM	Sciences de la Terre et des Ressources Minières
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
TC	Tronc commun
TD	Travaux dirigés
TP	Travaux pratiques
UCAC	Université Catholique de l'Afrique Centrale
UCAD	Université Cheikh Anta Diop
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UMNG	Université Marien Ngouabi
UREF	Université des Réseaux d'Expression Française
URES	Unité Régionale d'Enseignement Supérieur



1

Introduction

Origine et développement de l'enseignement supérieur en Afrique

L'histoire de l'enseignement supérieur en Afrique commence, pour nombre de pays, durant la période coloniale. Le recul permet d'observer trois grands moments, qui marquent l'évolution de ce secteur tant en termes d'objectifs que d'orientation stratégique. On peut ainsi distinguer l'ère des universités coloniales, instituées par le colonisateur ; puis l'ère des universités de l'indépendance, visant à affirmer la souveraineté nationale à travers la nationalisation, voire l'autonomisation du champ académique ; et enfin l'ère des universités du développement, censées concourir au développement des pays concernés, dont le contenu est défini par les dirigeants nationaux.

L'essor des universités à partir des années 1960 a d'abord permis de recueillir et d'enrichir le legs colonial. L'appropriation de ce legs a été plus prononcée dans les années 1970, avec l'africanisation des postes d'enseignants et de chercheurs, l'expansion et la multiplication des établissements, la mise en place de nouveaux cadres statutaires et la création d'organes destinés à orienter les politiques nationales. Cet élan a contribué à faire de l'enseignement supérieur un facteur clé du développement économique et social, jouant un rôle moteur dans le système éducatif d'ensemble et vis-à-vis de la société en général.

Ainsi, la floraison des établissements d'enseignement supérieur en Afrique répond à la fois au besoin des peuples africains d'affirmer leur maturité, et aux contraintes sociales dictées par la dynamique démographique comme par l'évolution économique. La croissance du secteur a concerné tout autant les effectifs que le nombre de structures. Selon l'UNESCO (1997b), il existait 68 universités réparties dans trente-cinq pays africains en 1980, contre seulement 32 universités dans vingt-trois pays en 1962.

Il convient toutefois de garder à l'esprit que l'offre de formation universitaire en Afrique, notamment en Afrique tropicale, procède de l'héritage colonial. Les réformes entreprises dans la plupart des pays pour actualiser cette offre n'ont malheureusement pas permis d'adapter les universités africaines aux besoins de la société. Parmi ces réformes, on peut citer la création des écoles inter-États, l'ins-

tauration des concours d'agrégation et des jurys interafricains, l'élaboration des instruments juridiques relatifs à un système rigoureux d'équivalence, la mise en place des troisièmes cycles interuniversitaires, etc.

De nombreuses difficultés ont cependant affecté l'enseignement supérieur, autrefois prioritaire dans les budgets nationaux consacrés à l'éducation en général – l'enseignement supérieur était d'ailleurs si prioritaire que des auteurs comme Krugman (1974) se sont interrogés sur son hypertrophie et sur son impact en termes d'emploi dans les pays en développement. Les difficultés se sont aggravées dans les années 1980 avec la rupture des grands équilibres macroéconomiques. Les programmes d'ajustement structurel, très en vogue jusqu'à un passé récent, ont suivi. Ces programmes, dont l'austérité budgétaire était la principale maxime, ont entraîné non seulement la détérioration des conditions d'étude et d'encadrement, mais aussi une inadaptation accrue de l'enseignement aux réalités socio-économiques. Les universités africaines sont dès lors entrées dans un cycle de crises qui remet en cause l'ensemble de leurs dispositifs fonctionnels.

Les universitaires africains, même dans ces conditions difficiles, tentent de développer des capacités de recherche au sein de leurs établissements. Mais l'enclavement de leurs activités vis-à-vis des réseaux mondiaux ainsi que le recours, parfois systématique, des États africains à l'assistance technique des pays industrialisés, annihilent souvent les initiatives des jeunes chercheurs.

De nombreuses évidences suggèrent actuellement que les universités africaines sont arrivées à la fin de leur développement initial. Le mandat qu'elles avaient reçu au moment de leur création nécessite aujourd'hui une réévaluation face aux changements qui s'opèrent au niveau mondial. Le contexte international, caractérisé désormais par la globalisation des marchés, a créé un monde économique de plus en plus compétitif où la connaissance occupe un rôle hautement stratégique. Or, dans la quasi-totalité des pays africains, les contraintes financières ont eu pour conséquence de détériorer les conditions d'étude, ce qui traduit bien une situation de crise. Dans le *Rapport mondial sur l'éducation* publié par l'UNESCO en 1993, les États d'Afrique subsaharienne étaient classés derniers dans tous les cycles d'enseignement. La crise de l'enseignement supérieur, par son ampleur et par les conséquences négatives qu'elle est susceptible d'entraîner sur l'avenir du continent, appelle une réflexion approfondie, orientée vers la recherche de solutions appropriées. La présente étude vise à proposer de telles solutions.

Problématique de l'étude

Le thème de la crise n'est pas une nouveauté dans la littérature consacrée au secteur de l'éducation. Les travaux de référence publiés par Coombs (1968) constituent en effet le point de départ d'une problématique toujours renouvelée où les choix, d'une part, revêtent fondamentalement une dimension politique conduisant à des arbitrages entre des intérêts et des finalités opposées, et où la relation

avec l'économie, d'autre part, pose une série de problèmes relatifs à la capacité de financement des institutions scolaires, à la relation formation-emploi et à l'impact du secteur éducatif sur la structure des revenus, sur les gains de productivité et sur la croissance économique (Hugon et al. 1994).

Concernant le dernier point, l'attention portée à l'éducation en général et à l'enseignement supérieur en particulier reflète l'opinion communément admise selon laquelle les systèmes éducatifs constituent l'un des facteurs clés du développement. Les arguments théoriques à la base de cette assertion sont développés dans la théorie du capital humain (Schultz 1961 ; Becker 1975 ; Romer 1986 ; Lucas 1988) et dans d'autres travaux plus récents qui proposent une conception humaniste du développement. Selon la théorie du capital humain, l'éducation permet l'amélioration qualitative du travail (productivité) et se répercute ainsi, à la fois sur le développement économique et sur le niveau des connaissances individuelles. Dès le premier *Rapport mondial sur le développement humain* (PNUD 1990), le niveau d'instruction s'est imposé comme une composante majeure de l'IDH, ou indicateur du développement humain.

Il est aisé de comprendre, de par sa place et son rôle dans la société, l'intérêt que les gouvernements et les institutions de développement accordent à l'éducation. Mais une telle attention n'est pas le seul fait de ses vertus et des missions qui lui sont assignées. Elle est aussi le fait des problèmes qui minent ce secteur de la vie sociale. En particulier, l'enseignement supérieur en Afrique, ou simplement l'université africaine, figure en bonne place dans les programmes des institutions de recherche et des organisations internationales (UNESCO, Banque mondiale, AUA, etc.).

Les textes retenus par la revue *Problèmes politiques et sociaux* (1983) permettent d'identifier deux grandes tendances dans la littérature consacrée à l'enseignement supérieur en Afrique depuis les années 1970. La première tendance reconnaît plusieurs aspects positifs : croissance rapide du nombre d'universités et du nombre d'inscriptions ; contribution, importante, au développement par la formation des cadres nécessaires au fonctionnement des administrations et des entreprises (tant publiques que privées), et par l'augmentation de la productivité du travail et des autres facteurs de production (Justman et Thisse 1997) ; sans oublier le rôle que les milieux universitaires ont joué dans le processus de démocratisation de la vie politique africaine (Abdelkader 2002).

La deuxième tendance, contrastant avec la première, présente plutôt une situation de crise due concomitamment à la croissance rapide des effectifs étudiants et à l'effritement des ressources allouées à l'enseignement supérieur. Cette crise s'est intensifiée sous l'effet des politiques de redressement économique et de restauration de l'autorité de l'État (Chachage 2001 ; Abdelkader 2002) mais aussi avec les conflits armés qui ont secoué certains pays. À titre d'illustration, les années 1980 ont enregistré un taux de croissance des effectifs étudiants de 11,2 pour cent (Orivel 1995) et les effectifs ont encore augmenté de 550 000 étudiants entre les

seules années 1990 et 1992 (UNESCO (1997b)). Concernant toujours les effectifs étudiants, le continent africain se singularise par de fortes disparités entre filles et garçons, autrement dit par la faiblesse des effectifs féminins.

Selon la Banque mondiale (1995), la part moyenne du budget alloué à l'éducation en Afrique a baissé de 15,9 pour cent entre 1980 et 1990, avec un recul de 19,1 pour cent sur la même période pour les budgets d'enseignement supérieur. Et même si quelques pays ont accru leurs dépenses d'éducation entre 1990 et 1995 (de 24 à 30 pour cent pour le Sénégal, de 12 à 14 pour cent pour le Gabon et de 6 à 7 pour cent pour la Côte d'Ivoire), la majorité des pays a encore enregistré de fortes baisses : de 17 à 13 pour cent pour le Burkina Faso, de 15 à 11 pour cent pour le Cameroun, de 14 à 11 pour cent pour le Congo, de 22 à 19 pour cent pour la République Centrafricaine (UNESCO 1997b).

Suivant l'UNESCO (1998), les problèmes de l'enseignement supérieur en Afrique se posent à trois niveaux. On distingue ainsi :

- un problème de pertinence, celle-ci devant être évaluée en fonction du rôle de l'enseignement supérieur et de sa place dans la société, de ses missions, de ses liens avec le monde du travail, de ses rapports avec l'État et avec les sources de financement public, et de ses interactions avec les autres degrés et formes d'enseignement ;
- un problème de qualité, à évaluer en termes d'efficacité interne et externe, de capacité à amener les étudiants à atteindre les objectifs d'acquisition de connaissances fixés dans les différents curricula, et de capacité à adapter le niveau et le type de compétences des sortants aux besoins du marché du travail du moment (Orivel 1995).
- enfin un problème de gestion et de financement, cause principale de la crise.

Au cours des deux dernières décennies, les établissements africains d'enseignement supérieur ont connu une dégradation importante de leurs infrastructures et du milieu d'apprentissage, un exode continu des cerveaux, un déclin de la recherche et, en aval, une amplification des conflits entre étudiants, syndicats des personnels et autorités administratives – la rupture du dialogue entre les différents acteurs de la vie universitaire menant à la multiplication des années blanches.

La thèse de Eury (2002) souligne le caractère multiforme d'une crise qui fait du monde académique africain un univers de désolation. Les contributions de Bianchini (2001 ; 2002) présentent un schéma explicatif en termes de cercle vicieux dont les fondements seraient d'ordre économique. Concernant la recherche, qui est avec l'enseignement l'autre composante de l'activité universitaire, les résultats d'une étude bibliométrique récente, rapportés par Waast (2002), révèlent que la présence des universitaires africains dans les publications internationales a chuté depuis 15 ans.

Au regard de l'ensemble des problèmes qui minent l'enseignement supérieur et qui se développent dans un contexte de mondialisation, l'Afrique est appelée à relever les défis de nouvelles exigences. Comme le souligne si bien Niang (1998), la mondialisation de l'économie et du commerce constituent en effet de nouvelles formes d'exigences qui remettent en cause les performances des universités africaines dès lors que celles-ci influencent autant le marché du travail que l'évolution des connaissances. Aussi est-on amené à structurer la réflexion autour des interrogations suivantes :

- quelles sont les causes et les caractéristiques de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone, notamment dans les quatre pays étudiés ?
- quel est jusqu'à présent le bilan des réformes engagées pour répondre à cette crise ?
- en tenant compte à la fois de la crise actuelle et des nouvelles exigences du contexte mondial, quelles sont les réformes et les transformations que devrait subir l'enseignement supérieur en Afrique afin d'améliorer sa pertinence, sa qualité et sa gestion en termes de financement et de conception des programmes ?

Objectifs de l'étude

Cette étude vise trois objectifs principaux :

- identifier les déterminants de la crise universitaire en Afrique francophone en général, et plus particulièrement au Congo, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso ;
- préciser les caractéristiques de la crise dans ces quatre pays ;
- élaborer les contours d'une politique de l'enseignement supérieur susceptible d'améliorer sa pertinence et ses performances.

Revue de la littérature

Dans son acception générale, l'enseignement peut être défini comme un processus hiérarchisé de production et de transmission des connaissances, des aptitudes et des attitudes utiles à l'existence du genre humain. De cette définition, ressort l'idée que l'enseignement en général exerce individuellement et socialement plusieurs fonctions. Au niveau supérieur, les formations qu'il assure participent tant de la socialisation, de la transmission de la culture que de la satisfaction des besoins du marché du travail. C'est à ce titre que le Syndicat national des enseignants du supérieur au Cameroun définit l'université comme « une institution académique d'enseignement, d'apprentissage, de recherche et de production de la connaissance universelle au plus haut niveau, au service de l'épanouissement total de l'homme » (SYNES 1992). La crise de l'enseignement supérieur est donc enten-

due ici au sens de Hugon et al. (1994) pour désigner la situation des institutions universitaires dont les différentes fonctions sont réalisées de manière conflictuelle, traduisant les dysfonctionnements et les inefficacités qui les caractérisent. D'un point de vue analytique, ceci veut dire, comme le note Vinokur (1994), que les institutions d'enseignement supérieur sont en crise lorsque leur logique propre entre en contradiction dynamique avec celles des autres structures de la société dans laquelle elles s'inscrivent.

De nombreux auteurs et institutions se sont penchés sur la crise de l'enseignement supérieur en Afrique. Au regard de la panoplie des solutions proposées, on peut alors se demander si la persistance de cette crise ne traduit pas un manque de volonté politique des dirigeants africains.

A l'aube des indépendances africaines, l'UNESCO, en collaboration avec la Commission économique des Nations unies pour l'Afrique, a organisé en 1962 à Tananarive une conférence internationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique. Les débats ont essentiellement porté sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement du continent africain et sur l'adaptation des programmes aux réalités africaines.

En 1982, s'est tenue à Harare une conférence régionale des ministres de l'éducation et de la planification économique des États africains membres de l'UNESCO. Les points inscrits à l'ordre du jour étaient similaires à ceux débattus à Tananarive. Les universités africaines ont été invitées à « accorder, dans leurs programmes, une plus grande attention à la créativité dans les divers domaines des arts et des lettres afin que les cultures africaines vivantes prolongent et intègrent l'héritage culturel du passé ».

Trois autres séminaires ont été organisés par l'UNESCO au début des années 1990 (Affa'a et Des Lierres 2002) :

- celui d'Accra au Ghana en 1991, portant sur la mission de l'université africaine, a recommandé que les universités s'adaptent aux changements en cours dans leur environnement humain et physique ;
- celui de Dakar au Sénégal en 1992, portant sur la restructuration des universités africaines, a appelé ces dernières à promouvoir le développement durable de l'enseignement supérieur, afin de pouvoir satisfaire des sociétés toujours plus exigeantes ;
- celui d'Alexandrie en Égypte en 1993, sur les ressources et la gestion de l'université africaine, a recommandé de promouvoir une gestion plus rationnelle, novatrice, efficace au service de la société africaine.

La question de l'inadéquation des programmes d'enseignement a retenu l'attention de nombreux chercheurs. Ela (1971) propose à cet égard un projet éducatif portant sur « une intégration totale entre l'économie, l'éducation et la société ». Il prône un système basé sur « la ruralisation de l'enseignement qui implique fonda-

mentalement la rupture avec la conception de l'école héritée du système colonial et entretenue par les maladies infantiles de l'indépendance » (cité par Affa'a et Des Lierres 2002).

En dépit des diverses solutions avancées pour sortir l'université africaine de sa léthargie, la conférence mondiale organisée par l'UNESCO à Paris en 1998 a reconnu que les réformes engagées n'ont pas produit les résultats escomptés. Quelle que soit la pertinence de ces réformes, il demeure aussi qu'aucune d'elles ne s'est appuyée sur une étude analytique et détaillée de la planification des curricula. Cette lacune a retenu l'attention de Affa'a et Des Lierres (2002).

A partir d'une méthodologie originale, ces auteurs essayent d'identifier, de décrire et d'analyser les problèmes qui ont empêché l'université africaine de se doter d'un curriculum et d'un système curriculaire lui permettant de remplir ses fonctions sociales. Ils examinent deux cas pratiques, l'université de Dakar et celle de Yaoundé. Leur méthodologie repose essentiellement sur l'exploitation des textes officiels relatifs aux deux institutions et à la planification des programmes d'enseignement.

A la lumière des textes étudiés, les auteurs soulignent que l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar, en marge de ses missions traditionnelles de production et de transmission du savoir, continue de promouvoir des valeurs comme la démocratie, la tolérance, le respect des droits humains. Il reste cependant aux universitaires sénégalais à intégrer ces valeurs dans leur environnement social (Affa'a et Des Lierres 2002 : 172). Les textes d'orientation montrent que les missions et charges assignées à l'UCAD portent sur ses fonctions de création et d'adaptation des connaissances, de formation à la recherche, de conseil et de services à la collectivité. Affa'a et Des Lierres notent que certaines de ces missions restent à actualiser et à adapter au rythme des mutations de la société sénégalaise.

Concernant l'Université de Yaoundé, les mêmes auteurs relèvent qu'une première phase de réforme s'est inscrite dans un dispositif idéologique marqué par la « révolution pacifique » de 1972 (expression désignant l'unification des parties anglophone et francophone du Cameroun), avec une visée économique conforme aux objectifs d'une « révolution verte », mais peu de démocratie. L'écart entre les discours et les réalisations est resté assez grand, en dépit de quelques avancées notoires (Affa'a et Des Lierres 2002 : 275). Une seconde phase de réforme, toujours sans promotion de la démocratie, a démarré en 1993, dans un contexte marqué par la recrudescence du tribalisme, même au sein de l'Université. Hormis la création de nouvelles institutions universitaires dans les provinces, la réforme de 1993 n'a apporté ni un changement réel des programmes, ni une révolution pédagogique, ni l'interdisciplinarité, ni la professionnalisation effective de l'enseignement supérieur au Cameroun (Ibid. : 275). La réforme s'est faite à la hâte, sans prendre en considération les entraves de l'ancien système, sans évaluer précisément les besoins internes et externes, et sans tenir compte des avis des

chefs d'établissement (Ibid. : 275). Elle n'a résolu aucun problème académique, au regard de l'absence de professionnalisation, de l'inadéquation entre la croissance des effectifs et les structures d'accueil, et de la non intégration de l'université à la société traditionnelle. C'est pourquoi la véritable réforme universitaire reste encore attendue (Ibid. : 277).

Pour dynamiser les universités publiques africaines, Affa'a et Des Lierres préconisent de :

- sortir le milieu rural et les acteurs informels de l'exclusion et de la pauvreté matérielle et intellectuelle ;
- transformer le curriculum universitaire ainsi que le système curriculaire ;
- promouvoir l'accompagnement académique, professionnel et civil à l'échelle internationale sous la forme d'un consortium d'universités, de corporations professionnelles et d'institutions de la société civile du Nord (ce qui se traduirait par la création d'un centre de recherche multidisciplinaire que les auteurs nomment : *Centre d'Analyse et de Transformation de l'Enseignement et de la Recherche*).

Cette étude, qui nous paraît assez exhaustive en matière de curriculum universitaire et de système curriculaire, est venue combler un vide par rapport aux travaux antérieurs sur l'enseignement supérieur en Afrique.

A la lumière de ce qui précède, la crise de l'enseignement supérieur en Afrique apparaît bien comme une crise multiforme, dont on ne peut correctement appréhender les déterminants et les caractéristiques sans une méthodologie appropriée. C'est pourquoi certains auteurs se sont intéressés à la performance du système éducatif dans son ensemble.

Les travaux empiriques sur la performance des systèmes éducatifs butent en effet sur un certain nombre de difficultés, inhérentes à la nature, à l'opportunité et à la pertinence d'un tel exercice. Ces travaux ont, en conséquence, connu plusieurs orientations. Pour apprécier la performance de l'éducation, certains auteurs ont recouru aux taux de rendement (Bennell 1996 ; Siphambe 2000). D'autres ont développé des approches comparatives entre secteur public et secteur privé de l'éducation (Arum 1996 ; Dee 1998 ; Awung 1999), entre les deux sexes ou par rapport au lieu de résidence (Noumba 2002). D'autres encore se sont intéressés à l'impact des financements investis (Sonstelie 1982 ; Khan 1997 ; Marlow 1999).

Les techniques d'évaluation de la performance de l'éducation varient donc d'un auteur à l'autre. On peut néanmoins distinguer deux grandes tendances : les partisans de la modélisation s'appuient sur l'estimation d'une fonction de production ; les défenseurs d'une approche sociologique et politique s'intéressent plus à l'organisation et au mode de gestion des établissements.

Les auteurs du premier courant estiment que la qualité de l'éducation est fonction des inputs scolaires (facteurs liés à l'école, aux élèves et à leurs familles). Ils ramènent la production de l'éducation à la performance scolaire, autrement

dit aux résultats obtenus, ceux-ci étant mesurés par des taux d'échec, d'abandon ou d'achèvement de cycle. Noumba (2002) résume cette approche chère aux économistes par une fonction de production :

$$P_i = F(X_i, Y_{ip}, Z_{is})$$

où P_i représente la production (output) de l'étudiant ou de l'établissement i ;

X_i les caractéristiques de la famille de l'étudiant i ;

Z_{is} les caractéristiques propres à l'étudiant i .

Les tenants de l'approche sociologique distinguent quant à eux trois catégories de variables pouvant influencer la performance scolaire. Il s'agit d'abord des variables liées à l'élève (âge, sexe, classe, etc.) et à sa famille (revenu moyen, niveau d'instruction des parents) ; ensuite des facteurs liés à l'environnement de l'établissement (équipements, matériel didactique, pratiques pédagogiques) ; enfin des éléments de gestion de l'établissement (système d'incitation du personnel enseignant et administratif, mode de recrutement et d'avancement des élèves, discipline, contrôle, etc.).

A partir des données portant sur les revenus et dépenses des ménages, Siphambe (2000) détermine le taux de rendement de l'éducation au Botswana. Il procède ensuite à l'estimation par la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO) de la fonction développée par Mincer (1974 ; 1989) sur la théorie du capital humain. Siphambe considère à cet effet l'éducation comme un investissement qu'on supporte pendant la durée de scolarisation et dont le rendement s'apprécie par la qualité de l'emploi. Il parvient ainsi à la conclusion que le taux de rendement croît avec le niveau d'instruction. Les coûts de l'éducation pour les femmes sont plus faibles alors qu'elles sont relativement plus instruites.

En procédant à une analyse comparative de performance entre secteur privé et secteur public de l'éducation, de nombreux auteurs (Hoxby 1995 ; Arum 1996) parviennent à la conclusion que la concurrence dans le secteur privé se traduit par une amélioration de la performance dans le secteur public. Cette amélioration de la qualité de l'éducation publique conduit alors à une baisse de la demande dans le secteur privé, dans la mesure où les étudiants auront tendance à solliciter davantage l'enseignement public.

Dee (1998) relève cependant que les estimations qui fondent de telles conclusions ignorent certaines variables socio-économiques qui caractérisent les étudiants et la communauté dans laquelle ils étudient. Il considère que l'omission de ces variables amène à surévaluer l'effet de la concurrence dans le secteur privé sur l'éducation publique. En tenant compte de ces facteurs socio-économiques, son étude sur l'éducation dans dix-huit États des États-Unis montre qu'une variation exogène de la concurrence dans le privé provient d'un taux d'accès élevé dans le secteur public. La performance de ce dernier ne peut donc s'améliorer que si des mesures d'accompagnement sont mises en œuvre.

L'étude de Marlow (1999) s'intéresse à l'impact de la structure et du financement de l'éducation publique sur la performance scolaire en Californie. L'auteur estime à cet effet deux fonctions de régression multiple en utilisant les données de panel. Les variables dépendantes de ces fonctions sont respectivement la dépense moyenne par enfant et la performance mesurée par le taux de réussite des enfants ou par le ratio élèves/enseignant. Les variables indépendantes sont entre autres les dépenses moyennes par enfant aux niveaux primaire et secondaire, le revenu par tête, la densité de population, etc. Marlow parvient ainsi aux conclusions suivantes :

- l'accroissement des dépenses consacrées à l'éducation n'entraîne pas nécessairement de meilleurs résultats scolaires ;
- les dépenses de l'éducation tendent à croître dans les pays où les pouvoirs publics exercent un monopole sur le secteur éducatif, mais ces pays allouent aussi une part très importante de leur budget à l'administration, et il est donc difficile d'établir un lien direct entre dépenses de l'éducation et performance.

Beaucoup d'autres travaux ont été réalisés en Afrique, particulièrement au Cameroun. Menant une étude sur l'éducation en Afrique au sud du Sahara, Mook et Jamison (1988) se sont intéressés simultanément aux indicateurs de performance et aux caractéristiques des établissements scolaires. A partir de ces deux facteurs d'analyse, ils ont élaboré, pour apprécier la performance de l'éducation en période d'ajustement structurel, un indicateur appelé « qualité de l'éducation ». Mais les résultats de leur étude, qui porte sur un très grand nombre de pays, masquent des disparités internes à certains États. Ce qui ne permet pas de suggérer des réformes pertinentes.

Les travaux de Tafah-Edokat (1994) ont analysé les déterminants des dépenses publiques sur l'enseignement primaire, à partir de l'estimation d'une fonction de coût. Khan (1997) puis Khan et Tafah-Edokat (2000) se sont intéressés à la faiblesse de l'efficacité interne de l'enseignement supérieur par rapport aux moyens de financement déployés par l'État. Cependant, les différents résultats issus de leurs estimations n'intègrent pas les considérations méthodologiques inhérentes à l'estimation d'une fonction de coût.

L'étude la plus récente sur l'éducation au Cameroun est celle de Nomba (2002), cherchant à comprendre pourquoi, en dépit des efforts financiers consentis par les pouvoirs publics, la performance interne de l'enseignement secondaire, mesurée par le taux de réussite aux examens officiels (probatoire et baccalauréat), reste relativement faible. Il s'agit d'identifier les variables pouvant affecter la performance interne de l'éducation secondaire. Nomba distingue d'une part les établissements publics des établissements privés, et d'autre part les zones rurales des centres urbains. Le critère genre est également mis en avant pour apprécier la

performance respective des garçons et des filles. Son étude montre que le taux de réussite aux examens a connu une nette amélioration entre 1998 et 2001, mais se situe toujours en dessous de la moyenne internationale. La performance des établissements privés dépasse celle des établissements publics, pourtant mieux lotis en ressources humaines et matérielles.

La faiblesse des performances s'expliquerait par divers facteurs : manque de crédibilité des institutions qui gouvernent le système éducatif, non respect des normes établies pour faciliter et orienter le fonctionnement du système, lourdeur bureaucratique, etc.

Il apparaît en définitive que l'orientation et la méthodologie des travaux sur la performance des systèmes éducatifs varient assez fortement selon le contexte de l'étude, l'idéologie des chercheurs, et les objectifs visés.

Cadre conceptuel et méthodologique

La présente étude comparative porte sur quatre pays francophones d'Afrique subsaharienne – Congo, Cameroun, Côte d'Ivoire et Burkina Faso. Elle procède d'une démarche proche de la démarche sociologique mentionnée plus haut. Sans recourir à la modélisation, l'étude s'appuie sur une recherche documentaire couplée à des enquêtes de terrain et à des interviews, dont le but a été de collecter le maximum d'informations pouvant aider à la compréhension des problèmes de l'enseignement supérieur dans les quatre pays.

La démarche adoptée présente une double particularité. D'une part, loin des schémas spéculatifs traditionnels, les analyses produites se fondent sur les enseignements tirés d'un questionnaire soumis aux apprenants et aux professionnels de l'enseignement supérieur. La dimension comparative, d'autre part, repose sur un effort d'homogénéisation des données afin de les rendre, justement, comparables.

Cette approche présente l'avantage de faire participer les principaux acteurs de l'enseignement supérieur à la réflexion sur les problèmes de l'université africaine ainsi que sur les solutions à apporter. Un questionnaire unique a été utilisé pour la collecte des données primaires. L'enquête a été réalisée en 2003, consécutivement dans les quatre pays, auprès de différentes populations cibles :

- étudiants ;
- enseignants ;
- agents responsables des bibliothèques ;
- chefs d'établissement ;
- opérateurs économiques.

Le tableau 1.1 présente la taille de chaque échantillon.

Tableau 1.1 : Taille des échantillons

Étudiants	Enseignants	Chefs d'établissement	Opérateurs économiques
500 par établissement	100 par établissement	Nombre d'établissements/ université	30

Au Congo (tableau 1.2), l'étude n'a porté que sur l'Université Marien Ngouabi, unique université publique du pays, en raison du caractère marginal des universités privées (les deux établissements privés n'ont réuni que 62 étudiants en 2001).

Tableau 1.2 : Répartition de l'échantillon des étudiants et enseignants interrogés au Congo

Etablissement	Nombre d'étudiants	Poids (%)	Nombre d'étudiants interrogés	Nombre d'enseignants (permanents +vacataires)	Poids (%)	Nombre d'enseignants interrogés
ENAM	789	5,82	29	149	13,65	13
ENS	647	4,77	24	124	11,36	11
ENSP	350	2,58	13	76	6,96	6
IDR	455	3,35	17	51	4,67	4
ISEPS	304	2,24	11	80	7,33	7
ISG	379	2,79	14	56	5,13	5
FD	2129	15,70	79	40	3,66	3
FLSH	4661	34,38	172	180	16,49	18
FSE	2533	18,68	93	114	10,44	12
FS	900	6,63	33	103	9,44	9
FSS	409	3,01	15	118	10,81	10
Total	13566	100	500	1091	100	100

Au Cameroun, l'étude a concerné cinq universités et c'est d'ailleurs pour cette raison que la plupart des tableaux dans lesquels sont consignées les données de la recherche sont présentés en annexes. Les tableaux 1.3 et 1.4 montrent la répartition par établissement des étudiants et des enseignants interrogés.

Tableau 1.3 : Répartition des étudiants des universités camerounaises ayant rempli une fiche d'enquête

Etablissement	Université de Dschang	Université de Yaoundé I	Université de Yaoundé II	Université de Buea	UCAC	Total
FLSH	112	425	0	34	0	571
FS	135	402	0	49	0	586
FSJP	129	0	250	0	0	379
FSEG	109	0	221	0	0	330
FSSG	0	0	0	117	43	160
Faculté de philosophie	0	0	0	0	27	27
Total	485	827	471	200	70	2053

Quatre des cinq universités camerounaises sont des universités publiques, l'Université Catholique de l'Afrique Centrale (UCAC) étant une université privée. L'Université de Buea est entièrement anglophone alors que les Universités de Yaoundé I, Yaoundé II et Dschang sont bilingues. Au total, 2 053 étudiants ont rempli le questionnaire d'enquête. La répartition entre les universités est proportionnelle au nombre total d'étudiants inscrits dans chacune des institutions pour l'année 2000-2001. C'est ainsi que l'Université de Yaoundé I, disposant du plus gros effectif, a été la plus sollicitée. L'échantillon de chaque université tient compte des effectifs par faculté et de la répartition des étudiants par sexe. La même logique est appliquée à la constitution de l'échantillon des enseignants.

Tableau 1.4 : Répartition des enseignants des universités camerounaises ayant rempli une fiche d'enquête

Etablissement	Université de Dschang	Université de Yaoundé I	Université de Yaoundé II	Université de Buea	UCAC	Total
FLSH	23	85	0	7	0	115
FS	27	81	0	10	0	118
FSJP	26	0	50	0	0	76
FSEG	22	0	44	0	0	66
FSSG	0	0	0	23	9	32
Faculté de philosophie	0	0	0	0	5	5
Total	98	166	94	40	14	412

Pour le Burkina Faso, la répartition par Unité de formation et de recherche (UFR) des étudiants et enseignants interrogés, tous de l'Université de Ouagadougou, est donnée au tableau 1.5.

Tableau 1.5 : Répartition par UFR des étudiants et enseignants interrogés à l'Université de Ouagadougou

UFR	Nombre d'étudiants interrogés	Nombre d'enseignants interrogés
Lettres, arts et communication	60	17
Sciences de la santé	50	20
Sciences exactes et appliquées	45	15
Sciences économiques et gestion	105	15
Sciences humaines	100	10
Sciences juridiques et politiques	80	8
Sciences de la vie et de la Terre	60	15
Total	500	100

Il convient de noter que l'étude s'est déroulée à un moment où la Côte d'Ivoire connaissait une crise sociopolitique majeure, qui a déstabilisé l'ensemble du pays et notamment la vie universitaire. Les échantillons ivoiriens n'ont pu avoir la même représentativité ni la même taille que ceux des trois autres pays. C'est pourquoi le volume d'informations souhaité, tant en quantité qu'en qualité, n'a pas été totalement couvert en Côte d'Ivoire. Une centaine d'étudiants et une trentaine d'enseignants ont été interrogés.

L'échantillon des étudiants enquêtés est composé principalement d'étudiants de l'Université de Cocody. Comme le montre le tableau 1.6, cette université compte pour 83 pour cent des étudiants enquêtés, l'Université de Bouaké comptant pour 12,5 pour cent et l'Université d'Abobo-Adjamé pour 4,4 pour cent. Précisons que la proportion d'étudiants de Bouaké s'explique par le fait que ceux-ci ont été accueillis par l'Université de Cocody suite aux événements que traversait le pays.

Tableau 1.6 : Répartition par université des étudiants interrogés en Côte d'Ivoire

Université	Pourcentage
Cocody	83,1
Abobo-Adjamé	4,4
Bouaké	12,5
Total	100,0

La répartition par UFR donne une idée des filières choisies par les étudiants enquêtés en Côte d'Ivoire. Ces filières se répartissent de manière presque équitable (tableau 1.7.). Avec 30 pour cent des étudiants interrogés, l'UFR des sciences économiques est la plus représentée, suivie des UFR des sciences (22 pour cent), des sciences pharmaceutiques et biologiques (19 pour cent), des sciences médicales (15 pour cent) et des lettres (14 pour cent).

Tableau 1.7 : Répartition par UFR des étudiants interrogés en Côte d'Ivoire

UFR	Pourcentage
Sciences	22
Sciences économiques	30
Lettres	14
Sciences médicales	15
Sciences pharmaceutiques et biologiques	19
Total	100

Les données primaires et secondaires collectées dans les quatre pays par notre équipe pluridisciplinaire sont présentées et analysées dans la suite de ce texte selon une articulation à trois niveaux. Le chapitre 2 expose d'abord l'organisation de l'enseignement supérieur dans chacun des pays, en mettant en relief les spécificités de chaque situation nationale. Les chapitres 3 et 4 analysent respectivement les caractéristiques majeures et les déterminants de la crise de l'enseignement supérieur dans les quatre pays. Enfin, le chapitre 5 présente les principaux axes d'une série de réformes qui, si elles sont mises en œuvre, pourront permettre aux États d'Afrique francophone de mieux affronter les exigences et les défis du savoir imposés par la mondialisation.

2

Spécificités nationales et organisation de l'enseignement supérieur au Congo, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso

Le cadre institutionnel et réglementaire de l'enseignement supérieur au Congo

L'enseignement supérieur au Congo est sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (décret n° 2003-112 du 7 juillet 2003). Le ministère dispose des attributions suivantes :

- orienter et contrôler l'élaboration et la mise en œuvre des programmes et des projets de développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- agréer les demandes d'ouverture des établissements d'enseignement supérieur et universitaire privés et homologuer les titres et les diplômés délivrés par ces établissements ;
- orienter et planifier, de concert avec les autres départements chargés des enseignements, les choix de formation des élèves et des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur ;
- promouvoir, coordonner et contrôler les activités de recherche scientifique ;
- coordonner, au plan national, les activités relevant des domaines de compétence de l'UNESCO.

Les organes qui composent le ministère de l'enseignement supérieur sont :

- le secrétariat d'État à la recherche scientifique ;
- le cabinet du ministre ;
- les directions rattachées au cabinet du ministre ;
- les directions générales ;
- les organismes sous tutelle.

Les directions générales, régies par des textes spécifiques, sont :

- la direction générale des affaires sociales et des œuvres universitaires ;
- la direction générale de l'enseignement supérieur.

La direction générale des affaires sociales et des œuvres universitaires comprend :

- la direction des bourses et des œuvres universitaires ;
- la direction des activités socioculturelles et sportives ;
- la direction des affaires administratives et financières.

La direction des bourses et des œuvres universitaires est notamment chargée de :

- gérer l'ensemble des œuvres universitaires et les aides sociales ;
- gérer et planifier les bourses des étudiants dans le pays et à l'étranger ;
- centraliser les offres de bourses tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays ;
- centraliser les dossiers de demande de bourses des élèves et des étudiants congolais ;
- préparer les dossiers de demande de bourse à examiner par la commission nationale des ressources humaines ;
- préparer les arrêtés d'attribution, de renouvellement, de suspension et de suppression des bourses ;
- suivre l'application des textes afférents à l'attribution, au renouvellement, à la suspension des bourses ainsi que leur paiement aux bénéficiaires ;
- assurer, le cas échéant, le remboursement des frais de mémoire, de thèse, de transport des bagages et des billets supportés par les étudiants boursiers de l'État.

La direction générale de l'enseignement supérieur est l'organe technique qui assiste le ministre dans l'exercice de ses attributions en matière d'enseignement supérieur. Elle est chargée, notamment, de :

- contrôler et réguler l'initiative privée en matière d'enseignement supérieur et de délivrance des titres ou des diplômes des établissements ;
- promouvoir les échanges interuniversitaires ;
- assurer l'orientation des étudiants et suivre leur scolarité.

Le décret n° 2003-183 du 11 août 2003 définit par ailleurs, en son article 13, quatre organismes sous tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Il s'agit de l'Université Marien Ngouabi (UMNG), de la commission nationale congolaise pour l'UNESCO, de la délégation générale de la recherche scientifique et du fonds national de développement de la science et la technologie.

L'UMNG, objet de cette étude, est administrée par un comité de direction et un conseil technique dirigé par un recteur, secondé par un vice-recteur et un secrétaire général. L'organisation administrative des différents établissements est placée sous l'autorité d'un conseil d'établissement dirigé par un chef d'établissement, assisté des secrétaires académiques, chefs de département, secrétaires principaux et gestionnaires comptables.

Origine et principales réformes de l'enseignement supérieur au Congo

Au Congo comme dans bien d'autres pays africains, les premières structures d'enseignement supérieur ont vu le jour pendant la période coloniale, donc avant l'accession à la souveraineté nationale.

La première structure d'enseignement supérieur créée sous la colonisation est le Centre d'études administratives et techniques supérieures (CEATS), fondé en 1959. Dès le lendemain des indépendances, plus précisément en 1961, est créée la Fondation de l'enseignement supérieur de l'Afrique Centrale (FESAC). La FESAC est alors chargée de former les cadres supérieurs des pays d'Afrique Centrale qui avaient été colonisés par la France et qui formaient autrefois l'Afrique équatoriale française (AEF).

L'indépendance politique du Congo amène cependant une série de nationalisations, auxquelles l'enseignement supérieur n'échappe pas. Dans ce nouveau contexte, l'éclatement de la FESAC, en 1971, est suivi par la création, la même année, de l'Université de Brazzaville, par la mise en place de nouveaux organes de recherche et par l'instauration de la Direction générale de la recherche scientifique et technologique (DGRST). Selon l'ordonnance présidentielle n° 29/71 du 4 décembre 1971, l'Université de Brazzaville, organisme groupant les établissements publics d'enseignement supérieur, a pour missions d'assurer l'élaboration et la transmission de la connaissance, la formation des hommes, l'organisation de l'éducation permanente, le perfectionnement des cadres au niveau du cycle supérieur des métiers dans tous les domaines, et de participer au développement économique, social et culturel du pays.

Une autre ordonnance présidentielle (n° 034/71 du 28 juillet 1977), portant changement de nom de l'Université de Brazzaville, consacre la dénomination Université Marien Ngouabi. Celle-ci est restée la seule université publique du pays. Au fil des ans, le nombre de ses établissements a augmenté.

Partant de l'année 1977, année de création de l'UMNG, l'enseignement supérieur au Congo a fait l'objet de plusieurs réformes dont nous allons maintenant examiner les plus significatives.

Dissolution et création d'établissements

L'Université Marien Ngouabi comptait entre 1977 et 1984 deux facultés : Faculté des lettres et des sciences humaines (FLSH) et Faculté des sciences (FS) ; deux

écoles : Ecole nationale d'administration et de magistrature (ENAM) et Ecole normale supérieure d'enseignement technique (ENSET) ; et six instituts : Institut supérieur des sciences économiques, juridiques, administratives et de gestion (INSSEJAG) ; Institut supérieur des sciences de l'éducation (INSSED) ; Institut supérieur des sciences de la santé (INSSA) ; Institut de développement rural (IDR) et Institut supérieur pédagogique de Loubomo (ISPL).

L'éclatement de l'INSSEJAG, dissout par décret n° 88/571 du 30 juillet 1988, donne naissance à la Faculté des sciences économiques (FSE), à l'Institut supérieur de gestion (ISG) et à la Faculté de droit (FD). Cette vague de réformes touche également l'INSSED qui devient Ecole normale supérieure (ENS), l'INSSA qui devient Faculté des sciences de la santé (FSS) et l'ENSET qui devient Ecole normale supérieure polytechnique (ENSP). Faute de débouchés pour ses sortants, et surtout faute de crédits, l'ISPL est fermé.

A l'issue de ces réformes de dénomination, l'Université Marien Ngouabi compte actuellement cinq facultés, trois instituts et trois écoles, soit onze établissements au total.

Attribution des bourses

Jusqu'au début des années 1980, une bourse d'étude était automatiquement attribuée à tout étudiant inscrit en première année d'université. L'unique condition posée au maintien de la bourse était le non triplement d'une classe dans le cursus universitaire. La rupture des grands équilibres macroéconomiques et la crise des finances publiques ont contraint l'État congolais à réformer le mode d'attribution des bourses. La volonté des pouvoirs publics d'instituer un concours de bourses a entraîné une manifestation générale des élèves et étudiants, manifestation dite « du 11-11 » (11 novembre 1986), et s'est finalement traduite par l'introduction d'un critère d'âge. Dans un premier temps, la limite d'âge était fixée à 23 ans à compter de la première année à l'université. Cette disposition a été modifiée par la loi 25-95 du 17 novembre 1995. Selon l'article 31 de cette dernière loi, une bourse de l'enseignement supérieur est attribuée aux étudiants congolais titulaires du baccalauréat et âgés de 22 ans au plus, la limite supérieure de l'âge des boursiers est fixée à 30 ans, et des quotas de bourses sont réservés à différentes filières d'étude en fonction des besoins de l'économie du pays. Le même article dispose que nul ne peut bénéficier d'une bourse de l'enseignement supérieur pour une période de plus de six ans, sauf à justifier d'une inscription dans un cycle spécialisé.

Des bourses pour l'étranger ne sont octroyées qu'aux étudiants inscrits dans des filières n'existant pas au Congo.

Système de promotion académique

Le système de promotion des enseignants qui prévalait jusqu'au début des années 1990 était celui de la promotion interne. Ce système, qui ne reposait sur aucun critère objectif pouvant faire l'objet d'un consensus, a été remplacé par les règles

du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), auquel le Congo a adhéré en 1989. La spécificité du système du CAMES par rapport à la promotion interne est que toute promotion est subordonnée à la présentation des travaux scientifiques du candidat à un jury international, conformément à la vocation d'institution interafricaine du CAMES. L'adhésion du Congo au CAMES permet d'intégrer les chercheurs congolais dans la compétition internationale, de crédibiliser les grades universitaires ne serait-ce qu'au niveau africain, et de renforcer la coopération entre les universités.

Cycles d'enseignement et diplômes

Avant 1990, et à l'exception de l'INSSA, les établissements de l'Université Marien Ngouabi ne délivraient pas de diplômes de troisième cycle. Les formations dispensées dans les facultés et dans certains instituts débouchaient sur un diplôme d'études supérieures (DES) ou une licence. La réforme de 1988, évoquée plus haut, a institué la délivrance du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) et de la maîtrise. Mais l'absence de troisième cycle obligeait les étudiants désirant poursuivre leurs études à s'inscrire dans des universités étrangères.

L'installation des troisièmes cycles a été surtout le fait de la coopération interuniversitaire, avec le lancement en 1996 du Programme de troisième cycle interuniversitaire en économie (PTCI), et de l'appui du système des Nations unies, avec une chaire UNESCO à l'ENS. C'est seulement en 2003 que des formations de troisième cycle sont installées à la Faculté des lettres et sciences humaines et à la Faculté des sciences. On doit ajouter à cette vague de réformes l'institution d'un diplôme universitaire de technologie (DUT) à l'ENSP et d'un diplôme universitaire de technicien supérieur (DUTS) à l'ISG.

Réformes internes aux établissements

Parallèlement aux réformes considérées comme générales, certains établissements de l'UMNG ont procédé à des réformes internes :

- La FLSH a introduit, en 2001-2002, des réformes motivées par deux raisons majeures : les difficultés liées à la gestion administrative et académique des enseignements et des examens par unités de valeur, et la vétusté des programmes d'enseignement qui n'avaient pas été révisés depuis 10 ans. Les réformes portent sur l'instauration de certificats par regroupement des unités de valeur, et sur un système d'évaluation basé sur des cotes qui se substituent désormais aux notes.
- L'ISG, en 2002, a modifié son programme d'enseignement et réduit la durée de la formation offerte aux étudiants. Il s'est agi, en pratique, d'ouvrir de nouvelles filières, tant en cycle court (assistant de direction) qu'en cycle long (gestion de la production et gestion des ressources humaines), de proposer de nouveaux diplômes (DUTS pour le cycle court, DEUG et licence en

sciences de gestion pour le cycle long), et d'introduire une offre de formation continue.

- L'ENSP a également introduit des réformes au niveau des programmes et des cycles en 2002, en ouvrant des cycles d'ingénieur (en électromécanique, génie civil, industrie alimentaire) et en créant des DUT (génie mécanique, génie civil, génie électrique, sciences et technologies alimentaires).
- La Faculté des sciences économiques, née de l'éclatement de l'INSSEJAG, a connu plusieurs réformes. Celles-ci ont surtout introduit de nouveaux programmes, de nouveaux départements et de nouvelles modalités d'évaluation. La FSE comptait initialement trois départements : macroéconomie appliquée, économie financière, économie du développement. Elle en compte aujourd'hui cinq : analyse économique fondamentale, économie d'entreprise, économie financière, macroéconomie, économie du développement. Les nouvelles modalités d'évaluation comprennent l'introduction de l'oral pour les candidats admissibles aux épreuves du premier groupe et la non conservation des matières validées l'année précédente pour les redoublants.

Évaluation critique des réformes initiées au Congo

L'examen de ces réformes permet de les ranger en deux catégories. On observe d'une part un ensemble de réformes strictement formelles, qui portent sur des questions de dénomination ou sur l'éclatement d'anciennes structures, mais qui n'apportent pas de changements qualitatifs. Par contraste avec ce premier ensemble, on note aussi des réformes de fond, dont il convient d'évaluer la pertinence et l'impact.

Force est alors de constater que cette deuxième catégorie de réformes, visant à répondre à des problèmes réels notés dans le fonctionnement des établissements ou à des besoins de la société, a eu des résultats plutôt mitigés.

L'idée que nous voulons exprimer ici est que ces réformes, tout en étant des réformes de fond dans la mesure où elles changent le contenu des enseignements, le mode d'évaluation des étudiants et l'offre de formation, ont été mises en œuvre sans évaluation préalable des programmes antérieurs (notamment pour les dernières réformes internes aux établissements) et dans un contexte de crise peu favorable à la réalisation de sauts qualitatifs. Ces réformes n'ont pas fondamentalement amélioré les conditions d'étude ni la qualité de l'enseignement à l'Université Marien Ngouabi, d'autant que les dotations en ressources ont évolué généralement à la baisse, alors même que la demande d'enseignement a continué de croître. On doit noter aussi que les réformes, en particulier celles qui instaurent de nouvelles formations, n'ont pas toujours tenu compte des réalités socio-économiques du Congo, faute d'études préalables qui auraient aidé à mettre ces formations en adéquation avec le marché du travail.

Le cadre institutionnel et réglementaire de l'enseignement supérieur au Cameroun

Le ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP) est le ministère de tutelle des universités au Cameroun. Il est chargé de veiller à l'application de la réglementation en vigueur. Son organisation est régie par le décret présidentiel n° 98/231 du 28 septembre 1998. L'article 2 de ce décret stipule que le MINESUP, pour l'accomplissement de ses missions, dispose de :

- un secrétariat particulier ;
- deux conseillers techniques ;
- une cellule de communication ;
- une inspection générale des services ;
- une inspection générale académique et
- une administration centrale.

La complémentarité entre les différentes structures du MINESUP implique une réelle synergie dans l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement supérieur au Cameroun. Cependant, l'inspection générale académique et l'administration centrale, par leurs attributions respectives, sont plus directement engagées, au niveau central, dans la gestion des institutions universitaires.

L'inspection générale académique est placée sous l'autorité d'un inspecteur général. Selon l'article 8 du décret déjà mentionné, elle est chargée, entre autres :

- de l'animation et du contrôle académique des institutions et établissements universitaires ;
- du conseil et de l'information du ministre sur le respect par les institutions et établissements universitaires des critères de convergence académique et de l'éthique universitaire ;
- de la définition des objectifs et des projets en matière de renforcement des capacités institutionnelles des établissements universitaires et
- de l'évaluation des résultats et du suivi de l'application de la réforme universitaire.

En vertu de l'article 9 du même décret, l'inspection générale a accès à tous les documents des institutions et établissements universitaires contrôlés. Elle peut demander par écrit des informations, explications ou documents aux responsables des institutions et établissements universitaires qui ont obligation de répondre dans les délais sollicités. Elle peut également requérir la force publique en vue de prêter main forte ou de constater par écrit les atteintes à l'éthique universitaire. Chaque mission d'inspection ou de contrôle se traduit par la rédaction d'un rapport destiné au ministre, avec copie au secrétaire général.

A travers ces différentes missions, on peut souligner que l'inspection générale académique est la structure du MINESUP qui veille directement et quotidiennement à l'application des lois et règlements en vigueur.

L'administration centrale, quant à elle, est composée des organes suivants :

- un secrétariat général ;
- une direction des affaires générales ;
- une direction du développement de l'enseignement supérieur ;
- une direction de l'assistance et de l'orientation et
- une division de la prospective, de la recherche et de la coopération.

La direction du développement de l'enseignement supérieur se présente comme la principale structure de dynamisation de l'enseignement supérieur au Cameroun. Elle est en particulier chargée de participer aux études relatives à la création des institutions universitaires publiques, d'examiner les dossiers d'ouverture des institutions universitaires privées, de suivre la gestion de la carrière des personnels enseignants des institutions universitaires, de préparer les dossiers à soumettre au comité consultatif des institutions universitaires en vue de la promotion des enseignants, de coordonner et de suivre les activités didactiques des institutions universitaires et d'élaborer des propositions et mesures susceptibles de favoriser le développement de l'enseignement supérieur.

Pour accomplir ses missions, cette direction dispose de deux cellules, l'une s'occupant des systèmes universitaires comparés et des équivalences, l'autre s'occupant de la carrière des enseignants. La direction du développement de l'enseignement supérieur dispose également de deux sous-directions, respectivement chargées des programmes et des examens, et de l'enseignement supérieur privé.

La direction de l'assistance et de l'orientation donne au gouvernement des directives concernant l'attribution des bourses et l'orientation des étudiants. Elle est notamment chargée, à ce titre, de la préparation et de la gestion des bourses et des allocations d'études et d'assistance aux étudiants, de la mise en œuvre de la politique du gouvernement en matière d'orientation universitaire et professionnelle des étudiants, du suivi des étudiants à l'étranger, des études et de l'information sur les professions, les carrières et les débouchés en vue du placement des diplômés de l'enseignement supérieur. Elle comprend deux sous-directions, l'une chargée de l'assistance aux étudiants et l'autre de l'orientation académique et professionnelle.

La division de la prospective, de la recherche et de la coopération est chargée d'étudier les évolutions futures de l'enseignement supérieur au Cameroun et de proposer à la hiérarchie des mesures qui prennent en compte ces évolutions. Elle assure à cet effet la collecte et le traitement des statistiques de l'enseignement supérieur. Outre la centralisation des statistiques, ses principales attributions, définies par l'article 19 du décret, portent sur l'élaboration du plan sectoriel de développement de l'enseignement supérieur et sur le suivi des études relatives à l'adé-

quation entre formation et emploi, en relation avec les partenaires publics et privés compétents. Elle comprend trois cellules chargées respectivement de la prospective, de la recherche universitaire et de la coopération.

Les articulations entre les différentes structures du MINESUP sont régies par un ensemble de lois promulguées par le président de la République et par divers textes présidentiels ou ministériels.

Les réformes de l'enseignement supérieur au Cameroun

L'enseignement supérieur au Cameroun a connu plusieurs mutations depuis le début des années 1960, au rythme d'une réforme majeure tous les dix ans.

La création de l'Université fédérale

Le décret présidentiel n° 62-DF-289 du 26 juillet 1962 portant création et organisation de l'Université fédérale du Cameroun fut le premier texte juridique relatif à l'enseignement supérieur au Cameroun. L'article 1 dudit décret stipule que l'Université fédérale est un organisme regroupant les établissements publics (facultés, écoles et centres supérieurs, instituts d'université) qui dispensent l'enseignement supérieur au Cameroun et assurent de ce fait la formation et le perfectionnement des cadres supérieurs scientifiques, pédagogiques, et administratifs de la République fédérale du Cameroun.

L'article 12 distingue trois catégories de personnel enseignant : les professeurs, les chargés de cours et les assistants. Les assistants sont recrutés sur la base d'un dossier les préparant à de plus hauts grades universitaires. Les chargés de cours et les professeurs sont nommés, sur proposition du conseil d'administration de l'Université fédérale.

C'est en vertu de ce décret que fut créée l'Université fédérale de Yaoundé en 1963. Elle comptait trois facultés :

- la Faculté de droit et des sciences économiques ;
- la Faculté des lettres et des sciences humaines et
- la Faculté des sciences.

Ces facultés étaient relayées par de nombreuses écoles de formation créées au cours de la même décennie pour former de jeunes cadres camerounais. Il s'agit notamment de :

- l'Ecole normale supérieure ;
- l'Ecole nationale supérieure polytechnique ;
- l'Ecole nationale d'administration et de magistrature ;
- le Centre universitaire des sciences et de la santé ;
- l'Institut des relations internationales du Cameroun et
- l'Ecole nationale des postes et télécommunications.

La création des centres universitaires

Le souci du gouvernement était de former sur place les cadres destinés à occuper de hautes fonctions dans l'administration et divers secteurs d'activité, au Cameroun et dans la sous-région. En 1977, les pouvoirs publics ont procédé à une décentralisation des écoles de formation par la création de quatre centres universitaires respectivement à Buea, Douala, Dschang et Ngaoundéré, chacun avec des modules de formation spécifiques.

Les efforts constants des autorités camerounaises en direction du secteur éducatif, la multiplication du nombre d'établissements scolaires publics, primaires et secondaires, sur l'ensemble du territoire national, et les subventions à l'enseignement privé laïc ou confessionnel, se sont traduits par un accroissement exponentiel du nombre de postulants aux différentes facultés de l'Université de Yaoundé et aux grandes écoles de formation.

Malgré la construction de cinq amphithéâtres et de nombreuses salles de travaux dirigés et de travaux pratiques, les infrastructures de l'Université de Yaoundé se sont révélées insuffisantes pour satisfaire la demande.

Les réformes de grande envergure

Le décret présidentiel n° 92/074 du 13 avril 1992 portant transformation des centres universitaires de Buea et de Ngaoundéré en universités constitue le point de départ des réformes de grande envergure de l'enseignement supérieur au Cameroun. L'année suivante, le décret présidentiel n° 93/026 du 19 janvier 1993 a créé quatre universités :

- l'Université de Yaoundé I ;
- l'Université de Yaoundé II ;
- l'Université de Douala et
- l'Université de Dschang.

Le nombre d'universités d'État passe ainsi de trois à six. Le décret présidentiel n° 93/027, portant dispositions communes aux universités, est signé le même jour (19 janvier 1993). Il stipule en son article 1 alinéa 3 que chaque université comprend des établissements postsecondaires de formation universitaire et de recherche dont la dénomination, les conditions d'accès et de fonctionnement sont fixées par des textes particuliers. Les nouvelles universités sont dotées de facultés et d'instituts universitaires de technologie (IUT).

L'arrêté présidentiel n° 0008/CAB/PR du 19 janvier 1993 crée des IUT au sein des Universités de Douala, de Ngaoundéré et de Dschang. Le décret n° 93/031 du même jour, portant dispositions communes applicables aux instituts universitaires de technologie, souligne en son article 1 alinéa 3 que les IUT entretiennent nécessairement des relations avec les milieux socioprofessionnels.

Le décret n° 93/033 du 19 janvier 1993 modifie certaines dispositions du décret n° 79/186 du 17 mai 1979 fixant le barème des droits universitaires. L'article 2 du nouveau décret fixe ces droits à 50 000 Fcfa pour les étudiants de nationalité camerounaise, les étudiants étrangers devant payer entre 300 000 et 1 000 000 Fcfa. L'article 4 dudit décret stipule que le paiement des taux forfaitaires donne droit :

- à l'inscription ;
- aux activités sportives et culturelles ;
- à l'assurance étudiant ;
- à la bibliothèque ;
- aux enseignements dirigés et pratiques ;
- aux stages de formation et
- à la présentation aux examens.

Les structures de l'ancienne Université de Yaoundé étant vétustes, ces réformes étaient indispensables pour décanter une situation devenue insupportable.

La loi d'orientation de l'enseignement supérieur

La dégradation de la qualité des services d'enseignement ainsi que l'inadéquation entre formation et emploi ont incité les opérateurs privés à créer dès le début des années 1990 des instituts universitaires privés dont les modules de formation et les diplômes délivrés sont plus adaptés aux besoins du marché de travail. La création spontanée de ces établissements a obligé le législateur camerounais à voter la loi n° 005 du 16 avril 2001 portant sur l'orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, promulguée par le chef de l'État.

L'article 3 en son alinéa 1 stipule que l'État accorde à l'enseignement supérieur un caractère de priorité nationale. L'article 11 souligne que l'État garantit l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur aux personnes de nationalité camerounaise remplissant les conditions académiques et/ou professionnelles requises, en fonction de la capacité d'accueil de chaque institution.

L'article 4 stipule que des partenaires privés concourent à l'offre de formation de niveau supérieur. La loi permet ainsi aux opérateurs privés de créer des institutions universitaires. L'arrêté n° 073/CAB/PM du Premier ministre fixe l'organisation et le fonctionnement de la commission nationale de l'enseignement supérieur privé. Il indique en son article 2 que l'accord de création, les autorisations d'ouverture et d'extension ainsi que l'agrément et l'homologation des institutions privées d'enseignement supérieur sont octroyés par arrêté du ministre de l'enseignement supérieur, après avis de la commission nationale de l'enseignement supérieur privé.

L'arrêté n° 01/0096/MINESUP du 7 décembre 2001 fixe les conditions de création et de fonctionnement des institutions privées d'enseignement supérieur. Il comporte des dispositions transitoires concernant les institutions de formation déjà en activité.

Ces différents textes campent l'évolution du cadre juridique de l'enseignement supérieur au Cameroun. La concurrence privée se substitue au monopole de l'État, le souci des pouvoirs publics étant de rendre l'enseignement supérieur plus dynamique. Les réformes initiées présentent toutefois des insuffisances, que nous tenterons maintenant de relever.

Évaluation critique des réformes initiées au Cameroun

En dépit des efforts déployés par les pouvoirs publics en faveur de l'enseignement supérieur, les réformes mises en places se caractérisent par de nombreuses défaillances, tant en termes de conception qu'au niveau de l'applicabilité. De nouvelles institutions universitaires sont ainsi créées sans les mesures d'accompagnement qui devraient prendre en compte les besoins en infrastructures et en personnel enseignant.

Aucun plan d'investissement en bâtiments et équipements de laboratoire n'est défini dans les textes de création des universités. Les nouvelles universités occupent les sites des écoles de formation créées en 1977, avec un énorme déficit en infrastructures. L'insuffisance des salles de travaux dirigés (TD) et de travaux pratiques (TP), alors même que les étudiants sont de plus en plus nombreux, rendent les conditions de travail difficiles dans les différents établissements. Les TD et les TP constituent pourtant un complément indispensable à la formation des étudiants. Dans certaines universités, les groupes de TD comptent entre 150 et 200 étudiants au lieu d'un maximum de 50. La situation est encore plus critique pour les TP, qui se font généralement en laboratoire.

Les nouvelles universités sont également pénalisées par l'insuffisance, à la fois en qualité et en quantité, du personnel enseignant. Le système de recrutement entraîne une répartition inégale des enseignants dans les universités d'État. En conséquence, ceux des nouvelles institutions sont submergés de travail. Certains assistants se voient confier quatre à cinq cours magistraux pour une seule année académique, sans compter les TD. Même les moniteurs dispensent des cours magistraux dans certains établissements.

L'augmentation des droits universitaires, passés de 3 300 à 50 000 Fcfa pour les nationaux, et la suppression simultanée des bourses aux étudiants ne se justifiaient pas. La dégradation des cours des produits d'exportation, et les baisses de salaires dans la fonction publique (de près de 60 pour cent au cours de la même période qui coïncide avec la réforme universitaire de 1993, instituant l'augmentation des droits d'inscription de 3 300 F CFA à 50 000 F CFA, et la dévaluation du

F CFA en 1994 qui était à l'origine de la baisse des salaires des fonctionnaires) ont précipité la chute du pouvoir d'achat de nombreux parents. C'est pourquoi de nombreux jeunes bacheliers camerounais ne pourront pas accéder à l'enseignement supérieur.

Autant de facteurs qui entravent le fonctionnement de l'enseignement supérieur au Cameroun. Ces limitations seront mieux appréhendées dans les chapitres suivants à travers les résultats d'enquête.

Le cadre institutionnel de l'enseignement supérieur au Burkina Faso

L'enseignement supérieur au Burkina Faso est placé sous la tutelle du ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS). Selon le décret n° 99-065/PRES/PM/MESSRS du 18 mars 1999, le ministère comprend :

- le cabinet du ministre et
- un secrétariat général.

Le cabinet est chargé du courrier confidentiel, des audiences ministérielles, des relations avec le secrétariat général du gouvernement et avec les institutions nationales, de la presse et du protocole ministériels. Il comprend :

- un secrétariat particulier ;
- des conseillers techniques ;
- l'inspection générale des services et des établissements d'enseignement et
- la direction de la communication, de la presse et du protocole ministériels.

Au cabinet du ministre sont rattachés :

- la commission nationale pour l'UNESCO ;
- la commission nationale pour l'enseignement secondaire et supérieur privé ;
- la commission nationale des bourses d'études et de stages ;
- la commission nationale des équivalences, des titres et diplômes ;
- un comité de réflexion et d'action pour l'éducation des filles dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur ;
- le conseil national des enseignements et de la recherche et
- le fonds national pour l'éducation et la recherche.

Le secrétariat général comprend :

- les services centraux ;
- les services extérieurs et
- les services rattachés.

Les services centraux sont :

- la direction de l'administration et des finances ;
- la direction des ressources humaines ;
- la direction des études et de la planification ;
- la direction de l'éducation en matière de population ;
- la direction des inspections et de la formation des personnels de l'éducation ;
- la direction des bourses d'études et des stages ;
- la direction des archives et de la documentation ;
- la direction générale de l'enseignement secondaire général ;
- la direction générale de l'enseignement secondaire technique et professionnel et
- la direction de l'éducation physique et sportive.

Les services extérieurs sont constitués de douze directions régionales : Boucle du Mouhoun, Centre, Centre-Est, Centre-Nord, Centre-Ouest, Centre-Sud, Est, Hauts Bassins, Nord, Sahel, Sud, et Sud-Ouest.

Les services rattachés sont :

- les universités et les grandes écoles ;
- le Centre national de la recherche scientifique et technologique ;
- le Centre national des œuvres universitaires ;
- le Centre national de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle ;
- l'Office central des examens et concours du secondaire et
- le Centre national des manuels et fournitures scolaires.

Les universités et les grandes écoles ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission des connaissances pour la formation des hommes et des femmes. Elles participent au développement de la recherche scientifique et à la vulgarisation de ses résultats. Elles contribuent à la mise en œuvre de la politique d'enseignement supérieur.

On distingue des établissements publics et des établissements privés. L'enseignement supérieur public est dispensé par les Universités de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso et par l'École normale supérieure de Koudougou :

- l'Université de Ouagadougou compte huit établissements, dont l'Institut burkinabé des arts et métiers (IBAM) et sept UFR : sciences économiques et gestion (SEG), sciences juridiques et politiques (SJP), sciences de la vie et de la Terre (SVT), sciences exactes et appliquées (SEA), sciences de la santé (SDS), sciences humaines (SH), lettres, arts et communication (LAC) ;

- l'Université polytechnique de Bobo-Dioulasso regroupe l'École supérieure d'informatique (ESI), l'Institut de développement rural (IDR) et un IUT ;
- l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) forme le corps enseignant du secondaire et les conseillers pédagogiques.

Les principaux établissements privés intervenant dans l'enseignement supérieur sont l'École supérieure de tourisme et d'hôtellerie, le Centre d'études et de formation en informatique de gestion, l'Institut supérieur d'informatique et de gestion, l'Institut supérieur privé polytechnique, l'Université libre du Burkina, l'École supérieure de commerce et d'informatique de gestion (groupe ESCO-IGES), le Sup-Universalis et l'École supérieure de commerce et d'informatique. La plupart de ces établissements n'offrent cependant que des diplômes de premier cycle universitaire (Bac +2).

L'étude s'intéresse principalement à l'Université de Ouagadougou qui est considérée comme la structure mère et qui compte tous les cycles de l'enseignement supérieur. Cette université a connu des innovations avec la création de directions techniques. Elle est dirigée par un président assisté de trois vice-présidents. Ces derniers sont respectivement chargés des enseignements et des innovations pédagogiques ; de la professionnalisation et des relations avec les entreprises ; de la recherche et de la coopération internationale.

Les structures actuelles de l'Université de Ouagadougou sont définies par le décret n° 2000-559/PRES/PM/MESSRS/MEF. Outre la présidence, les trois vice-présidences, et un secrétariat général, elles comprennent :

- le conseil d'administration ;
- le conseil de la formation et de la vie universitaire ;
- le conseil scientifique et
- les établissements d'enseignement et de recherche (UFR et IBAM).

L'organisation des UFR est régie par l'arrêté ministériel n° 2000-143/MESSRS/SG/UO/Ch. du 27 décembre 2000 portant création, organisation et fonctionnement des UFR et d'un institut à l'Université de Ouagadougou. Selon cet arrêté, chaque UFR est dirigée par un directeur assisté d'un directeur adjoint chargé des affaires académiques et scientifiques. Les UFR sont dotées d'un conseil de gestion et d'un conseil scientifique. Elles regroupent des sections et des départements.

Les réformes à l'Université de Ouagadougou

Les textes de loi régissant ou ayant régi l'enseignement supérieur au Burkina Faso sont nombreux. Parmi les principaux, c'est-à-dire parmi ceux qui ont consacré les réformes les plus importantes et ont conduit en 2000 à la création des UFR, on note d'abord le décret n° 85-498/CNR/PRES/ESRS du 29 août 1985 relatif à la restructuration de l'Université de Ouagadougou. Ce décret consacre la

création de trois écoles et de neuf instituts, relevant tous de l'autorité du recteur. Ces écoles et instituts avaient pour mission de :

- développer l'enseignement en vue de la formation des cadres scientifiques et techniques ;
- promouvoir la recherche fondamentale et appliquée ;
- vulgariser la recherche fondamentale et appliquée et
- vulgariser les résultats de la recherche afin de promouvoir le développement économique, social et culturel du Burkina.

Le décret n° 91-0346/MESSRS du 17 juillet 1991 portant restructuration et fonctionnement de l'Université de Ouagadougou a créé cinq facultés, trois instituts et une école. Ce décret a reconduit des missions similaires :

- développer l'enseignement en vue de la formation des cadres scientifiques et techniques ;
- promouvoir la recherche fondamentale et appliquée ;
- valoriser les résultats de la recherche afin de promouvoir le développement économique, social et culturel du Burkina Faso et
- organiser le recyclage et le perfectionnement des cadres.

Le décret n° 2000-559/PRES/PM/MESSRS/MEF du 12 décembre 2000 portant approbation des statuts de l'Université de Ouagadougou a transformé l'Université de Ouagadougou, qui était alors un établissement public à caractère administratif, en un établissement public à caractère scientifique, culturel et technique (EPSC). Selon ce décret, l'université a pour mission fondamentale d'élaborer et de transmettre la connaissance pour la formation des hommes et des femmes afin de répondre aux besoins de la nation. Elle poursuit les objectifs suivants :

- la formation des cadres dans tous les niveaux ;
- la recherche scientifique et la vulgarisation des travaux de recherche ;
- l'élévation du niveau technique, scientifique et culturel des travailleurs ;
- la contribution au développement économique, social et culturel du pays ;
- la collation des titres et diplômes et
- la valorisation des compétences dans tous les secteurs d'activité du pays.

Aux termes du décret n°2000-143/MESSRS/SG/UO/Ch. du 27 décembre 2000 portant création, organisation et fonctionnement des UFR et d'un institut à l'Université de Ouagadougou, la mission des UFR recouvre :

- la formation fondamentale ;
- la formation appliquée et/ou professionnelle ;
- la formation continue ;

- la recherche scientifique et technologique ainsi que la vulgarisation des résultats ;
- la diffusion de la culture et l'information dans les domaines relevant de sa compétence ;
- la délivrance des diplômes dans les trois cycles ;
- la collaboration entre UFR pour la préparation de diplômes à caractère pluridisciplinaire et
- la participation à des programmes internationaux de formation et de recherche.

Des origines à la refondation

L'histoire de l'enseignement supérieur au Burkina Faso, depuis sa mise en place dans les années 1960, est riche en réformes. Nous retraçons ici les moments les plus marquants de cette histoire, pour l'Université de Ouagadougou en particulier.

L'enseignement supérieur au Burkina Faso trouve son origine dans un accord de coopération avec la France signé le 24 avril 1961, soit moins d'un an après l'indépendance du pays qui s'appelait alors Haute-Volta. La France s'engageait par cet accord à créer un centre d'enseignement supérieur. Le 20 octobre 1965, fut ainsi créé l'Institut supérieur de formation pédagogique et, au sein de celui-ci, le Centre de préparation aux enseignements secondaires. C'est ce dernier qui, en 1969, sera transformé en Centre d'enseignement supérieur de Ouagadougou, lui-même transformé en Université de Ouagadougou à partir de 1974.

L'université ainsi créée va connaître une mutation en 1985 avec la mise en place de onze établissements d'enseignement et de recherche (huit instituts et trois écoles). En 1991, pour faire entrer l'Université de Ouagadougou dans le cycle évolutif normal d'une université, les autorités procèdent à une restructuration conduisant à la création de cinq facultés, trois instituts et une école.

Une crise structurelle et de fonctionnement sans précédent entraîne cependant un blocage total des activités académiques et pédagogiques au cours de l'année universitaire 1999-2000. Une nouvelle restructuration est finalement engagée en 2000 : la « refondation » de l'Université de Ouagadougou. Nous examinons ci-dessous les objectifs de cette refondation, ses premiers acquis et ses perspectives.

La refondation de l'Université de Ouagadougou

Décidée le 6 octobre 2000 par les plus hautes autorités du Burkina Faso, la refondation de l'Université de Ouagadougou vise principalement à :

- promouvoir l'égalité d'accès à l'université pour tous les Burkinabé ;
- encourager la participation des différents partenaires à la gestion et au financement de l'institution ;
- accroître l'offre d'éducation et de formation ;
- privilégier les programmes basés sur la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité ;

- ouvrir l'université sur son environnement local, régional, national et international ;
- conduire une recherche utilitaire, au service de la société ;
- rechercher une plus grande autonomie de l'université sur le plan académique et celui de la gestion ;
- rationaliser et optimiser l'utilisation des infrastructures et
- intensifier la coopération interuniversitaire et internationale.

Dans sa première année de mise en œuvre, la refondation a consisté en une réforme structurelle, marquée entre autres par :

- l'abrogation de l'ancien statut de l'université (établissement public à caractère administratif) et sa transformation en EPSCT,
- la mise en place des UFR en remplacement des facultés ;
- l'instauration de l'enseignement modulaire en premier cycle ;
- la mise en place d'un nouvel organigramme, découlant des nouvelles missions de l'Université de Ouagadougou ;
- la mise en place du conseil de la formation et de la vie universitaire et
- l'institutionnalisation d'une politique de création de filières de formation à vocation professionnalisante.

Le conseil d'administration et le conseil scientifique de l'université ont été mis en place l'année suivante. La réorientation des sources de financement, dans un mouvement tendant vers l'autofinancement, ainsi que les progrès notés dans le fonctionnement des organes nouvellement créés, comme les vice-présidences et les directions qui leur sont rattachées, sont également des acquis de la deuxième année de refondation. Il convient encore de noter que l'Université de Ouagadougou s'est dotée d'un cadre juridique lui permettant désormais de recruter librement pour renforcer son corps professoral, sans considération de nationalité ni d'origine géographique. Cinquante nouveaux enseignants ont été recrutés dans ce cadre (quatorze en 2001 et trente-six en 2002). Un cahier pédagogique a par ailleurs été introduit pour assurer le suivi et l'évaluation de l'activité académique. Cette dernière mesure a permis d'observer que le volume horaire de l'année 2001-2002 s'est élevé à 40 000 heures de formation pour l'ensemble des filières de l'université.

Toutefois, en dépit des acquis, beaucoup reste à faire. L'Université de Ouagadougou s'est dotée d'un plan stratégique quinquennal de développement (2002-2006) et ses perspectives de gestion tourneront dans les années à venir autour de la mise en œuvre de ce plan. Il s'agira notamment d'améliorer la mobilisation des ressources financières pour permettre à l'université de faire face à l'ensemble de ses charges. Le plan s'articule autour de sept grandes rubriques :

- appui institutionnel général par des infrastructures (13,18 milliards Fcfa) ;
- amélioration de la qualité de formation (2,76 milliards Fcfa) ;
- opérationnalité de l'administration centrale et décentralisée (0,93 milliard Fcfa) ;
- amélioration de la qualité des ressources humaines (2,2 milliards Fcfa) ;
- professionnalisation et développement de nouvelles filières (0,11 milliard Fcfa) ;
- recherche et développement des outils pédagogiques (2,21 milliards Fcfa) et
- charges de fonctionnements, salaires et voyages d'études (16,52 milliards Fcfa).

La refondation et ses enjeux

Si le processus de refondation de l'Université de Ouagadougou a été initié en réponse à de graves crises, c'est bien que les réformes antérieures, censées apporter les améliorations nécessaires, n'ont pas produit les effets escomptés. Des problèmes persistent après trois années de refondation. Il nous est cependant difficile de prévoir l'issue d'un processus autour duquel gravitent des enjeux considérables. Ceux-ci ont trait à l'évolution des rapports de forces entre l'université et les pouvoirs publics, d'une part, et d'autre part entre l'université, le monde du travail et l'ensemble des groupes sociaux.

Les universités en Côte d'Ivoire

Pendant les deux premières décennies qui ont suivi son indépendance, la Côte d'Ivoire s'est distinguée par des performances économiques remarquables. Entre 1965 et 1975, son PIB global a augmenté à un rythme annuel moyen de 7,7 pour cent, ce qui a permis de développer le secteur de l'éducation, notamment l'enseignement supérieur par la création d'un nombre important d'établissements universitaires. La décentralisation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire s'est matérialisée avec la création de l'Université d'Abobo-Adjamé à Abidjan, l'Université de Cocody, et l'Université de Bouaké. L'université d'Abobo-Adjamé qui compte environ cinq mille étudiants a été créée en 1996 et comporte les UFR suivantes :

- Sciences fondamentales et appliquées ;
- Sciences et gestion de l'environnement ;
- Sciences et technologie des aliments et
- Sciences de la nature.

L'Unité régionale d'enseignement supérieur (URES) de Daloa, qui dispense des enseignements de premier cycle, est également rattachée à l'Université d'Abobo-Adjamé.

L'Université de Bouaké comptait environ neuf mille étudiants avant les conflits armés, au temps où elle fonctionnait. Elle comprend l'URES de Korhogo (premier cycle) et quatre UFR :

- Communication, milieu et société ;
- Sciences économiques et développement ;
- Sciences juridiques, administratives et de gestion et
- Sciences médicales.

Les principales réformes de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire

On peut distinguer deux périodes, correspondant à deux grands axes de réforme : la période allant de 1991 à 1998 est marquée principalement par le Programme de valorisation des ressources humaines (PVRH) ; la période qui se situe après 1998 est celle du Plan national de développement du secteur éducation-formation (PNDEF).

Les réformes de 1991 à 1998

Le gouvernement ivoirien a mis en œuvre le PVRH au cours des années 1991-1995. Ce programme d'ajustement sectoriel, qui couvrait aussi le secteur de la santé, comportait en matière d'éducation deux axes principaux :

- un ajustement du secteur pour rendre la poursuite d'objectifs quantitatifs et qualitatifs compatible avec les budgets alloués et
- une expansion du système au niveau du primaire pour répondre à la forte demande sociale.

La réforme de l'enseignement supérieur engagée dans ce contexte comportait quatre axes majeurs :

- un axe « ajustement structurel et budgétaire » ;
- un axe « refonte du cadre juridique » ;
- un axe « réhabilitation et expansion des capacités d'accueil » et
- un axe « amélioration qualitative du système ».

L'application des mesures définies dans le PVRH a permis d'atteindre un certain nombre d'objectifs, notamment :

- la maîtrise de la masse salariale ;
- la réduction des transferts sociaux accordés aux élèves et étudiants ;
- la stabilisation du budget de l'enseignement supérieur malgré un accroissement très important des effectifs et
- la participation des bénéficiaires aux coûts de l'éducation par l'instauration des frais d'inscription.

Le tableau 2.1 illustre bien les résultats que nous venons de citer. Il montre que la part des salaires dans le budget de l'enseignement supérieur est passée de 36,5

pour cent en 1992 à 32,6 pour cent en 1998. Cette maîtrise de la masse salariale a été rendue possible par le « rattachement » des salaires des nouveaux enseignants. Ainsi, à titre d'exemple, le salaire annuel moyen d'un enseignant décroché de la catégorie A4 était de 5 474 700 Fcfa contre 3 302 200 Fcfa pour son homologue rattaché.

Les mesures prises au niveau des transferts sociaux, à savoir la suppression du transport des étudiants, la maîtrise du nombre de boursiers et le contrôle des dépenses de restauration par la concession de la gestion à des structures privées, ont permis de réduire la part de cette rubrique dans le budget. La proportion du budget affectée aux bourses est ainsi passée de 19,3 pour cent en 1992 à 12,9 pour cent en 1998. Par ailleurs, en 1998, les autres transferts sociaux culminaient à 17,9 pour cent, alors qu'en 1992 cette rubrique représentait plus du quart du budget.

On remarque en outre que des efforts ont été réalisés en matière d'amélioration de la capacité d'accueil et d'équipements. En témoigne l'évolution des dépenses d'investissement, dont la part dans le budget voté a augmenté, passant de 10 pour cent en 1992 à 22,6 pour cent en 1998.

Tableau 2.1 : Répartition des dépenses du supérieur en Côte d'Ivoire en 1992 et 1998 (en % des budgets votés)

Année	Salaires	Bourses	Autres transferts sociaux	Investissements
1992	36,5	19,7	26,9	10
1998	32,6	12,9	17,9	22,6

Source : Nos calculs à partir des données du PVRH.

Les réformes initiées depuis 1998

Les principaux objectifs poursuivis entre 1998 et 2001 ont été les suivants :

- améliorer les capacités d'accueil et l'environnement pédagogique ;
- mettre en place les conditions d'une amélioration durable de la qualité de la formation ;
- relancer les activités de recherche centrées sur l'amélioration du système éducatif et sur le développement ;
- améliorer les capacités de gestion des établissements et du dispositif global et
- poursuivre la déconcentration et la régionalisation du dispositif d'enseignement supérieur.

Les perspectives tracées dans le cadre du PNDEF instruisaient l'enseignement supérieur de la nécessité de privilégier certains domaines d'intervention, notamment :

- la gestion des entreprises, pour favoriser l'émergence d'entreprises compétitives ;
- le développement technologique et l'agriculture, de manière à renforcer l'exploitation et la transformation des ressources naturelles ;
- le système éducatif, pilier du développement économique, social et culturel afin d'améliorer sa qualité et ses performances et
- la santé.

L'analyse des rendements de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire, présentée au chapitre suivant, permettra de mesurer les impacts des réformes entreprises depuis 1998 en termes d'efficacité interne et d'efficacité externe.

Conclusion

La présentation qui vient d'être faite du cadre institutionnel et des différentes réformes initiées dans les quatre pays permet d'avancer que l'enseignement supérieur en Afrique francophone a connu beaucoup de transformations depuis son avènement. Pour autant, ces transformations ou ces réformes n'ont pas toujours permis de réaliser le saut qualitatif espéré, faute d'objectifs clairement définis dans une loi d'orientation.

Au Congo, les réformes n'ont ni permis d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur, ni réussi à faire de son développement un processus irréversible. Plus de quarante ans après l'indépendance, l'enseignement supérieur reste confiné à Brazzaville alors qu'il aurait pu être décentralisé pour lui offrir les opportunités d'un vrai développement.

Au Cameroun, où les réformes ont mieux permis la décentralisation de l'enseignement supérieur, la loi d'orientation actuellement en vigueur paraît constituer une opportunité de transformation positive de l'université camerounaise. Le problème majeur, pour viabiliser les structures nouvellement créées, reste que les mesures d'accompagnement font défaut, en matière d'infrastructures comme en termes de ressources humaines.

Les transformations de l'enseignement supérieur au Burkina Faso ont abouti au projet de refondation de l'Université de Ouagadougou, après la série de crises qu'a connues cette institution. Les résultats de ce processus seront jugés dans les années à venir.

En Côte d'Ivoire, les réformes paraissent plus pertinentes dans la mesure où elles ont visé, au moins formellement, des objectifs clairs, tendant pour l'essentiel à améliorer non seulement la condition enseignante mais aussi la qualité de la formation et sa pertinence vis-à-vis de l'environnement économique.

Il ressort de tout ce qui précède qu'aucun des quatre pays ne s'est véritablement démarqué du legs colonial à l'issue des réformes engagées. Aucune stratégie tendant à rendre l'enseignement supérieur autonome vis-à-vis du pouvoir central n'a été mise en place. En dehors de la Côte d'Ivoire où ils sont élus par leurs pairs, les dirigeants universitaires dépendent encore du pouvoir discrétionnaire des hommes politiques. Par conséquent, certains s'investissent plus dans des activités politiques que dans la promotion des intérêts académiques de leurs institutions ou établissements. Autant de problèmes qui contribuent à pérenniser la crise universitaire en Afrique francophone.

3

La crise de l'enseignement supérieur et ses caractéristiques dans les quatre pays

L'école étant un enjeu central des luttes sociales, il n'est pas toujours aisé, estime Vinokur (1994), de se référer à des normes précises ou tout simplement à un consensus pour caractériser ses dysfonctionnements, ses déséquilibres et ses inefficacités, autrement dit, la crise d'un système d'enseignement. L'analyse qui va suivre tentera tout de même de montrer, à travers les informations recueillies dans les quatre pays de cette étude, comment d'amont en aval les conditions d'enseignement supérieur se détériorent d'année en année ; comment les rendements, tant internes qu'externes, ne coïncident pas avec les objectifs fixés ; comment les différents acteurs se meuvent dans un environnement où la contrainte financière constitue désormais un frein à toute dynamique positive ; et enfin comment les manques de tout genre apparaissent comme des facteurs absolument compromettants pour l'avenir.

La crise multiforme de l'enseignement supérieur en Afrique francophone peut être appréhendée à travers des éléments qui sont soit des inputs pour le système (quand ceux-ci représentent les conditions d'étude), soit des indicateurs de performance, soit des indicateurs de pertinence par rapport à l'environnement socio-économique. Nous présenterons ici quelques éléments saillants de cette crise.

Les infrastructures

Au Congo

Pour se convaincre que l'état des infrastructures de l'Université Marien Ngouabi constitue l'une des manifestations de la crise de l'enseignement supérieur au Congo, il semble opportun de présenter au préalable l'évolution dans le temps des effectifs étudiants.

Le tableau 3.1 montre qu'entre 1990 et 2000, les effectifs étudiants ont augmenté de 58,8 pour cent. Ce qui paraît énorme quand on sait que l'université ne s'est guère étendue pendant la même période.

Tableau 3.1 : Evolution des effectifs étudiants de l'Université Marien Ngouabi

Années	1989- 1990	1990- 1991	1991- 1992	1992- 1993	1993- 1994	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1997	1997- 1998	1998- 1999	1999- 2000
Effectifs	9800	10565	12344	13806	-	15905	-	-	-	10713	15567

Source : Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, chargé de la recherche scientifique.

Les infrastructures de l'UMNG, à l'exception de quelques établissements ayant dû être relocalisés en raison des multiples guerres civiles que le Congo a traversées, sont en effet l'héritage de la colonisation. Après trente-deux ans de tutelle étatique, ces infrastructures qui n'ont été ni renouvelées ni réhabilitées constituent l'un des problèmes majeurs qui minent les conditions d'étude dans cette université.

A la vétusté des infrastructures, s'ajoute la pauvreté des équipements. L'enquête menée auprès de 500 étudiants des onze établissements de l'UMNG révèle que 71,6 pour cent d'entre eux définissent l'insuffisance et la pauvreté des bibliothèques comme leur principal problème (voir tableau 3.2). Le manque d'équipement de laboratoire et l'insuffisance des salles de classe sont identifiés comme problème principal par 20 pour cent des étudiants interrogés.

Tableau 3.2 : Principaux problèmes de l'UMNG vus par les étudiants (en % des répondants)

	Biblio- thèque	Restau- ration	Insuffisance de salles de classe	Équip. de laboratoire	Logement	Transport	Autres
FSE	84,9	4,7	5,8	2,3	1,2	1,2	0
FLSH	67,6	5,6	10,2	14,8	0	1,9	0
FD	80,7	4,8	8,4	3,6	0	2,4	0
FS	70,4	3,7	0	18,5	3,7	0	3,7
FSS	63,0	0	3,7	33,3	0	0	0
IDR	86,2	0	3,4	6,9	0	3,4	0
ENAM	83,3	4,2	8,3	0	0	4,2	0
ENS	63,0	3,7	14,8	18,5	0	0	0
ENSP	43,8	9,4	12,5	31,3	0	3,1	0
ISG	53,8	7,7	19,2	3,8	0	11,5	3,8
ISEPS	61,3	9,7	3,2	19,4	6,5		
UMNG	71,6	5,0	8,2	11,8	0,8	2,2	0,4

Source : Données d'enquête.

Cette situation s'explique à la fois par la faiblesse des ressources financières allouées à l'enseignement supérieur et par leur répartition. Le tableau 3.3 montre que l'essentiel des ressources allouées est consacré aux charges de fonctionnement, notamment au paiement des salaires, ceci au détriment de l'investissement qui aurait permis de renouveler les équipements et les infrastructures. Ainsi, en moyenne, seulement 7,1 pour cent du budget de l'Université Marien Ngouabi est affecté à l'investissement.

Tableau 3.3 : Structure et évolution du budget de l'enseignement supérieur au Congo (en Fcfa)

	1997	1998	1999	2000	2001
Budget global	9 849 444 177	9 828 882 473	9 133 186 233	9 602 103 546	9 502 660 668
Budget de fonctionnement	9 549 444 177 (96,9 %)	9 023 382 473 (91,8 %)	8 626 648 086 (94,4 %)	8 893 103 546 (92,6 %)	8 405 660 668 (88,4 %)
Budget d'investissement	300 000 000 (3,1 %)	805 500 000 (8,2 %)	506 538 147 (5,6 %)	709 000 000 (7,4 %)	1 097 000 000 (11,6 %)

Secrétariat général de l'UMNG, 2002.

Dans le domaine de l'équipement toujours, l'enquête menée auprès du responsable de l'unique bibliothèque de l'UMNG reflète bien les difficultés de l'université. La bibliothèque n'accueille en moyenne que quatre-vingt lecteurs par jour. Elle ne reçoit que très irrégulièrement des revues scientifiques, et ses acquisitions de nouveaux ouvrages sont si rares que près de 70 pour cent des étudiants interrogés ne la fréquentent pas (tableau 3.4). La pauvreté de cette bibliothèque se traduit aussi par sa non informatisation et par le manque de personnel qualifié.

Une salle Internet accessible aux étudiants (puisqu'il existe une salle Internet au rectorat et dans quelques établissements, mais seulement pour les enseignants) aurait pu pallier les insuffisances de la bibliothèque universitaire. L'absence d'une telle salle pour les étudiants marque le grand retard de l'UMNG dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.

Toujours en matière d'infrastructures, les deux restaurants universitaires qui autrefois facilitaient la vie estudiantine sont fermés depuis la fin des années 1980 et ne font actuellement l'objet d'aucun projet de réouverture. Ceci constitue un gêne supplémentaire, particulièrement pour les étudiants qui viennent de l'intérieur du pays et qui n'ont pas de parents à Brazzaville, siège de l'unique université du Congo.

Tableau 3.4 : Fréquentation de la bibliothèque universitaire de l'UMNG
(en % des étudiants interrogés)

	Fréquente la bibliothèque	Ne fréquente pas la bibliothèque	Total
FSE	30,2	69,8	100
FLSH	30,6	69,4	100
FD	22,9	77,1	100
FS	3,7	96,3	100
FSS	77,8	22,2	100
IDR	0	100	100
ENAM	54,2	45,8	100
ENS	18,5	81,5	100
ENSP	28,1	71,9	100
ISG	65,4	34,6	100
ISEPS	25,8	74,2	100
UMNG	30,4	69,6	100

Source : Données d'enquête.

Une autre illustration de la crise de l'enseignement supérieur en matière d'infrastructures est l'incapacité de l'UMNG à héberger un nombre suffisant d'étudiants au sein des résidences universitaires. Avec seulement 404 chambres réparties sur l'ensemble des cinq campus, l'offre de logement est tellement insignifiante que les étudiants se mettent à deux ou à trois dans des chambres conçues à l'origine pour une personne. Les campus ainsi surpeuplés ne sont plus un lieu idéal pour les études.

Au Cameroun

Ici comme au Congo, la croissance des effectifs étudiants dépasse la capacité d'accueil des infrastructures existantes, rien ou presque n'ayant été prévu pour étendre ces dernières.

Tableau 3.5 : Évolution des effectifs étudiants au Cameroun

Années	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999
Effectifs	29457	34180	38342	44551	42211	42320	42195	42484	44553	61344

Source : Direction de la statistique et de la comptabilité nationale.

Nous pouvons relever de manière globale que les universités camerounaises se caractérisent par une insuffisance d'infrastructures et d'équipements. La situation la plus préoccupante est celle des Universités de Dschang et de Yaoundé II, créées à l'issue des réformes. Les capacités de leurs amphithéâtres sont respectivement de 900 et 1 500 places, pour 11 291 et 10 084 étudiants. Cela correspond à un ratio d'une place pour près de treize étudiants à Dschang et d'une place pour près de sept étudiants à Yaoundé II. L'Université Catholique de l'Afrique Centrale dispose cependant d'une capacité de 3 300 places, plus de deux fois supérieure à son effectif de 1 291 étudiants. Cette disparité entre les universités d'État et l'UCAC s'observe également en matière de salles de classe, de salles de TD et de TP, de bibliothèques, de salles informatiques, de restaurants et de logements (tableau 3.6).

L'insuffisance des infrastructures et des équipements est diversement interprétée par les étudiants interrogés. Les étudiants de Dschang et de Yaoundé II placent le manque de salles de classe et le manque de livres en bibliothèque en tête des problèmes rencontrés, les questions de transport et de logement leur paraissant moins préoccupantes. Les étudiants de l'UCAC se plaignent plus de la qualité des services de restauration alors que ceux de Yaoundé I et de Buea mettent en avant l'insuffisance et la piètre qualité des équipements de laboratoire. Ces résultats globaux (détaillés en annexe VIII) masquent de nombreuses disparités d'appréciation, observables au niveau des facultés. On peut ainsi noter que les équipements de laboratoire sont le premier problème des étudiants des Facultés des sciences des Universités de Dschang, Yaoundé I et Buea, avec respectivement 31,56 pour cent, 38,95 pour cent et 57,57 pour cent des préoccupations exprimées. Les problèmes de bibliothèque sont plus rapportés par les étudiants en lettres, en droit ou en sciences économiques : à Yaoundé II, ils constituent la première préoccupation de 46,43 pour cent des étudiants de la Faculté de droit et de 39,46 pour cent des étudiants de la FSEG.

On peut relever et regretter l'absence d'initiatives privées dynamiques en matière d'offre d'ouvrages universitaires au Cameroun. Les tableaux de l'annexe IX confirment en effet que les étudiants sont durement confrontés aux problèmes d'approvisionnement en livres et revues scientifiques. L'indisponibilité des ouvrages universitaires vient en tête des difficultés rencontrées par une proportion importante des étudiants des universités d'État. La ville de Dschang ne dispose pas de librairie universitaire. Les librairies de Yaoundé et de Douala sont insuffisamment fournies pour satisfaire les besoins des étudiants, surtout ceux des cycles de maîtrise ou de doctorat.

En tout état de cause, la carence des infrastructures et des équipements influe négativement sur la qualité de la formation des étudiants des universités d'État.

Tableau 3.6 : Capacité des infrastructures et équipements des universités camerounaises en 2000-2001

	Amphis	Salles de classe	Salles de TD et TP	Bibliothèques	Salles informatiques	Restaurants	Logements
Buea	Capacité	900	333			3 000	102
	Etudiants	6 112	6 112	6 112	6 112	6 112	6 112
	<i>Ratio</i>	<i>6,79</i>	<i>18,35</i>	-	-	<i>2,03</i>	<i>60</i>
Dschang	Capacité	2 310	4 066	2 000	150	600	-
	Etudiants	11 291	11 291	11 291	11 291	11 291	11 291
	<i>Ratio</i>	<i>4,88</i>	<i>2,77</i>	<i>5,64</i>	<i>75,27</i>	<i>18,8</i>	-
Yaoundé I	Capacité	-	-	980	-	850	488
	Etudiants	20 167	20 167	20 167	20 167	20 167	20 167
	<i>Ratio</i>	-	-	<i>20,57</i>	-	<i>23,72</i>	<i>41,32</i>
Yaoundé II	Capacité	-	1 200	-	10	250	-
	Etudiants	10 084	10 084	10 084	10 084	10 084	10 084
	<i>Ratio</i>	<i>6,72</i>	<i>8,4</i>	-	<i>100,84</i>	<i>40,33</i>	-
UCAC	Capacité	1 350	940	286	250	-	217
	Etudiants	1 291	1 291	1 291	1 291	1 291	1 291
	<i>Ratio</i>	<i>0,95</i>	<i>1,37</i>	<i>4,51</i>	<i>5,16</i>	-	<i>6</i>

Source : MINESUP (2001).

Au Burkina Faso

Les infrastructures et équipements de l'Université de Ouagadougou, d'une manière générale, n'ont pas été dimensionnés pour accueillir l'effectif actuel. Depuis la création de cette université en 1974, le nombre de ses étudiants a augmenté à un rythme annuel moyen supérieur à 10 pour cent. L'Université de Ouagadougou a démarré avec 373 étudiants en 1974. Elle en comptait plus de 11 000 en 2001 et près de 20 000 à la rentrée 2003-2004, ce qui indique clairement l'ampleur des besoins en infrastructures et en équipements.

La capacité d'accueil de l'Université de Ouagadougou est faible, tant au niveau des salles de cours, de TP et de TD, qu'au niveau des laboratoires, des bibliothèques, des cités universitaires et des restaurants. La situation est devenue si critique que certaines salles ont dû être aménagées sur le site du Salon international de l'artisanat de Ouagadougou (SIAO), notamment pour les enseignements de premier cycle des UFR de sciences économiques et de gestion, de sciences humaines, et de sciences juridiques et politiques.

Des efforts importants ont néanmoins été consentis, ces dernières années, pour augmenter la capacité d'accueil de l'Université de Ouagadougou. Ils concernent notamment :

- les salles de cours et de TD, avec la construction de deux amphithéâtres de 1000 places chacun, de deux bâtiments d'une capacité de 2 160 places (comportant six salles de 120 places, neuf salles de 80 places, dix-huit salles de 40 places et quarante-cinq bureaux pour enseignants), et d'un bâtiment devant abriter la filière de gestion, traitement et valorisation des déchets de l'UFR de SVT ;
- les cités universitaires, avec l'ouverture des cités de Tampouy, Larlé et Gounghin en complément des cités Campus et Patte d'Oie (les plus anciennes), pour un total avoisinant 900 chambres ;
- la restauration, avec l'ouverture de trois nouveaux restaurants universitaires, portant à 10 200 le nombre de repas servis chaque jour (6 000 à la cité Campus, 1 000 à la cité Patte d'Oie, 400 à Tampouy et Larlé, 300 à la cité Gounghin, 2 000 au restaurant Espace Or et SIAO, 500 au restaurant de l'IBAM).

Ces efforts, pour remarquables qu'ils soient, n'ont cependant pas suffi à résorber le déficit d'infrastructures et d'équipements. Concernant par exemple la restauration, nos résultats d'enquête indiquent qu'environ 70 pour cent des étudiants prennent ou souhaiteraient prendre régulièrement leurs repas dans les restaurants universitaires, ce qui, à raison de deux repas par jour, représente en 2003 une demande quotidienne avoisinant les 25 000 repas. L'offre actuelle, qui est de 10 200 repas, n'en couvre même pas la moitié.

La demande de logement en cité universitaire est si forte, elle aussi, qu'on assiste au développement du phénomène dit de « cambodgeage », signifiant qu'un étudiant attributaire d'une chambre héberge d'autres étudiants.

Le tableau 3.7 montre comment la carence des infrastructures est appréciée par les étudiants. L'insuffisance des salles de classe constitue le problème le plus préoccupant. Viennent ensuite, par ordre d'importance ou de priorité décroissante, la difficulté d'accès aux ouvrages, l'insuffisance des équipements de laboratoire, puis les problèmes de restauration, de transport et de logement.

Tableau 3.7 : Priorisation des problèmes de l'Université de Ouagadougou par les étudiants (en nombre de réponses)

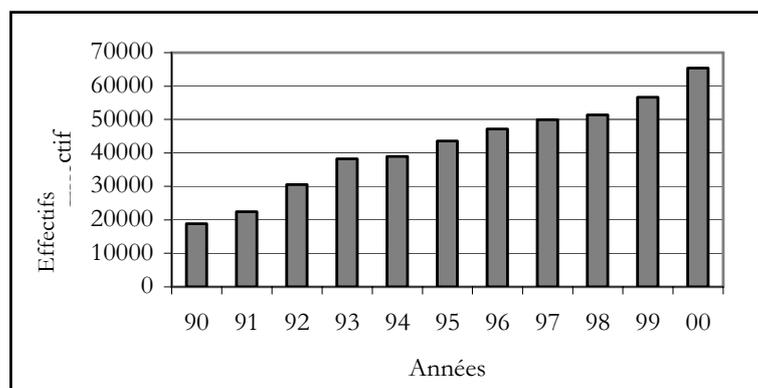
	Biblio- thèque	Restau- rant	Salles de classe	Equipement des laboratoires	Logement	Transport
Priorité 1	159	87	294	150	62	77
Priorité 2	116	40	76	71	21	29
Priorité 3	99	57	45	59	24	45
Priorité 4	23	74	23	25	56	66
Priorité 5	28	42	8	15	76	72
Priorité 6	11	48	12	23	58	56

Source : Données d'enquête, 2003.

En Côte d'Ivoire

Des faiblesses internes expliquent principalement les défaillances du système ivoirien de l'enseignement supérieur. Elles concernent notamment les infrastructures encore insuffisantes au regard du nombre croissant d'étudiants.

Toutefois, il faut noter que des efforts ont été accomplis en matière d'investissement dans les infrastructures. De 1992 à 1999, la part des dépenses d'investissement dans le budget total de l'enseignement supérieur a augmenté, passant de 10 pour cent à 22,6 pour cent. Mais ces infrastructures ne suffisent pas à répondre à la très forte pression de la demande. De 1990 à 2000, le nombre d'étudiants a augmenté annuellement de 13 pour cent, passant de 18 810 en 1990 à 65 427 en 2000. Le graphique 3.1 donne une idée de l'évolution de ces effectifs. Il montre que la hausse a été continue sur la période.

Graphique 3.1 : Evolution des effectifs étudiants en Côte d'Ivoire de 1990 à 2000

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

On remarque également une insuffisance au niveau des équipements en ordinateurs, en manuels, etc. Tous les étudiants n'ont pas accès à l'ordinateur ce qui, du reste, ne manque pas de surprendre en plein XXI^e siècle. La plupart des bibliothèques sont mal équipées. Les données de l'enquête indiquent qu'elles n'ont pas accès à Internet et manquent d'ordinateurs, de moyens financiers, de personnel qualifié...

Comme le montre le tableau 3.8 pour l'Université de Cocody, les bibliothèques ont été créées il y a plus de vingt ans et sont mal entretenues. Leur vétusté et le manque d'ouvrages récents s'expliquent peut-être par le manque de moyens financiers puisque le principal mode d'acquisition des ouvrages reste l'achat.

Tableau 3.8 : Mode d'acquisition des ouvrages par les bibliothèques de l'Université de Cocody

Établissement	Année de création de la bibliothèque	Mode d'acquisition des ouvrages
UFR des sciences juridiques	1969	Achat
IRMA (Institut de recherche mathématique)	1976	Achat
UFR des sciences pharmaceutiques et biologiques	1978-1979	Achat
Bibliothèque de l'ex-FLASH	-	Achat
Bibliothèque centrale	1964	Achat, don, legs
UFR-SEG	1973	Achat, don
UFR d'odontostomatologie	1974	Achat, don

Source : Données d'enquête.

Par ailleurs, la capacité d'accueil des bibliothèques demeure très faible (tableau 3.9). Cette faiblesse est particulièrement remarquable à l'UFR des sciences juridiques, à la bibliothèque de l'IRMA, et à l'UFR d'odontostomatologie. Mais on remarque aussi que les bibliothèques de l'UFR-SEG, de l'ex-FLASH et de l'UFR des sciences pharmaceutiques et biologiques sont très peu fréquentées. La bibliothèque de l'UFR des sciences juridiques reçoit 500 lecteurs par jour pour une capacité de 150 places. Celle d'odontostomatologie en reçoit 200 pour une capacité de 50 places. A l'inverse, celle de l'UFR-SEG n'enregistre que 200 lecteurs par jour pour une capacité de 300 places.

Tableau 3.9 : Capacité d'accueil des bibliothèques de l'Université de Cocody et nombre de lecteurs par jour

Etablissement	Capacité d'accueil	Nombre de lecteurs par jour
UFR des sciences juridiques	150	500
IRMA (Institut de recherche mathématiques)	15	25
UFR des sciences pharmaceutiques et biologiques	116	20
Bibliothèque de l'ex-FLASH	250	125
Bibliothèque centrale	475	1075
UFR-SEG	300	200
UFR d'odontostomatologie	50	200

Source : Données d'enquête.

Le type de revues commandées par les bibliothèques peut permettre d'apprécier la qualité des ouvrages. Il ressort du tableau 3.10 que les bibliothèques commandent très peu de revues africaines et nationales ; certaines d'entre elles n'enregistrent pas de revues ivoiriennes. La part belle est faite aux revues non publiées en Afrique, notamment au niveau de la bibliothèque centrale.

L'absence ou la très faible part des revues nationales dans le total des revues est-elle un indicateur du faible niveau de production des enseignants du supérieur ? Pour des éléments de réponse, nous renvoyons le lecteur à la section suivante, relative aux ressources humaines.

Tableau 3.10 : Approvisionnement des bibliothèques en revues
(Université de Cocody)

Etablissement	Nombre de revues nationales	Nombre de revues africaines	Autres revues
UFR des sciences juridiques	-	-	-
IRMA (Institut de recherche mathématique)	0	0	0
UFR des sciences pharmaceutiques et biologiques	0	0	8
Bibliothèque de l'ex-FLASH2	-	6	
Bibliothèque centrale	5	1	210
Bibliothèque de l'UFR-SEG	2	1	3
UFR d'odontostomatologie	1	0	13
Total	10	2	240

Source : Données d'enquête.

Ce mauvais équipement des bibliothèques n'incite pas à les fréquenter. Le tableau 3.11 montre que les étudiants décrivent le manque d'ouvrages récents : pour 61,67 pour cent d'entre eux, la bibliothèque n'a pas d'ouvrages. Le second argument invoqué est le manque de temps : 24,23 pour cent des étudiants estiment que leurs horaires sont si chargés qu'ils n'ont pas assez de temps à consacrer au travail en bibliothèque. Les bibliothèques sont mal entretenues, elles n'ont pas de politique d'information des étudiants sur les nouvelles acquisitions, l'accueil est mauvais. Par ailleurs, beaucoup d'ouvrages figurant dans les registres n'existent pas ou sont introuvables, en général parce qu'ils ont été empruntés et n'ont jamais été rendus.

Tableau 3.11 : Raisons de non fréquentation des bibliothèques par les étudiants en Côte d'Ivoire

Raisons	Effectif	Pourcentage
Vétusté des ouvrages	14	6,17
Pas d'ouvrages	140	61,67
Accès difficile (payant)	18	7,93
Problème de temps	55	24,23
Total	227	100

Source : Données d'enquête.

Les conditions d'encadrement et la qualité de la formation

Au Congo

Partant du principe que la qualité de l'encadrement dans une formation dépend non seulement de la qualité des ressources humaines, mais aussi du nombre d'étudiants par enseignant, les données du tableau 3.12 permettent d'apprécier la situation à l'UMNG.

L'observation simple des données de ce tableau appelle un certain nombre de remarques pouvant renseigner de manière pertinente sur la qualité de l'encadrement à l'UMNG.

La première remarque est qu'en dehors de quelques établissements, notamment l'IDR, la FS et la FD, le poids des enseignants vacataires est très élevé. Certains établissements comme l'ENAM dépendent d'eux à 80 pour cent, ce qui dit bien l'importance de leur rôle dans le fonctionnement de l'université mais entraîne aussi des problèmes lorsqu'on sait qu'aucun paiement de leurs heures de cours ne se fait sans un mouvement de grève.

La seconde remarque est que l'Université Marien Ngouabi n'a pas suffisamment d'enseignants de rang magistral. La faiblesse de l'institution en la matière se répercute sur l'encadrement des assistants, sur celui des mémoires de maîtrise et sur l'avenir des troisièmes cycles qui ont été institués dans certains établissements sans la moindre prise en compte des conditions requises pour ces cycles. Globalement, l'encadrement se caractérise par un net déséquilibre entre les divers grades d'enseignants : l'UMNG compte 3 pour cent de professeurs titulaires, 7 pour cent de maîtres de conférences, 50 pour cent de maîtres-assistants et 40 pour cent d'assistants.

La troisième remarque est qu'avec plus de cinquante étudiants par enseignant permanent dans des établissements comme la Faculté des sciences économiques ou la Faculté de Droit, il y a pléthore des effectifs étudiants au regard du nombre d'enseignants, surtout dans les premières années où ce ratio est encore plus élevé.

Quant à la qualité de la formation, on peut l'apprécier à deux niveaux : selon le point de vue des étudiants, et en fonction de la qualité des ressources humaines.

Le tableau 3.13 présente les données de l'enquête menée auprès des étudiants : la formation offerte à l'UMNG est jugée moyenne par 60,7 pour cent des sujets interrogés, et insuffisante par 21 pour cent d'entre eux. Seulement 18,3 pour cent des étudiants pensent que la formation qu'ils subissent est plutôt bonne.

Ces résultats pris globalement dénotent une situation où les étudiants ne se font guère d'illusions sur la qualité de leur formation, pourtant censée se traduire par des applications pratiques dans le monde du travail. Une lecture plus fine des données montre que cette qualité est mieux appréciée dans les écoles de formation et dans les instituts que dans les facultés. Ce dernier point pourrait s'expliquer par le fait que les effectifs sont plus raisonnables dans les écoles et les instituts ou, en d'autres termes, que le niveau des effectifs détermine aussi la qualité des enseignements : plus les effectifs augmentent, plus les conditions d'étude se détériorent.

Tableau 3.12 : Indicateurs d'encadrement à l'Université Marien Ngouabi

	ENAM	ENS	ENSP	IDR	ISEPS	ISG	FD	FLSH	FSE	FS	FSS	Total
Nbre d'enseignants permanents	29	77	41	41	28	21	37	120	50	93	60	597
Nbre d'enseignants vacataires	120	47	35	10	52	35	03	60	64	10	58	494
Poids des vacataires en % des enseignants	80	37,9	46	5,2	65	62,5	7,5	33,3	56,1	9,7	49,1	45,2
Nbre d'étudiants	789	647	350	455	304	379	2129	4661	2533	900	409	13546
Ratio étudiants/enseignants permanents	27,21	8,40	8,54	11,10	10,86	18,05	57,54	38,84	50,56	9,68	6,82	22,69
Ratio étudiants/enseignants de rang magistral	*	323	*	455	*	*	*	776,8	2533	450	45,4	967,5

Source : Secrétariat général de l'UMNG, 2002.

Note : * signifie absence d'enseignant de rang magistral

Tableau 3.13 : Appréciation de la formation par les étudiants de l'UMNG (en %)

	Qualité de la formation			Total
	Bonne	moyenne	Insuffisante	
FSE	3,5	50,6	45,9	100
FLSH	19,8	59,4	20,8	100
FD	12,2	58,5	29,3	100
FS	14,8	74,1	11,1	100
FSS	14,8	85,2	0	100
IDR	20,7	62,1	17,2	100
ENAM	33,3	66,7	0	100
ENS	22,2	70,4	7,4	100
ENSP	21,9	62,5	15,6	100
ISG	42,3	53,8	3,8	100
ISEPS	35,5	54,8	9,7	100
UMNG	18,3	60,7	21	100

Source : Données d'enquête.

La qualité d'une formation dépend non seulement de l'environnement matériel dans lequel elle est offerte, mais aussi de la formation des formateurs et de l'ensemble des circonstances qui sont diversement favorables à l'évolution de leurs connaissances. Partant de ces considérations, les données de l'enquête menée auprès des enseignants, quoique partielles, montrent que les ressources humaines de l'Université Marien Ngouabi ne bénéficient guère de circonstances propices à l'amélioration de leurs connaissances.

L'enquête révèle que 64,4 pour cent des enseignants interrogés n'ont jamais participé au moindre stage de perfectionnement, contre 35,6 pour cent ayant suivi au moins un stage. La cause pouvant être privilégiée pour expliquer cette situation est le manque d'appui de l'Université Marien Ngouabi. Seulement 18,8 pour cent des bénéficiaires de stages de perfectionnement disent avoir été appuyés par l'UMNG. Ceci montre que les initiatives des organismes internationaux restent les seules voies d'accès au perfectionnement des ressources humaines. La majorité des stages de perfectionnement est le fait de ces organismes.

Au Cameroun

Les étudiants de l'Université Catholique de l'Afrique Centrale sont les plus satisfaits de leur formation : 67,34 pour cent des étudiants de l'UCAC estiment qu'ils sont bien formés ; 28,57 pour cent trouvent leur formation moyenne et seulement 4,08 pour cent la qualifient d'insuffisante. Ces résultats varient d'une faculté à l'autre. En Faculté des sciences sociales et de gestion, 53,33 pour cent des étudiants estiment qu'ils reçoivent une bonne formation, contre 6,66 pour cent qui la trouvent insuffisante. En Faculté de philosophie, 89,47 pour cent des étudiants sont satisfaits de leur formation, et aucun des étudiants interrogés ne la trouve insuffisante.

A l'inverse, une large majorité des étudiants des universités publiques n'est pas satisfaite. L'Université de Buea est celle où les étudiants sont les moins déçus par leur formation, 36,88 pour cent d'entre eux la qualifiant de bonne. Cette proportion n'est plus que de 14,29 pour cent à Yaoundé II ; 10,97 pour cent à Dschang ; et seulement 7 pour cent à Yaoundé I. Près de 58 pour cent des étudiants de l'Université de Dschang jugent leur formation moyenne, contre 50,43 pour cent à Yaoundé II ; 48,08 pour cent à Yaoundé I ; et 45,58 pour cent à Buea.

Des quatre universités publiques de l'échantillon, les étudiants de Yaoundé I sont les plus déçus de leur formation. Près de la moitié d'entre eux (48,09 pour cent) la jugent insuffisante. Ils sont suivis par les étudiants de Yaoundé II (35,67 pour cent), de Dschang (31,67 pour cent) et de Buea (14,54 pour cent). Il est important de noter qu'à Dschang, Yaoundé I et Buea, les étudiants des Facultés des sciences sont les plus insatisfaits. Les étudiants de ces établissements qui qualifient leur formation d'insuffisante sont respectivement 57,34 pour cent ; 52,48 pour cent, et 17,64 pour cent.

Les tableaux de l'annexe X donnent plus de détails sur l'évaluation, par les étudiants, de la formation dispensée dans les universités du Cameroun.

Au Burkina Faso

Les effectifs enseignants et leur qualité influent fortement sur la performance des systèmes éducatifs. De manière générale, les effectifs étudiants évoluent cependant plus vite que le nombre d'enseignants, ce qui réduit le taux d'encadrement et affecte négativement la qualité de l'éducation. « L'augmentation du nombre d'enseignants n'ayant pas suivi celle des effectifs [étudiants], dans nombre de pays, les enseignants disponibles sont lourdement surchargés et travaillent dans des infrastructures bondées. Dans de telles conditions, c'est la qualité qui en pâtit » (Goma 1998).

L'Université de Ouagadougou comptait en 2002-2003 un total de 396 enseignants permanents : 22 professeurs titulaires, 58 maîtres de conférences, 183 maîtres-assistants et 133 assistants (tableau 3.14). Rapporté aux 15 797 étudiants inscrits cette même année, cela correspond à une moyenne de quarante étudiants

par enseignant permanent, soit un taux d'encadrement particulièrement faible, inférieur à trois étudiants pour cent enseignants.

Tableau 3.14 : Personnel enseignant de l'Université de Ouagadougou en 2002-2003

	Professeurs titulaires	Maîtres de conférences	Maîtres- assistants	Assistants	Total <i>enseignants permanents</i>	Vacataires	Total <i>général</i>
UFR-LAC	3	4	40	12	59	46	105
UFR-SH	0	7	43	15	65	0	65
UFR-SVT	4	12	14	7	37	57	94
UFR-SEA	7	10	21	22	60	33	93
UFR-SJP	1	2	16	11	30	21	51
UFR-SEG	0	3	12	20	35	58	93
UFR-SDS	7	20	37	42	106	18	124
IBAM	0	0	0	4	4	0	4
Total	22	58	183	133	396	233	629

Source : Université de Ouagadougou.

On constate que l'UFR-SDS a le plus fort effectif enseignant. L'effectif le plus faible est celui de l'UFR-SJP, compte non tenu de l'IBAM. Le tableau 3.15 montre que certains établissements ont un véritable problème d'encadrement.

L'UFR-SDS et l'UFR-SEA enregistrent les taux d'encadrement les plus élevés, avec près de six enseignants pour cent étudiants. Les taux les plus faibles sont ceux de l'UFR-SEG et de l'IBAM, avec respectivement un peu plus et un peu moins de un enseignant pour cent étudiants. La faiblesse générale des taux d'encadrement à l'Université de Ouagadougou se répercute négativement sur le suivi des mémoires et des stages, retardant ainsi les délais de soutenance. Elle affecte également les TP et les TD, dont l'insuffisance contribue à rendre la formation beaucoup plus théorique que pratique.

Pour pallier la faiblesse de l'encadrement permanent, l'Université recrute régulièrement des vacataires. En 2002-2003, leur nombre s'élevait à 233, dont 58 à l'UFR-SEG, 57 à l'UFR-SVT et 46 à l'UFR-LAC et à l'UFR-SH. Bien que le recrutement des vacataires ait permis de relever le taux d'encadrement, celui-ci reste toujours bas.

Tableau 3.15 : Taux d'encadrement des étudiants à l'Université de Ouagadougou en 2002-2003

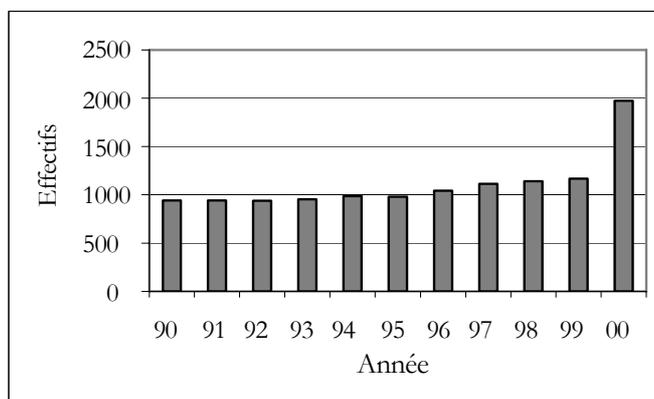
	Effectifs étudiants	Effectifs enseignants	Etudiants par enseignant	Enseignants pourcent étudiants
UFR-LAC	1892	59	32,07	3,118
UFR-SH	3296	65	50,71	1,972
UFR-SVT	1503	37	40,62	2,462
UFR-SEA	1064	60	17,73	5,639
UFR-SJP	2521	30	84,03	1,190
UFR-SEG	3290	35	94,00	1,064
UFR-SDS	1797	106	16,95	5,899
IBAM	433	4	108,25	0,924
Université	15797	396	39,89	2,507

Source : Nos calculs à partir des données de l'université.

Au-delà des questions d'effectifs, il faut également considérer le temps consacré par les enseignants aux enseignements. On remarque alors que la plupart des enseignants compensent la faiblesse de leurs traitements en faisant des consultations, ce qui occupe une part non négligeable de leur temps. Cette pratique les amène à concentrer les cours en fin d'année et ne permet pas toujours de terminer les programmes. Les étudiants éprouvent en conséquence plus de difficultés à assimiler les enseignements, et la formation peut leur paraître superficielle.

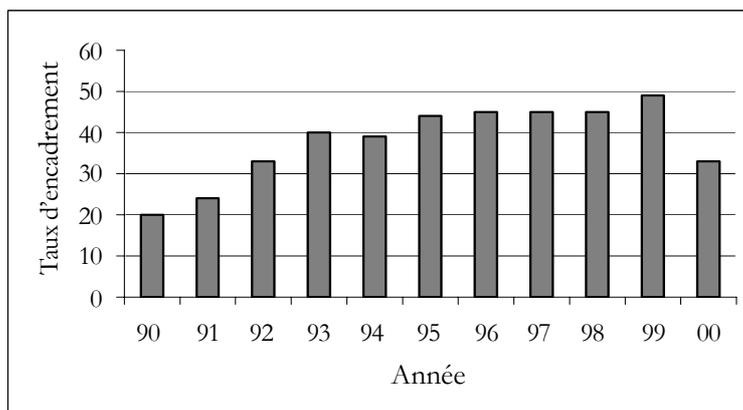
En Côte d'Ivoire

Les mesures de contrôle des dépenses, recommandées par les programmes d'ajustement, qui ont été prises en Côte d'Ivoire dans le secteur de l'éducation, ont eu pour conséquence la stagnation des effectifs enseignants sur la période 1990 à 1999 (graphique 3.2). Le raccrochage des enseignants, notamment, a été perçu comme injuste. Cette mesure, par laquelle les enseignants recrutés après 1991 touchaient la moitié du salaire de leurs collègues de même grade, a découragé l'arrivée de nouveaux universitaires. Ce n'est qu'à partir de 2000, année où l'État a véritablement annoncé la suppression du raccrochage pour 2001, que l'on a constaté un accroissement important du nombre d'enseignants. Entre 2000 et 2001, des mesures de compensation ont toutefois été appliquées pour amortir les effets du raccrochage.

Graphique 3.2 : Evolution des effectifs enseignants de 1990 à 2000 en Côte d'Ivoire

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

En mettant en rapport cette stagnation des effectifs enseignants avec l'évolution des effectifs étudiants, on constate une détérioration de l'encadrement (graphique 3.3). De près de vingt étudiants par enseignant en 1990, ce taux est passé à près de cinquante en 1999. La valeur de l'indicateur baisse toutefois en 2000, où l'on atteint un peu plus de trente étudiants par enseignant.

Graphique 3.3 : Evolution du taux d'encadrement de 1990 à 2000 en Côte d'Ivoire

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Le tableau 3.16 donne une idée de la qualité des enseignants exerçant à l'Université de Cocody. Il ressort des données que l'UFR des sciences médicales est celle qui produit le plus de professeurs gradés. A elle seule, cette UFR représente 56

pour cent des professeurs titulaires, 53 pour cent des maîtres de conférences, 25 pour cent des maîtres-assistants et 39 pour cent des assistants. Elle concentre également 29 pour cent des enseignants de l'université pour seulement 9 pour cent des étudiants inscrits. Les UFR qui regorgent le plus d'étudiants sont celles des filières littéraires, juridiques, économiques et sociales (UFR-LLC, UFR-SEG, UFR-SJAP, UFR-SHS), et ces mêmes UFR se classent très loin derrière les sciences médicales en matière d'enseignants de rang A. Pourquoi cette situation ? Peut-on conclure qu'hormis en médecine, les enseignants ne produisent pas assez ?

Tableau 3.16: Répartition des enseignants et poids des UFR dans les effectifs de l'Université de Cocody (en %)

	Professeurs	Maîtres de conférences	Maîtres-assistants	Assistants	Poids de l'UFR dans l'effectif enseignant	Poids de l'UFR dans l'effectif étudiant
UFR-SM	56	53	25	39	29	9
UFR-OS	6	4	1	10	4	1
UFR-SPB	0	0	0	0	4	3
UFR-BIO	7	7	18	8	8	6
UFR-STRM	1	2	5	0	2	
UFR-MI	10	8	10	0	3	4
UFR-SSMT	0	0	0	0	9	6
UFR-SHS	0	0	0	0	11	14
UFR-LLC	5	10	19	6	10	21
UFR-ICA	1	1	4	2	1	1
UFR-SJAP	9	9	5	17	9	17
UFR-SEG	4	4	12	17	9	14
UFR-CRIM	1	1	1	0	1	4
Total	100	100	100	100	100	100

Source : Khelifaoui (2001).

Le tableau 3.17 présente l'évolution du nombre d'enseignants par grade de 1987 à 1997 à l'Université de Cocody. Cette université produit peu d'enseignants de rang A. Le nombre d'enseignants de rang A n'a évolué que de 0,65 pour cent par an, et celui des enseignants de rang B de 2,03 pour cent.

Tableau 3.17 : Evolution du corps enseignant de l'Université de Cocody

Année	Rang A	Rang B	Total
1987-1988	200	581	781
1988-1989	206	595	701
1989-1990	210	601	811
1990-1991	212	610	822
1991-1992	224	682	609
1993-1994	245	602	847
1994-1995	252	675	937
1995-1996	249	680	929
1996-1997	237	602	919
1997-1998	212	696	908
Taux de croissance annuel moyen (%)	0,65	2,03	1,69

Source : Khelifaoui (2001).

Note : Rang A correspond à professeur titulaire et maître de conférences, rang B à maître-assistant et assistant.

Par ailleurs, les résultats de notre enquête auprès des enseignants montrent qu'ils participent peu à des colloques. Les enseignants de l'Université de Cocody ont, en moyenne, participé à trois colloques nationaux et à un seul colloque international. Et si une minorité d'enseignants a participé à plusieurs colloques internationaux, une majorité d'entre eux (56,25 pour cent) n'y a jamais pris part (tableau 3.18). Les deux tiers des enseignants interrogés (66 pour cent) n'ont jamais bénéficié non plus du moindre stage de perfectionnement (tableau 3.19).

Tableau 3.18 : Participation des enseignants de l'Université de Cocody à des colloques internationaux

Colloques	Nombre	%
0	18	56,25
1	7	21,88
2	1	3,13
3	2	6,25
4	1	3,13
5	2	6,25
7	1	3,13
Total	32	100

Source : Données d'enquête.

Tableau 3.19 : Stages de perfectionnement des enseignants de l'Université de Cocody

Participation à un stage	Nombre	%
Non	21	66
Oui	11	34
Total	32	100

Source : Données d'enquête.

Les insuffisances qualitatives et quantitatives au niveau des enseignants peuvent affecter négativement la qualité de la formation. Le tableau 3.20 montre comment les étudiants apprécient leur formation : 50 pour cent des étudiants interrogés considèrent qu'elle est de qualité moyenne, et 36 pour cent la trouvent de mauvaise qualité. Seulement 13,44 pour cent des étudiants enquêtés estiment que leur formation est bonne.

Tableau 3.20 : Appréciation de la qualité de la formation par les étudiants en Côte d'Ivoire

Qualité	Nombre	%
Bonne	61	13,44
Moyenne	228	50,22
Mauvaise	165	36,34
Total	454	100,00

Source : Données d'enquête.

Les rendements et l'efficacité de l'enseignement supérieur

Le concept de rendement(s) dans le domaine de l'éducation peut s'entendre, suivant Orivel (1995), de deux manières. La première recouvre la capacité d'un système éducatif à faire atteindre à ses usagers les objectifs d'acquisition de connaissances qu'il s'est donnés dans ses différents curricula : c'est ce qu'on appelle le rendement interne. Ce premier type de rendement se réfère notamment aux taux d'échecs et aux taux d'abandon.

L'autre manière d'apprécier l'efficacité d'un système éducatif est de s'intéresser à sa capacité à adapter le niveau et le type de compétences de ses sortants aux besoins du marché du travail : c'est ce qu'on appelle le rendement externe ou l'efficacité externe.

Nous tenterons d'apprécier ces deux types de rendement à travers nos données d'enquête.

Les rendements internes au Congo

En accord avec les définitions proposées par Orivel (1995) dans l'appréciation des rendements internes d'un système éducatif, on peut suivre l'évolution de l'efficacité interne à l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville en observant les taux de redoublement ou d'échec aux examens dans les années 1980, 1990 et 2000.

Tableau 3.21 : Evolution des taux de redoublement dans les établissements de l'UMNG (en %)

	1985-1986	1991-1992
ENAM	3,96	12,8
ENS	8,32	16,7
ENSET	18,38	21,10
FD	37,11	43,62
FLSH	40,04	43,61
FS	28,34	18,1 3
FSE	37,11	41,16
IDR	18,21	36,30
INSSA	25,52	31,14
ISEPS	5,41	15,97
ISG	37,11	64,28

Sources : Annuaire statistique de l'Université Marien Ngouabi (1985-1986; 1991-1992).

Les données du tableau 3.21 permettent de faire une première série d'observations. Tout d'abord, les taux de redoublement les plus faibles sont ceux des écoles de formation, les plus élevés étant ceux des facultés. D'autre part, les taux de redoublement ont augmenté entre le milieu des années 1980 et le début des années 1990, à l'exception de la Faculté des sciences où ce taux a évolué à la baisse. Enfin, en dehors de l'Institut supérieur de gestion, les taux de redoublement, quoique assez élevés, ne dépassent pas le seuil de 50 pour cent. Prise globalement, la probabilité de succès reste donc plus forte que la probabilité d'échec.

Ces données tendent cependant à masquer des réalités plus fines, car si l'on considère les résultats par niveau, d'autres disparités apparaissent. Non seulement les taux de redoublement peuvent varier d'un cycle à l'autre au sein d'un même établissement, ils sont généralement plus élevés dans les premières années et dans les années terminales telles que les années de licence. D'où la nécessité d'appuyer l'analyse sur des données plus éclatées, permettant de dépendre la situation par établissement et par niveau. Dans cette optique, nous allons donc présenter maintenant les données plus récentes de quelques établissements, choisis en fonction de leur type (institut ou faculté) et de leur représentativité en termes d'effectifs.

Tableau 3.22 : Taux d'échec et de réussite à la Faculté des sciences économiques de l'UMNG (en %)

	2000-2001		2001-2002		2002-2003	
	Réussite	Echec	Réussite	Echec	Réussite	Echec
DEUG 1	21,8	78,2	28,6	71,4	24,4	75,6
DEUG 2	52,06	47,94	73,04	26,96	60,7	39,3
Licence	75,8	24,2	74,7	25,3	71,3	28,7
Maîtrise	87,5	12,5	80,2	19,8	-	-

Source : Scolarité de la FSE.

Le tableau 3.22 confirme, pour la FSE, que les taux d'échec sont plus élevés en première année. Il s'agit d'une année où les effectifs étudiants sont particulièrement pléthoriques, au regard des infrastructures de cette faculté, et l'on peut penser que le manque d'infrastructures entretient une relation directe avec la performance des étudiants. Mais les taux élevés de redoublement sont aussi révélateurs d'un autre problème, celui de l'orientation des étudiants après le baccalauréat.

Les taux d'échec sont moins élevés dans les années supérieures, notamment en maîtrise. En majorité, ils dépassent cependant 20 pour cent, ce qui révèle tout de même un niveau de performance assez faible.

Tableau 3.23 : Taux d'échec et de réussite à la Faculté des sciences de l'UMNG (en %)

	2000-2001		2002-2003	
	Réussite	Echec	Réussite	Echec
DEUG 1	14,22	85,78	27,08	72,92
DEUG 2	53,84	46,16	72,17	27,83
Licence	73,19	26,81	66,01	33,99
Maîtrise	69,33	30,67	68,75	31,25

Source : Scolarité de la FS.

En Faculté des sciences également, comme à la FSE, les taux d'échec les plus élevés sont ceux de la première année (tableau 3.23). Si l'on considère l'ensemble des résultats dans cette faculté, on obtient un taux d'échec d'ensemble de 80,9 pour cent en 2000-2001 et de 55,76 pour cent en 2002-2003.

Tableau 3.24 : Taux d'échec et de réussite à l'Institut de développement rural de l'UMNG (en %)

	2000-2001		2001-2002		2002-2003	
	Réussite	Echec	Réussite	Echec	Réussite	Echec
Cycle long 1ère année	66,66	33,34	74,05	25,95	68,75	31,25
Cycle long 2ème année	50	50	61,53	38,47	91,03	8,97
Cycle long 3ème année	85,71	14,29	75	25	88,88	11,12
Cycle long 4ème année	80	20	91,66	8,36	75	25
Cycle court 1ère année	52,11	47,89	-	-	43,16	56,84
Cycle court 2 ^{ème} année	67,74	32,26	-	-	78,18	21,82
Cycle court 3 ^{ème} année	93,75	6,25	-	-	70,31	29,69

Source : Scolarité de l'IDR.

A l'IDR, les taux d'échec sont nettement plus faibles que les taux de réussite. Cependant, ils varient ici aussi d'un niveau à l'autre et, quel que soit le cycle, la première année reste le niveau où le taux de redoublement est le plus élevé (tableau 3.24).

L'efficacité externe au Congo

Il n'est pas aisé de tirer des conclusions strictes sur les capacités d'insertion des étudiants sortants de l'Université Marien Ngouabi, compte tenu, d'une part, de la faiblesse de l'appareil statistique du Congo et, d'autre part, de l'absence de maîtrise de l'Office national pour l'emploi et la main d'œuvre (ONEMO) sur les offres et demandes d'emploi au niveau national.

La montée du chômage ouvert, qui touche indistinctement les primo-demandeurs d'emploi et les déflatés de tous les secteurs d'activité, rend par ailleurs difficile la validation des enseignements de la théorie du capital humain. La rigidité actuelle du marché du travail, consécutive à la crise généralisée que connaît le Congo, semble en effet réserver un sort assez similaire à tous les demandeurs d'emploi, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles.

Dans le cadre de cette étude, le dépouillement des questionnaires envoyés à une trentaine d'entreprises, pour savoir si elles employaient des sortants de l'Université Marien Ngouabi, a révélé que 16,7 pour cent des entreprises n'emploient pas de diplômés de l'UMNG, contre 83,3 pour cent qui en emploient. Une autre information intéressante, tirée de cette enquête, est que 56,5 pour cent des entreprises qui emploient des diplômés de l'UMNG sont du secteur tertiaire ; 39,1 pour cent du secteur secondaire ; et enfin 4,3 pour cent du secteur primaire. La tertiarisation croissante de l'économie congolaise devrait davantage inspirer les programmes universitaires de formation.

Les rendements internes au Cameroun

L'analyse des données collectées dans les différentes administrations universitaires donne une idée assez nette de l'efficacité interne des universités camerounaises, basée sur les performances des étudiants aux examens.

Tableau 3.25 : Performance des étudiants de la FSEG de l'Université de Dschang en 2001-2002

	Inscrits	Admis	Taux de réussite (%)	Taux d'échec (%)	Coefficient de rendement
I	884	405	45,81	54,19	0,84
II	489	155	31,69	68,31	0,46
III (APE)	40	32	80	20	4
III (AB)	60	33	55	45	1,22
III (SG)	175	128	73,14	26,86	2,72

Sources : Scolarité de la FSEG de l'Université de Dschang ; nos calculs.

Note : APE : Analyse et politique Economique ; AB : Agribusiness ; SG : Sciences de Gestion

Il apparaît dans le tableau 3.25 que le taux d'échec à la FSEG de l'Université de Dschang, de façon générale, est plus élevé que le taux de réussite. L'échec est aussi plus important dans les deux premières années et tend ensuite à se réduire.

Tableau 3.26 : Performance des étudiants de la FSJP de l'Université de Dschang en 2001-2002

	Inscrits	Admis	Taux de réussite (%)	Taux d'échec (%)	Coefficient de rendement
Capacité I	101	34	33,66	66,33	0,5
Capacité II	87	26	29,88	70,22	0,42
Maîtrise	269	115	42,75	57,25	0,74
Licence	585	298	50,94	49,06	1,03
DEUG II	974	321	32,95	66,05	0,49
DEUG I	922	426	46,2	53,8	0,85
FSJP	2938	1220	41,52	58,48	0,7

Sources : Echos de la FSJP de l'Université de Dschang ; nos calculs.

Encore à l'Université de Dschang, mais pour la FSJP, le tableau 3.26 montre des taux d'échec systématiquement plus élevés que les taux de réussite, à l'exception de l'année de licence. Les taux d'échec sont d'ailleurs particulièrement élevés, puisqu'ils atteignent 49 pour cent en licence et dépassent 50 pour cent dans tous les autres niveaux.

Tableau 3.27 : Performance des étudiants de la Faculté des sciences sociales et de gestion de l'UCAC en 2001-2002

	Inscrits	Admis	Taux de réussite (%)	Taux d'échec (%)	Coefficient de rendement
Année prépar.	34	14	41,17	58	0,7
I	235	212	90,2	9,8	9,2
II	204	175	85,78	14,2	6,04
III	135	129	95,55	4,45	21,47
IV	96	95	98,95	1,05	94,23
V	20	-	-	-	-

Source : Décanat de la FSSG de l'UCAC.

A l'inverse de ce qui vient d'être observé pour deux facultés de l'Université de Dschang, le tableau 3.27 révèle pour la FSSG de l'Université Catholique de l'Afrique Centrale des taux d'échec assez faibles dans l'ensemble – excepté en année préparatoire, qui doit être considérée comme le filtre pour toute formation dans cette université.

Tableau 3.28 : Performance des étudiants de la Faculté de philosophie de l'UCAC en 2001-2002

	Inscrits	Admis	Taux de réussite (%)	Taux d'échec (%)	Coefficient de rendement
DEUG	53	42	79,24	20,7	3,82
3ème année classique	13	8	61,53	38,4	1,6
3ème année philo. de l'éducation	15	10	66,66	33,3	2
4 ^{ème} année classique	11	4	36,36	63,63	0,57
4ème année philo. de l'éducation	11	7	63,63	33,3	1,9

Source : Décanat de la Faculté de Philosophie, UCAC.

Les taux d'échec à la Faculté de philosophie de l'UCAC sont relativement élevés mais, à l'exception de la quatrième année classique, n'atteignent pas 40 pour cent (tableau 3.28).

Tableau 3.29 : Performance des étudiants du cycle de licence de l'Université de Buea en 2001-2002

	Taux de réussite (%)	Taux d'échec (%)	Coefficient de rendement
Faculté des arts	58,51	41,49	1,41
Faculté des sciences de l'éducation	84	16	5,25
Faculté des sciences de la santé	84,34	15,66	5,38
Faculté des sciences	63,5	36,5	1,74
Faculté des sciences sociales et de gestion	76,45	23,55	3,24

Sources : MINESUP (2002 : 32) ; nos calculs.

Pour l'Université de Buea, deux tendances se dégagent du tableau 3.29. On note des taux d'échec modérés, de l'ordre de 16 pour cent, dans deux facultés, et des taux plus élevés mais n'atteignant pas 50 pour cent dans les trois autres établissements.

Tableau 3.30 : Performance des étudiants de la FSEG de l'Université de Yaoundé II

Année	Niveau	Option	Nombre d'inscrits	Nombre d'admis (%)	Taux de réussite (%)	Taux d'échec	Coeff. de rendement
1998-1999	I	TC	1125	368	32,71	67,31	0,48
	II	TC	974	283	29,05	70,95	0,4
	III	GEST	288	102	35,41	64,59	0,54
	III	SECO	378	158	41,8	58,2	0,71
	IV	GEST	213	56	26,29	73,71	0,35
	IV	SECO	299	122	40,8	59,2	0,68
	V	GEST	25	13	52	48	1,08
	V	SECO	44	18	40,9	59,1	0,69
1999-2000	I	TC	1358	522	38,43	61,67	0,62
	II	TC	1046	283	27,06	72,94	0,37
	III	GEST	171	73	42,69	57,31	0,74
	III	SECO	160	93	58,13	41,87	1,38
	IV	GEST	180	70	38,89	61,11	0,63
	IV	SECO	175	83	47,43	52,57	0,9
	V	GEST	30	6	20	80	0,25
	V	SECO	28	16	57,14	42,86	1,33
2000-2001	I	TC	2020	868	42,97	57,03	0,75
	II	TC	1046	421	41,52	58,48	0,7
	III	GEST	221	123	55,56	44,44	1,22
	III	SECO	221	87	39,37	60,63	0,65
	IV	GEST	259	63	24,32	75,68	0,32
	IV	SECO	140	54	38,57	61,47	0,62
	V	GEST	30	16	53,33	46,67	1,14
	V	SECO	40	24	60	40	1,5

Sources : MINESUP (2002 : 273) ; nos calculs.

Les taux d'échec à la FSEG de Yaoundé II sont globalement élevés, dépassant pour certaines années et niveaux le seuil de 70 pour cent (tableau 3.30). Ce qui traduit, dans notre entendement de la crise de l'enseignement supérieur, des inefficacités très prononcées.

L'ensemble des données présentées dans les tableaux précédents suggère une corrélation entre les conditions de travail et les rendements des étudiants. C'est

cette corrélation qui à notre sens peut expliquer le fait que les étudiants de l'UCAC aient de meilleurs rendements académiques que les étudiants des universités d'État.

Il ressort de la comparaison entre les universités d'État que les établissements de l'Université de Buea présentent les meilleurs rendements pour le cycle de licence. La Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté des sciences de la santé enregistrent, à Buea, les meilleures performances avec des taux de réussite en licence supérieurs à 80 pour cent. En licence toujours, la FSEG de l'Université de Dschang enregistre elle aussi des résultats encourageants.

Les taux de rendement observés, sur une période de trois ans, à la FSEG de l'Université de Yaoundé II permettent d'apprécier une amélioration entre 1998-1999 et 2000-2001 pour tous les niveaux. Ces rendements, croissants du niveau I au niveau V, augmentent avec la baisse des effectifs.

L'efficacité externe au Cameroun

Pour apprécier l'insertion sociale des diplômés de l'enseignement supérieur, le Fonds national de l'emploi (FNE) apparaît, de par ses activités d'intermédiation entre employeurs et demandeurs d'emploi, comme la structure la plus crédible. Il reste malheureusement difficile d'apprécier l'efficacité externe des universités camerounaises, ceci pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, les statistiques du FNE portent sur les diplômés des universités camerounaises et étrangères, sur les travailleurs en situation de mutation d'un secteur d'activité à un autre, et sur les déflatés de la fonction publique et du secteur privé. Mais de nombreux diplômés s'auto-emploient, que ce soit dans des cadres formels ou informels.

D'autre part, les chefs d'entreprise sont peu coopératifs lorsqu'on leur demande quelle proportion de leurs employés sont diplômés de l'enseignement supérieur. Leur réticence a gêné l'enquête que nous devons réaliser auprès d'eux.

Nous tenons néanmoins à signaler que l'UCAC a mis en place une réelle politique d'insertion de ses diplômés, fondée sur des stages académiques des étudiants en fin de cycle de formation, en vue de leur recrutement effectif. Le taux d'insertion des étudiants de certaines filières se révèle très encourageant. Les universités d'État gagneraient à suivre cet exemple.

Les rendements internes au Burkina Faso

Avant la refondation de l'Université de Ouagadougou, les taux de réussite aux examens variaient entre 25 et 30 pour cent pour l'ensemble des établissements. En 2000-2001, première année de la refondation, le taux moyen de réussite est passé à 62,91 pour cent puis à 67,89 pour cent l'année suivante. On constate une très nette augmentation. L'instauration de l'enseignement modulaire à partir de la rentrée 2000-2001 a donc contribué à l'amélioration des rendements internes.

Tableau 3.31 : Résultats aux examens des établissements de l'Université de Ouagadougou en 2001-2002

	Présents	Admis	Ajournés	Taux de réussite (%)	Taux d'échec (%)
UFR-LAC	1439	933	506	64,83	35,16
UFR-SDS	1241	950	291	76,55	23,44
UFR-SEA	1032	516	516	50,00	50,00
UFR-SEG	2408	1791	617	74,37	25,62
UFR-SJP	1847	1308	539	70,81	29,18
UFR-SH	2362	1575	787	66,68	33,31
UFR-SVT	1447	903	544	62,40	37,59
IBAM	298	222	76	74,49	25,50
Université	12074	8198	3876	67,89	32,10

Source : Université de Ouagadougou.

Le tableau 3.31 révèle cependant quelques disparités entre UFR. Les taux de succès les plus élevés sont enregistrés à l'UFR-SDS, à l'IBAM et à l'UFR-SEG avec respectivement 76,55 pour cent, 74,49 pour cent et 74,37 pour cent. Le taux le plus faible, enregistré à l'UFR-SEA, atteint 50 pour cent.

L'augmentation, évidente, des taux de réussite aux examens amène par ailleurs à s'interroger sur la qualité des enseignements reçus. Les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants montrent en effet que cette qualité est généralement perçue comme moyenne, avec 56,1 pour cent des réponses. Seulement 8,4 pour cent des étudiants de l'Université de Ouagadougou estiment que l'enseignement reçu est de bonne qualité, contre 35,5 pour cent qui le trouvent mauvais. Les UFR-SEA, UFR-SH et UFR-SEG sont les établissements où la qualité de la formation est jugée la plus insuffisante. Le tableau 3.32 donne la répartition des réponses par établissement.

Tableau 3.32 : Appréciation de la formation par les étudiants de l'Université de Ouagadougou

	Bonne		Moyenne		Insuffisante		Total
	nombre	% par éta- blissement	nombre	% par éta- blissement	nombre	% par éta- blissement	
UFR-SEG	7	6,7	57	54,3	41	39,0	105
UFR-LAC	12	20,0	34	56,7	14	23,3	60
UFR-SDS	9	18,0	26	52,0	15	30,0	50
UFR-SEA	2	4,4	23	51,1	20	44,4	45
UFR-SVT	2	3,3	36	60,0	22	36,7	60
UF-/SH	6	6,1	50	50,5	44	44	100
UFR-SJP	4	5,0	54	67,5	22	27,5	80
Université	42	8,4	280	56	178	35,6	500

Source : Données d'enquête.

Les étudiants ont avancé plusieurs raisons pour justifier leurs opinions. Ceux qui trouvent l'enseignement de qualité moyenne (près de six étudiants sur dix) et ceux qui le trouvent mauvais (deux étudiants sur trois), ont ensemble mentionné :

- le manque d'enseignants face à un effectif pléthorique d'étudiants, avec pour conséquences majeures le faible suivi des TP, des TD, des stages et des mémoires, ainsi que l'insuffisance d'immersion linguistique pour les étudiants en langues ;
- l'absentéisme prononcé de certains enseignants, entraînant une forte concentration des cours en fin d'année, un manque de profondeur des connaissances transmises, et parfois le non achèvement des programmes ;
- l'inadaptation de certains programmes aux réalités locales, ainsi que leur caractère parfois désuet, à la traîne des avancées réalisées dans le domaine considéré ;
- l'insuffisance de documents dans les bibliothèques et la vétusté des documents disponibles, majoritairement dépassés ;
- la faible capacité d'accueil aussi bien des salles de cours, de TD et de TP que des bibliothèques et des laboratoires ;
- le faible équipement des laboratoires et l'insuffisance de TP ;
- l'accès insuffisant à l'outil informatique et à Internet.

Une majorité d'étudiants estime par ailleurs que les conditions de vie sont difficiles à l'Université de Ouagadougou. Le manque de ressources financières et les difficultés d'accès à la documentation, au logement, au transport, à la restauration et aux services de santé sont autant de facteurs qui influent négativement, d'une manière ou d'une autre, sur leur engouement pour les études et sur la qualité de l'enseignement reçu. Ces tracasseries persistent souvent à la base d'autres problèmes, troubles et manifestations, qui entravent la progression normale des cours.

Quelques étudiants estiment, cependant, qu'il existe des enseignants qualifiés et dévoués, ne ménageant pas leurs efforts pour les préparer à affronter le monde du travail.

L'efficacité externe au Burkina Faso

Les programmes d'enseignement de nombreux pays peinent à suivre le rythme des progrès de la connaissance, particulièrement dans les domaines scientifiques et techniques, où le renouvellement accéléré des profils d'emploi et des qualifications professionnelles correspondantes invitent pourtant à une actualisation permanente.

L'obsolescence des programmes, sans être spécifique au Burkina Faso, frappe aussi l'Université de Ouagadougou. L'efficacité externe de cette université se dégrade. Seule une faible part de ses diplômés, dotés de formations spécialisées, parvient à s'insérer réellement.

La fonction publique recrute moins qu'autrefois mais reste un employeur important. Elle embauche régulièrement, chaque année, un minimum de trois cents diplômés issus de grandes écoles comme l'ENAREF (régies financières), l'ENAM (administration et magistrature), l'ENSP (santé publique) et l'ENSK (enseignement).

L'insertion est plus difficile dans le secteur privé, où l'on recherche surtout des techniciens industriels, des ingénieurs, des informaticiens, des comptables et des gestionnaires. Les difficultés d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur dans le secteur privé s'expliquent inéluctablement par l'écart qui sépare leur formation et le monde de l'emploi. L'inadéquation des formations est renforcée par la rapidité des avancées technologiques dans presque tous les domaines.

Pour améliorer son efficacité externe, l'Université de Ouagadougou devra s'adapter aux exigences du monde de l'emploi, aux évolutions sociales et à la mondialisation des marchés. C'est dans cette optique qu'elle s'efforce depuis 1991, particulièrement avec la refondation, de mettre en place un ensemble de mécanismes susceptibles de l'aider à atteindre ses objectifs stratégiques, en harmonie avec la politique nationale de formation des cadres. Comme l'a affirmé son président, le chancelier Alfred Traoré, « l'Université ne doit plus former pour former, mais former pour répondre efficacement aux exigences et préoccupations d'une société en pleine mutation, dans un contexte de globalisation où la médiocrité n'a plus de place et où l'excellence est de règle » (Traoré 2003).

L'Université de Ouagadougou, au-delà de la transmission des connaissances et de la recherche fondamentale, s'est mise au défi de former des cadres utiles à la nation. Les textes qui organisent sa refondation insistent sur la nécessité d'aller vers une professionnalisation des filières de formation. Un cadre institutionnel a été mis en place pour canaliser les efforts dans cette direction et des innovations pédagogiques ont été opérées. Toutes les mesures prises pour ouvrir l'Université de Ouagadougou sur la société et son environnement visent à faire d'elle un véritable levier de développement du Burkina Faso. Dans cette perspective, l'université doit proposer des formations clairement utilitaires qui, sans renoncer aux exigences traditionnelles du monde universitaire, permettent de resserrer le lien avec l'emploi et le développement.

Des filières professionnelles ont été mises en place, et leurs diplômés connaissent des taux d'insertion assez encourageants. L'UFR-SEG propose, entre autres, une maîtrise en science de gestion, dont le rendement externe avoisine 100 pour cent, ainsi qu'une maîtrise en économie et gestion des entreprises et des organisations, et un master en gestion de projets. L'UFR-LAC a ouvert des filières professionnelles en journalisme-communication et en traduction-interprétation. On peut également mentionner plusieurs DESS (en industries agroalimentaires à l'UFR-SVT, en droit des affaires à l'UFR-SJP...) et DUTS (en traitement physique des déchets à l'UFR-SEA, en analyses biochimiques à l'UFR-SDS...).

L'efficacité externe de l'enseignement supérieur est toutefois le reflet de nombreux facteurs qu'il convient d'analyser.

Les rendements internes en Côte d'Ivoire

L'efficacité interne des universités ivoiriennes ne s'est pas beaucoup améliorée ces dernières années. Bien qu'il nous ait été difficile d'obtenir des données chiffrées, on peut se fier aux responsables universitaires qui estiment que les résultats aux examens sont médiocres malgré des efforts consentis au niveau des infrastructures. Bon nombre d'observateurs insistent sur la détérioration de la qualité de l'enseignement supérieur, détérioration qui se ressent sur l'efficacité externe.

L'efficacité externe en Côte d'Ivoire

L'efficacité externe constitue un véritable problème pour les autorités universitaires ivoiriennes. Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur ayant des difficultés à trouver un emploi ne cesse en effet de croître depuis le début des années 1980. Ce sont d'ailleurs les problèmes d'insertion qui amènent certains diplômés à prolonger leur séjour à l'université. Il faut préciser que bon nombre d'étudiants souhaitent obtenir un emploi salarié alors que la situation sur le marché du travail ne s'y prête guère, le secteur moderne offrant très peu d'emplois. En 1998, ce secteur représentait 10 pour cent seulement du total des emplois

(AGEPE 1998) et les statistiques des enquêtes sur le niveau de vie des ménages montrent que cette part a chuté de deux points en 2002 pour se situer à 8 pour cent.

Cependant, les résultats de notre enquête indiquent que la majorité des opérateurs économiques interrogés affirment recruter des universitaires (tableau 3.33), principalement des généralistes (tableau 3.34).

Tableau 3.33 : Recours aux universitaires en Côte d'Ivoire

Utilisation des universitaires	Pourcentage
Non	33,3
Oui	66,7
Total	100,0

Source : Données d'enquête.

Tableau 3.34 : Profils recherchés chez les universitaires en Côte d'Ivoire

Profil recherché chez les universitaires	Pourcentage
Généraliste	81,0
Technique	12,5
Technique /Généraliste	6,5
Total	100,0

Source : Données d'enquête.

Le tableau 3.35 présente le taux d'utilisation des universitaires par secteur d'activité. Ce taux est calculé comme le rapport entre le nombre de travailleurs de profil universitaire et le nombre total de travailleurs de l'entreprise. Il apparaît dans le tableau que les secteurs qui emploient le plus d'universitaires sont ceux où les emplois administratifs sont les plus demandés. Ceci corrobore l'idée selon laquelle les universitaires ont un avantage comparatif dans les emplois nécessitant des connaissances générales. Le secteur bancaire et l'enseignement privé viennent en tête des emplois offerts aux diplômés de l'enseignement supérieur. Les autres secteurs, cherchant des compétences très spécialisées et des profils immédiatement opérationnels, n'embauchent pratiquement pas d'universitaires.

Tableau 3.35 : Part des universitaires dans les effectifs des opérateurs économiques interrogés en Côte d'Ivoire

Secteur d'activité	% d'universitaires	Rang
Banque	18,92	1
Enseignement privé	13,51	2
Bâtiment et travaux publics	12,5	3
Etude et conseils	12,5	½
Trafic maritime	7,64	5
Formation professionnelle	5,88	6
Bâtiment	4,55	7
Education-formation	3,7	8
Gestion de valeurs immobilières	3,45	9
Cosmétique	2,19	10
Froid industriel	0,89	11
Cosmétique	0,83	12
Industrie	0,67	13
Etude	0,5	14
Industrie	0,23	15
Industrie	0,19	16
Trafic maritime	0,12	17
Travaux publics, génie civil	0	18
Transformation du caoutchouc	0	½
Transformation du fer	0	½
Fabrication de pièces de rechange	0	½
Assainissement des eaux	0	½
Mécanique	0	½
Chimie	0	½
Commerce	0	½
Fabrique et vente d'engrais	0	½
Huilerie-savonnerie	0	½

Source : Données d'enquête.

Conclusion

La comparaison des résultats d'enquête au Congo, au Cameroun, au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire confirme le caractère multiforme de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique. Les principales caractéristiques de cette crise sont communes :

- Les taux d'échec les plus importants ont été notés au Cameroun, puis au Congo, notamment dans les premières années des facultés. Sur l'ensemble des quatre pays, cependant, ces taux d'échec restent suffisamment élevés pour considérer l'inefficacité interne comme une constante de la crise de l'enseignement supérieur en Afrique.
- L'insuffisance des infrastructures est une autre caractéristique commune à l'ensemble des pays. Elle recouvre notamment le manque de salles de cours, de TD et de TP, le sous-équipement des laboratoires et des bibliothèques, la non informatisation de ces dernières, l'absence générale de connexion à Internet et, au Congo, le manque de restaurants universitaires. On relève toutefois que les manques en matière d'infrastructures sont plus prononcés au Congo et au Cameroun qu'au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire où des efforts particuliers ont été accomplis.
- L'insuffisance numérique des enseignants se traduit par des conditions d'encadrement peu satisfaisantes, au regard du nombre sans cesse croissant d'étudiants, et par la faible insertion des institutions d'enseignement supérieur dans les réseaux mondiaux de recherche. L'insuffisance des effectifs enseignants recouvre également de fortes disparités entre enseignants de rang magistral et assistants, disparités qui rendent problématique l'encadrement des mémoires et l'avenir des troisièmes cycles.
- La pertinence de l'enseignement supérieur dans ces pays, tant du point de vue du contenu des programmes que de leur finalité, constitue une préoccupation majeure. L'inadaptation des formations au marché du travail n'est pas le seul fait des systèmes productifs, de leur faiblesse ou de leur incapacité à créer suffisamment d'emplois, mais aussi des formations elles-mêmes et de leur déconnexion des réalités socio-économiques.

4

Les déterminants de la crise dans les quatre pays

Les caractéristiques de la crise de l'enseignement supérieur, telles que nous venons de les observer, sont déterminées par plusieurs facteurs. Les facteurs économiques paraissent constituer la première cause des dysfonctionnements, des déséquilibres et des inefficacités notés jusqu'ici, mais d'autres facteurs, institutionnels, historiques et sociopolitiques, interviennent également et doivent être pris en compte.

Les facteurs économiques

La crise de l'enseignement supérieur en Afrique est avant tout d'ordre économique. L'offre d'éducation et l'accès à cette éducation ont en effet un coût, lequel représente une contrainte majeure. Nous analysons ci-dessous les données recueillies dans les quatre pays en distinguant deux séries de facteurs économiques : d'une part les ressources allouées aux universités et leur mode de gestion, d'autre part les facteurs qui relèvent de l'environnement propre aux étudiants et aux enseignants.

L'insuffisance des budgets alloués à l'enseignement supérieur

La récession des années 1980, entraînant de graves difficultés dans le financement de l'éducation en général, s'est directement répercutée sur l'enseignement supérieur. La chute des cours des produits de base (pétrole pour le Congo et le Cameroun, café et cacao pour la Côte d'Ivoire, coton pour le Burkina Faso), se traduisant au plan macroéconomique par le creusement des déficits publics, puis les contraintes imposées par les programmes d'ajustement structurel, ont ensemble remis en cause tant l'exécution des plans de développement des universités que le statut des étudiants – dont les effectifs, au demeurant, n'ont jamais cessé d'augmenter. La croissance soutenue des effectifs étudiants, dans un contexte marqué par la diminution des budgets d'éducation, indique bien que la cause principale des problèmes constatés réside dans l'écart entre les ressources et les besoins.

Les données du tableau 4.1 permettent d'apprécier l'évolution des dépenses publiques d'éducation dans trois des quatre pays de cette étude, en pourcentage des dépenses publiques totales, au cours de la décennie 1990 – une décennie durant laquelle les effets sociaux de l'ajustement structurel ont été pleinement

ressentis. Ces données indiquent une nette tendance à la baisse, particulièrement au Congo et au Cameroun. La récession qui a frappé ces deux pays producteurs de pétrole en 1986 a exercé un impact négatif sur les finances publiques, provoquant l'effondrement du budget de l'État et des ressources allouées à l'ensemble des secteurs sociaux.

Tableau 4.1 : Part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales (en %)

	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99
Congo	20,3	19,4	19,9	18,3	17,6	17,3	12,5
Cameroun	15,9	15,4	10,8	9,5	6,1	6,8	8,8
Côte d'Ivoire	32,4	27	24,1	23,7	23,2	23,8	24,9

Sources : Annuaire des statistiques de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur (Congo) ; Ministère de l'économie et des finances (Cameroun et Côte d'Ivoire).

La Côte d'Ivoire, pays qui connaissait naguère, sous les auspices de la stabilité politique et des performances économiques, un développement remarquable de l'éducation, a vu les ressources allouées à ce secteur s'émausser progressivement, au gré des fluctuations des cours de ses matières premières. Les causes économiques de la crise de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire, souligne Touré (1998), sont liées aux contraintes financières qui n'ont pas permis aux universités de faire face aux effectifs pléthoriques d'étudiants.

L'analyse des budgets de l'enseignement supérieur au Burkina Faso permet également de situer, en partie, l'origine des dysfonctionnements et des inefficacités de l'Université de Ouagadougou dans l'insuffisance des ressources financières qui lui sont allouées.

Tableau 4.2 : Evolution de la part du budget du MESSRS dans le budget de l'État burkinabé (en milliers de Fcfa)

Année budgétaire	Budget de l'État	Budget du MESSRS	Part du MESSRS (%)
1993	227 438 805	11 993 315	5,27
1994	296 729 255	12 587 581	4,24
1995	361 985 963	15 719 264	4,34
1996	360 739 333	20 508 234	5,69
1997	372 469 313	17 616 655	4,73
1998	444 535 258	20 003 059	4,50

Source : Bulletin des statistiques scolaires et universitaires de 1996-1997 et 1997-1998.

Il convient ici de distinguer le budget du ministère de tutelle, le MESSRS, de celui de l'Université de Ouagadougou proprement dite. De 1993 à 1998, la part du budget du MESSRS dans le budget de l'État a très peu varié, tournant autour de 5 pour cent (tableau 4.2). De 2001 à 2002, bien que le budget du MESSRS ait connu une légère hausse, sa part a baissé dans le budget total, passant de 7,78 pour cent à 5,74 pour cent (tableau 4.3). Une analyse plus poussée des données révèle encore que les dépenses de personnel et les transferts représentaient en 2001 et 2002, respectivement 57,93 pour cent et 59,73 pour cent du budget du MESSRS, dénotant une évolution qui se fait au détriment des dépenses d'investissement et d'équipement.

De 2000 à 2003, le budget de l'Université de Ouagadougou est passé de 2 368 804 000 à 3 508 288 187 Fcfa, soit une hausse annuelle moyenne de 17,4 pour cent (tableau 4.4). Les dépenses de personnel occupent la place la plus importante, variant entre 59,45 pour cent et 74,92 pour cent. Ces dépenses ont connu une forte hausse en 2003, augmentant de 79,37 pour cent par rapport à l'année précédente. À l'opposé, les parts des dépenses de matériel et d'investissement ont baissé. Il apparaît ainsi que le budget de l'Université de Ouagadougou est majoritairement consacré à l'intendance.

Les subventions de l'État sont insuffisantes et ne peuvent permettre à l'Université de Ouagadougou de remplir pleinement ses missions, surtout celles retenues dans le cadre de la refondation. L'université doit donc mettre en place des mécanismes lui permettant de renforcer son budget, particulièrement le budget d'investissement et celui destiné au matériel et à l'équipement. Des sources alternatives de financement sont explorées dans cette optique. Parmi elles, on note le doublement des frais d'inscription en 2002-2003, passant de 7 500 à 15 000 Fcfa. Cette augmentation a eu un effet d'entraînement sur les fonds propres, qui sont passés de 13,16 pour cent à 18,23 pour cent du budget entre 2001 et 2003 (tableau 4.5). Mentionnons également les ressources provenant de la coopération bilatérale et multilatérale, qui sont intégrées au budget de l'université.

Le mode de financement des études

Le mode de financement des études supérieures en Afrique francophone, notamment dans les pays concernés par l'étude, est un autre facteur explicatif de la crise qui mine ce secteur. La réduction drastique voire la suppression des bourses et des aides, lointain souvenir de l'État-providence, entretient l'agitation sociale sur les campus, les revendications et les grèves. Dans un environnement où la pauvreté est rampante, les difficultés financières des étudiants peuvent expliquer les mauvaises performances enregistrées dans différents établissements. Les données des enquêtes menées dans les quatre pays témoignent du désengagement des États et permettent de comprendre dans quelles conditions matérielles les étudiants accèdent à l'enseignement supérieur en Afrique.

Au Congo, la fin de l'État-providence et de l'idéologie socialisante qui prévalaient jusqu'à la fin des années 1980 a eu des implications majeures sur l'accès des populations aux services sociaux de base, dont l'éducation. Les réformes du système d'attribution des bourses d'études ont substantiellement réduit le nombre d'étudiants boursiers, contraignant ainsi les parents à pallier les défaillances de l'État.

Le tableau 4.6 montre que pour une majorité d'étudiants de l'UMNG, les parents sont bien la première source de financement des études. L'absence, au Congo, de structures privées pouvant offrir des bourses ou des aides pose un sérieux problème aux étudiants dont les parents ou tuteurs n'appartiennent pas nécessairement aux catégories socioprofessionnelles les plus aisées.

Interrogés sur le niveau d'instruction de leur père ou tuteur, 54 pour cent des étudiants de notre échantillon à l'UMNG répondent que ce niveau correspond à des études supérieures (tableau 4.7). Si l'on admet que les parents les plus instruits n'appartiennent en principe pas aux couches sociales les plus défavorisées, on peut raisonnablement penser que la possibilité de suivre des études supérieures est en grande mesure déterminée par la capacité des parents à supporter les coûts de la formation. Ce qui voudrait dire en dernière analyse que le coût des études est un facteur fortement discriminant qui exclut certaines catégories sociales de l'enseignement supérieur. Seulement 6,9 pour cent des étudiants interrogés se disent issus de parents sans niveau d'instruction et 12,4 pour cent disent que leur père ou tuteur a reçu une instruction de niveau primaire.

Tableau 4.3 : Evolution comparée des budgets de l'Etat et du MESSRS en 2001 et 2002 (en milliers de Fcfa)

	2001			2002			Ecart budgétaire du MESSRS
	Etat	MESSRS	% MESSRS Etat	Etat	MESSRS	% MESSRS Etat	
Personnel	91 242 606	7 293 552	7,99	103 041 427	7 752 789	7,52	459 237
Matériel	44 533 025	754 131	1,69	49 303 186	932 539	1,89	178 408
Transferts courants	105 118 978	11 805 938	11,23	113 841 749	12 075 223	10,61	269 285
Equip. et invest.	175 580 217	13 117 107	7,47	232 367 217	12 438 174	5,35	- 678 933
Budget total	486 383 506	32 970 728	7,78	578 299 482	33 198 725	5,74	

Source : Comptabilité de l'Université de Ouagadougou.

Tableau 4.4 : Evolution du budget de l'Université de Ouagadougou entre 2000 et 2003 (en Fcfa)

	2000		2001		2002		2003	
	montant	%	montant	%	montant	%	montant	%
Personnel	1 465 304 000	61,86	1 465 304 000	59,45	1 465 304 000	66,03	2 628 304 000	74,92
Matériel	750 000 000	31,66	850 000 000	34,49	637 500 000	28,73	754 062 187	21,49
Invest.	153 500 000	6,48	149 371 500	6,06	116 400 000	5,25	125 922 000	3,59
Total	2 368 804 000	100,00	2 464 675 500	100,00	2 219 204 000	100,00	3 508 288 187	100,00

Source : Comptabilité de l'Université de Ouagadougou.

Tableau 4.5 : Montant (en Fcfa) et part des fonds propres dans le budget de l'Université de Ouagadougou

	2000		2001		2002		2003	
	montant	%	montant	%	montant	%	montant	%
onds propres	358 141 610	15,12	324 288 853	13,16	413 581 257	18,64	639 452 285	18,23
Budget total	2 368 804 000	100,00	2 464 675 500	100,00	2 219 204 000	100,00	3 508 288 187	100,00

Source : Comptabilité de l'Université de Ouagadougou.

Tableau 4.6 : Répartition des étudiants selon le mode de financement des études à l'Université Marien Ngouabi

Etablissement actuel	Financement des études en %										
	Parents	bourse	aide	prêt	autres	parents/ bourse/ aide	parents/ bourse	parent/ aide	bourse/ aide	parent/ prêt	Total
FSE	51,2	2,3	9,3	-	4,7	9,3	14,0	5,8	3,5	-	100,0
FLSH	55,1	10,3	5,6	,9	8,4	,9	9,3	4,7	4,7	-	100,0
IFD	65,1	3,6	10,8	-	3,6	2,4	12,0	-	2,4	-	100,0
FS	33,3	14,8	3,7	3,7	11,1	14,8	11,1	7,4	-	-	100,0
FSS	14,8	18,5	-	-	-	-	63,0	-	3,7	-	100,0
IDR	37,9	6,9	-	-	6,9	-	34,5	10,3	3,4	-	100,0
ENAM	16,7	-	4,2	4,2	70,8	-	-	4,2	-	-	100,0
ENS	25,9	25,9	3,7	-	1,1	3,7	29,6	-	-	-	100,0
ENSP	32,3	9,7	-	-	-	6,5	41,9	9,7	-	-	100,0
ISG	46,2	-	-	-	-	3,8	42,3	3,8	3,8	-	100,0
ISEPS	32,3	3,2	3,2	-	3,2	3,2	41,9	9,7	-	3,2	100,0
Total	45,0	7,0	5,4	,6	8,4	4,0	21,5	4,6	2,6	,2	100,0

Source : Données d'enquête.

Tableau 4.7 : Répartition des étudiants de l'UMNG (en %) selon le niveau d'instruction du père ou du tuteur

	Sans niveau	Primaire	Secondaire	Supérieur	Total
FSE	7,1	14,1	25,9	52,9	100
FLSH	11,5	13,5	27,9	47,1	100
FD	7,9	10,5	30,3	51,3	100
FS	8	8	32	52	100
FSS			19,2	80,8	100
IDR		7,4	29,6	63	100
ENAM	18,2	40,9	13,6	27,3	100
ENS	7,7	15,4	30,8	46,2	100
ENSP	3,2		35,5	61,3	100
ISG			4	96	100
ISEPS		27,6	31	41,4	100
Université	6,9	12,4	26,7	54	100

Source : Données d'enquête.

La question du financement des études se pose au Cameroun dans les mêmes termes qu'au Congo. Ici aussi, les réformes universitaires se sont traduites par la suppression des bourses d'une proportion importante d'étudiants. Les études supérieures sont ainsi devenues un luxe pour les enfants issus de familles pauvres. Parmi ces familles, celles qui ont supporté les coûts de formation d'un premier enfant et qui voient celui-ci, diplômé de l'enseignement supérieur, rester sans emploi, ne sont assurément pas incitées à inscrire les enfants suivants à l'université.

Les tableaux de l'annexe III confirment que le financement des études supérieures au Cameroun est principalement assuré par les parents, loin devant les bourses, les aides et les prêts. Les étudiants dont les parents financent les études représentent 93,56 pour cent de notre échantillon à l'Université de Buea ; 80,79 pour cent à Yaoundé II ; 73,62 pour cent à Dschang et 69,58 pour cent à Yaoundé I. La proportion est moins élevée à l'UCAC, où 53 pour cent des études sont financées par les parents et 30 pour cent par des bourses. La situation particulière de l'UCAC s'explique par le fait que cette université accueille des étudiants de nombreux pays d'Afrique Centrale et d'Afrique de l'Ouest, où la subvention publique des études supérieures constitue encore une priorité des dirigeants. Les étudiants non boursiers sont majoritairement des Camerounais.

Les données d'enquête sur la profession des parents (annexes IV et V) révèlent que le père ou le tuteur de plus de 80 pour cent des étudiants au Cameroun est salarié, opérateur économique ou commerçant, ou exerce une profession libérale. La mère est le plus souvent ménagère ou sans emploi : c'est le cas pour 49,66 pour cent des étudiants de Dschang ; 48,34 pour cent des étudiants de Yaoundé II et 48,12 pour cent des étudiants de Yaoundé I. La proportion de mères salariées n'est dominante qu'à Buea et à l'UCAC, dans respectivement 36,62 pour cent et 35,41 pour cent des cas.

Ces disparités socioprofessionnelles entre parents sont fortement corrélées à leur niveau d'instruction. On peut retenir des annexes VI et VII que le père ou tuteur est généralement plus instruit que la mère. Ainsi, 71,11 pour cent des pères ou tuteurs d'étudiants de l'UCAC ont atteint un niveau d'études supérieur contre à peine 38 pour cent des mères. Les écarts sont similaires pour les parents des étudiants des universités d'État.

Le Burkina Faso, comparativement aux autres pays, présente une particularité : l'existence d'une institution, le Fonds national pour l'éducation et la recherche (FONER), spécialisée dans les aides et les prêts aux étudiants nationaux non boursiers. Le tableau 4.8 montre que les aides accordées par cette institution sont la première source de financement des études supérieures au Burkina Faso.

Tableau 4.8 : Répartition des étudiants au Burkina Faso selon le mode de financement des études en 2001-2002

Statut de l'Etablissement	Bourse		Aide FONER		Prêt FONER		Salariés		Autres		Total	
	B*	AN*	B	AN	B	AN	B	AN	B	AN	B	AN
Public	2192	0	8144	0	1965	0	0	0	1647	0	13948	0
Privé	0	17	0	0	10	0	5	0	1435	120	1450	137
Ensemble	2192	17	8144	0	1975	0	5	0	3082	120	15398	137

Source : Données globales sur les enseignements secondaire et supérieur 2001-2002 (Direction des études et de la planification du MESSRS).

Note : B, Burkinabé ; AN, autres nationalités ; B*, bourse nationale ; AN*, bourse du Haut Commissariat pour les réfugiés.

En 2001-2002, plus d'un étudiant burkinabé sur deux, soit 52,98 pour cent, disposait d'une aide FONER et un peu moins d'un sur huit, soit 12,83 pour cent, avait contracté un prêt FONER. Les titulaires d'une bourse représentaient 14,24 pour cent des étudiants burkinabé et 12,41 pour cent des étudiants étrangers. Toutes nationalités confondues, les étudiants sans ressources institutionnelles, qui

devaient donc trouver d'autres ressources, notamment auprès de leurs parents, représentaient 20,61 pour cent de l'échantillon.

Pour l'année 2002-2003, la commission nationale des bourses d'études et de stages a accordé 2316 bourses, dont 500 nouvelles et 1816 au titre des renouvellements. Le FONER a accepté 3695 nouvelles aides (sur 3710 demandes) et en a renouvelé 4063 (sur 4319 demandes). Le FONER a également accordé 1177 nouveaux prêts (sur 1185 demandes) et en a renouvelé 2019 (sur 2066 demandes). Enfin, toujours en 2002-2003, quelques bourses étrangères ont été attribuées dans le cadre de la coopération avec le Maroc (30 bourses), l'Algérie (2), la Tunisie (5), la République de Chine (10) et la Francophonie (14).

Le tableau 4.9 présente la répartition des étudiants de notre panel selon les sources de financement de leurs études. Ce tableau montre que les études à l'Université de Ouagadougou sont principalement financées par les parents, les aides et les prêts FONER. Seulement 11,4 pour cent des étudiants interrogés sont boursiers.

Tableau 4.9 : Sources de financement des études à l'Université de Ouagadougou en 2002-2003

	Nombre	%
Parents	92	18,4
Bourse	45	9
Aide FONER	78	15,6
Prêt FONER	98	19,6
Autres (ressources personnelles)	32	6,4
Parents et bourses	12	2,4
Parents et aide FONER	52	10,4
Parents et prêt FONER	59	11,8
Parents et autres	1	0,2
Non réponses	31	6,2
Total	500	100

Source : Données d'enquête.

La contribution des parents, seuls ou en complément d'autres sources de financement, mérite d'être soulignée. L'importance de cette contribution suggère en effet que la profession des parents et leur propre niveau d'instruction pourraient

influer sur la performance des étudiants. Les étudiants interrogés ont en majorité des parents paysans (43,5 pour cent) ou fonctionnaires (23,8 pour cent). Le tableau 4.10 permet d'observer que près de deux étudiants sur trois (63,2 pour cent) sont issus de parents à faible niveau d'instruction, sans niveau ou de niveau primaire.

Tableau 4.10 : Répartition des étudiants de l'Université de Ouagadougou selon le niveau d'instruction des parents

Niveau d'instruction des parents		Nombre	%
Père	Mère		
sans niveau	sans niveau	222	44,4
	primaire	7	1,4
	secondaire	1	0,2
	supérieur	0	0
primaire	sans niveau	55	11
	primaire	32	6,4
	secondaire	3	0,6
	supérieur	0	0
secondaire	sans niveau	22	4,4
	primaire	29	5,8
	secondaire	33	6,6
	supérieur	1	0,2
supérieur	sans niveau	8	1,6
	primaire	9	1,8
	secondaire	26	5,2
	supérieur	22	4,4
Non réponses		30	6
Total		500	100

Source : Données d'enquête.

En Côte d'Ivoire, la réduction des transferts sociaux a contribué à diminuer les dépenses de l'État, mais au détriment des étudiants. Les principaux problèmes rencontrés et identifiés par ces derniers sont liés à l'alimentation, à la santé, au logement et au transport. C'est en raison du nombre réduit de boursiers que de tels problèmes sont si durement ressentis. Les trois quarts des étudiants interrogés ont déclaré que leur scolarité était prise en charge par leurs parents (75,12 pour cent). Or, l'enquête a également révélé que si les parents n'étaient pas décédés, ils étaient en majorité cultivateurs ou retraités, et donc sans grands moyens financiers. L'enquête a par ailleurs établi que les étudiants étaient très peu nombreux à travailler (4,83 pour cent) pour compléter les ressources apportées par les parents.

Tableau 4.11 : Sources de financement des études à l'Université de Cocody en 2002-2003

	Nombre	%
Bourse	67	16,18
Travaux personnels	20	4,83
Aides	16	3,86
Parents	311	75,12
Total	414	100

Source : Données d'enquête.

La condition enseignante

En dépit des jugements négatifs souvent portés sur les enseignants des universités africaines, il importe de reconnaître que nombre d'entre eux sont des enseignants de qualité, diplômés de grandes écoles européennes ou américaines. Dès lors, l'absentéisme enseignant, la fuite des cerveaux, la course aux postes politiques à laquelle se livrent certains au détriment de leurs missions d'enseignement et de recherche, et toutes les insuffisances qui en découlent en termes d'encadrement des étudiants et de qualité des formations, devraient à notre sens se poser en de nouveaux termes. La bonne question serait de savoir si beaucoup d'universités africaines offrent les conditions matérielles requises pour mener une vie universitaire digne de nom.

De façon générale, le niveau relativement bas des salaires et la dégradation continue du pouvoir d'achat sont autant de facteurs de démotivation des enseignants, conduisant de façon naturelle ces derniers à privilégier des activités plus rémunératrices. Comme on peut le lire dans le tableau 4.12, pour trois pays de notre étude et deux autres pays africains dont les données sont disponibles, la condition enseignante au sein des universités africaines s'est considérablement détériorée entre 1980 et 1999.

Tableau 4.12 : Salaires moyens et dégradation du pouvoir d'achat des enseignants dans les universités africaines

	Salaire de professeur en 1999 (US\$/mois)	Salaire de maître- assistant en 1999(US\$/mois)	Salaire d'assistant en 1999(US\$/mois)	Variation de pouvoir d'achat 1980-1999
Cameroun	450	300	230	- 50 %
Burkina Faso	450	300	230	
Côte d'Ivoire	600	380		
Nigeria	150	90	60	- 85 %
Sénégal	600	380	230	- 45 %

Source : Waast (2002).

On comprend que la communauté universitaire ne soit plus motivée. La baisse de la qualité de l'enseignement et la chute des taux de réussite sont des conséquences directes de sa démotivation. La lutte syndicale au sein des universités, reléguée désormais dans une posture essentiellement défensive du pouvoir d'achat et des garanties statutaires, a été détournée du rôle qu'elle aurait pu jouer dans l'amélioration des conditions de travail et d'étude.

En conclusion sur les facteurs économiques de la crise universitaire en Afrique, deux points principaux valent d'être soulignés. D'une part, pour être longtemps restée dans le giron de l'État, l'université africaine est excessivement dépendante des finances publiques : tout déséquilibre macroéconomique se répercute sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur, la faiblesse du secteur privé dans ce domaine ne lui permettant pas de prendre le relais d'une puissance publique essoufflée. D'autre part, la pauvreté, qui frappe des couches importantes de la population, constitue à la fois un facteur de démotivation pour les enseignants et un facteur d'échec pour les étudiants, dont le manque de ressources ne permet pas d'apprendre efficacement.

Les facteurs institutionnels

Si la crise de l'enseignement supérieur en Afrique s'explique avant tout par l'écart croissant entre les besoins et les ressources disponibles, elle procède également de défaillances d'ordre institutionnel.

La faiblesse des services d'orientation

L'orientation académique vise en principe à réguler les flux d'entrée dans l'enseignement supérieur, tout en affectant les étudiants dans des filières qui correspondent à leur profil et à leurs capacités. La qualité des services d'orientation a donc

une incidence certaine sur la performance des étudiants. Ces services sont malheureusement marginaux dans les pays concernés par l'étude, où l'on s'inscrit généralement dans la filière de son choix.

Au Congo, l'accès des nouveaux bacheliers aux instituts et écoles est resté conditionné par la réussite à un concours d'entrée, organisé à chaque rentrée, mais les modalités d'inscription en faculté ont connu des modifications ces dernières années. La réforme introduite par la loi 25-95 du 17 novembre 1995, autorisant désormais tout bachelier à s'inscrire librement dans toute faculté, a supprimé l'orientation des étudiants par la Direction de l'orientation et des bourses (DOB) – laquelle se faisait pourtant sur la base des notes du baccalauréat et des capacités d'accueil des différents établissements. Depuis la réforme, il n'est même plus demandé aux nouveaux bacheliers, pour s'inscrire dans la filière de leur choix, d'avoir passé leur baccalauréat dans une série adéquate.

Au Cameroun aussi, les étudiants suivent dans la majorité des cas leurs inclinations personnelles (voir annexe I). C'est à l'Université de Buea et à Yaoundé I qu'ils sont le plus attentifs aux services d'orientation, mais dans des proportions modestes : 27,7 pour cent et 22,36 pour cent, respectivement. L'influence des parents reste assez marginale dans l'ensemble.

Au Burkina Faso, les résultats de l'enquête montrent que 88,87 pour cent des étudiants se sont inscrits dans des filières librement choisies. Seulement 7,95 pour cent d'entre eux ont été orientés par les services compétents de l'Université de Ouagadougou, et 1,93 pour cent ont été orientés par leurs parents. La faible influence des parents se comprend aisément, dans la mesure où les deux tiers des étudiants (67,23 pour cent) proviennent de familles à faible niveau d'instruction. Quelques étudiants, enfin, ont été conseillés par des amis, ont voulu imiter des proches, ou ont été contraints par des exigences matérielles.

On trouve une situation identique en Côte d'Ivoire, où les services d'orientation sont très peu sollicités : 83,2 pour cent des étudiants choisissent eux-mêmes leurs filières. Ils méconnaissent généralement les débouchés professionnels associés aux différentes filières et les possibilités de trouver un emploi au terme de leur formation. Des choix opérés par mimétisme empêchent souvent les étudiants d'être performants dans des filières qui ne correspondent pas à leur profil.

La déconnexion des réseaux mondiaux de recherche et le déficit d'intégration africaine

La faiblesse des institutions universitaires africaines et des centres nationaux de recherche est le principal facteur de leur marginalisation dans les réseaux mondiaux. Les universités africaines sont en effet confrontées, comme le souligne Mve-Ondo (1998), au défi majeur de l'ouverture à l'international. Elles se caractérisent par une sous-intégration régionale et par de faibles niveaux de partenariat et de coopération, tant Sud-Sud que Nord-Sud.

Il est largement admis que la coopération interuniversitaire multilatérale permet aux universités du Sud de maintenir une situation de veille scientifique et technologique. Malheureusement, les initiatives locales ou régionales en matière de mise en réseaux restent limitées au profit des replis nationaux. L'expérience de réseautage initiée par l'ambitieux projet de la Conférence des recteurs des universités francophones d'Afrique (CRUFA) s'est heurtée au même écueil que la crise de l'université africaine en général – le manque de moyens financiers. Pour enrayer la marginalisation des universités d'Afrique francophone, l'AUPELF-UREF a mis en place des programmes visant à accroître leur ouverture à l'international, notamment par un renforcement de la coopération régionale. Ces programmes ne pourront produire les résultats escomptés, faut-il le souligner, que si l'intégration dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche est effective au niveau des pays concernés.

Rares sont les universités africaines qui entretiennent des relations de partenariat. Le recours à l'expertise étrangère n'est plus qu'un souvenir dans de nombreux pays comme le Congo, qui n'ont plus les moyens de la payer. Ainsi la coopération qui devait jouer dans l'enseignement supérieur un rôle essentiel d'accompagnement des dynamiques et de mise à jour des capacités s'est effondrée dans les pays étudiés.

Si ailleurs, notamment en Asie du Sud-Est et en Amérique du Sud, la coopération interuniversitaire avec des pays avancés a été partiellement remplacée par des formes régionales de coopération, il en va tout autrement pour les pays d'Afrique francophone. La coopération régionale dans le domaine de l'enseignement supérieur est ici très limitée ; ses formes visibles restent le CAMES et le PTCI.

Le CAMES, qui regroupe seize pays africains francophones, a naturellement permis un renforcement de la coopération régionale et internationale par la participation à ses programmes d'enseignants et de chercheurs français, canadiens, belges, suisses et américains. Le PTCI, comme son nom l'indique, ne concerne que le niveau III de l'enseignement supérieur et ceci dans un seul domaine qui est celui de l'économie.

Les facteurs historiques

L'héritage de l'enseignement colonial et l'histoire du syndicalisme étudiant se reflètent également dans la crise actuelle.

L'enseignement colonial a en effet imprimé une marque durable, persistant bien après la nationalisation des institutions d'enseignement supérieur, sur le contenu et la finalité des programmes. En s'appuyant sur l'analyse du contenu des programmes hérités de la colonisation, Yala-Di-Pholo (1983) observe que leur finalité n'était certainement pas de former des élites intellectuelles susceptibles d'œuvrer au bien-être social ou capables de le promouvoir. La primauté accordée aux disciplines littéraires ou générales indique plutôt que l'enseignement supé-

rieur colonial destinait les futurs cadres à occuper des postes administratifs dans la fonction publique. Or cette dernière, qui constituait ainsi la principale finalité de l'enseignement supérieur, s'est très tôt montrée inapte à absorber le flux croissant des sortants des universités. La persistance, dix ans après les indépendances, des inadéquations entre formation et emploi, a révélé que les formations dispensées ne correspondaient pas aux exigences d'un processus de développement économique et social ; que les attentes collectives à l'égard de la formation ne correspondaient pas non plus à un objectif de développement ; et enfin que les pouvoirs publics et leurs bailleurs de fonds, pour amener la formation à concourir au développement, manquaient d'imagination et de capacité d'innovation.

Le syndicalisme étudiant, tel qu'il s'est développé, entre 1960 et 1980, au sein de la Fédération des étudiants d'Afrique noire en France (FEANF), a eu lui aussi une incidence durable. La forte politisation des principaux acteurs de l'enseignement supérieur, enseignants et étudiants, continue de les détourner, notamment en Afrique francophone, de la sphère strictement académique. Aussi voyons nous régulièrement des médecins, des linguistes, des économistes et, plus largement, les élites intellectuelles abandonner les métiers de la recherche scientifique pour s'engager plus activement dans la recherche de postes politiques.

Les différentes réformes entreprises dans les pays concernés par cette étude n'ont toujours pas permis de dépasser ces pesanteurs historiques qui réduisent l'efficacité, tant interne qu'externe, de l'enseignement supérieur.

Les facteurs sociopolitiques

On ne saurait enfin négliger les facteurs sociopolitiques. L'université africaine, en effet, a souvent été un enjeu majeur des luttes de pouvoir. La fréquence des grèves et les années blanches à répétition, au Congo ou au Burkina Faso par exemple, sont généralement une extension ou une expression de problèmes sociaux ou politiques plus vastes. A cela s'ajoutent les effets d'une mauvaise gouvernance qui, par une définition erronée des priorités, tend à reléguer l'enseignement supérieur au second plan et ne lui accorde pas, en conséquence, toute l'attention nécessaire.

Conclusion

On formulera peu de nuances sur les déterminants de la crise dans les quatre pays où nous avons enquêté. Les causes – économiques d'abord, mais aussi institutionnelles, historiques et politiques – sont pratiquement les mêmes partout. Des causes semblables appelant des solutions semblables, nous allons tenter dans le dernier chapitre d'articuler les solutions possibles dans une politique globale de l'enseignement supérieur.

5

Les contours d'une politique efficace de gestion de l'enseignement supérieur en Afrique

Nos investigations ont permis, non seulement d'identifier les problèmes qui minent l'enseignement supérieur en Afrique, mais aussi de relever des approches de solutions, proposées par les différents acteurs de l'enseignement supérieur. Ainsi, plutôt que de reprendre les propositions habituellement formulées lors des forums nationaux ou internationaux, nous avons voulu, dans ce travail, amener les enseignants et les étudiants à formuler leurs propres points de vue, avant d'élaborer nous-mêmes les recommandations nécessaires.

Propositions de solutions par les principaux acteurs

Les différents problèmes identifiés par les deux principaux acteurs de l'enseignement supérieur, les enseignants et les étudiants, ont fait l'objet de propositions de solutions, synthétisées et regroupées par rubriques dans les tableaux 5.1 et 5.2.

Les principales recommandations

Les constats dressés tout au long de cette étude sur la nature de la crise d'une part, et sur ses déterminants d'autre part, nous conduisent à notre tour à esquisser quelques approches de solutions. Notre argument est qu'on ne pourra résoudre la crise de l'enseignement supérieur en Afrique, notamment en Afrique francophone au sud du Sahara, qu'en prenant des mesures fortes, et en redéfinissant le rôle de tous les acteurs du processus éducatif. Il s'agit en fait d'engager un programme de refondation des universités, programme qui devrait s'articuler autour des questions d'intégration, de pertinence et de qualité. Les mesures et les innovations qui nous semblent, à cet effet, les plus pertinentes, sont présentées ci-dessous. Elles devraient selon nous constituer les axes majeurs d'une politique efficace d'amélioration et de transformation de l'enseignement supérieur en Afrique.

Sur le financement de l'enseignement supérieur et sa gouvernance

Les limites avérées des capacités de financement public de l'enseignement supérieur – capacités dont le déclin a eu des conséquences négatives sur la qualité de

l'encadrement et les infrastructures universitaires – contraignent à identifier de nouvelles sources de financement et à les diversifier. C'est là une condition essentielle à la transformation du système. Pour assurer le financement continu des universités, il y a donc lieu de rechercher, en complément des États et des agences de coopération, des ressources alternatives auprès des entreprises et des collectivités locales :

- Au niveau de la recherche, les universités africaines devront jouer pleinement leur rôle qui est d'être le socle de production des connaissances scientifiques nécessaires au développement des entreprises et des autres unités du système productif. Il s'agit ici de faire des institutions d'enseignement supérieur des producteurs de découvertes scientifiques dont la recherche en amont serait financée par les potentiels utilisateurs.
- Au niveau de l'enseignement proprement dit, les universités africaines doivent se doter d'interfaces avec le monde du travail en développant leur offre de formation continue, source de financements potentiellement significatifs.
- Au niveau des collectivités locales, la mesure appropriée sera d'impliquer activement les mairies, les régions ou les départements dans le financement des institutions d'enseignement supérieur situées sur leur territoire. La décentralisation de l'enseignement supérieur devra à cet égard tenir compte de la capacité de mobilisation des ressources des collectivités où doivent être implantés de nouveaux centres d'enseignement et de recherche.

L'élargissement, à ces trois niveaux, de la base financière de l'enseignement supérieur nous paraît constituer une option réaliste et d'autant plus souhaitable que les universités africaines pourront ainsi véritablement s'insérer dans un processus de production et reproduction de connaissances utiles au développement technologique, économique et social.

Bien entendu, ni le rôle ni la responsabilité de l'État ne sauraient être réduits, dans la mesure où l'éducation lui incombe en grande partie. Une nouvelle forme de gouvernance s'avère cependant nécessaire. Il s'agira ici de renforcer, par de nouveaux systèmes d'information, la transparence de la gestion administrative et financière des universités, ainsi que la transparence d'ensemble du système d'enseignement supérieur.

Sur les aides et les bourses d'études

Il est apparu dans ce travail que les différents États ont réduit le nombre de boursiers sans se soucier de garantir l'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur ni même un minimum d'équité sociale. Ainsi, les bacheliers sans ressources financières suffisantes se trouvent de facto exclus de cet enseignement. Pour une meilleure efficacité et une plus grande justice sociale, et compte tenu des propres limites financières des États, ceux-ci devraient redéfinir leurs critères d'octroi des bourses de manière à fonder leurs décisions sur la situation sociale de chaque étudiant et/ou sur ses résultats scolaires.

Tableau 5.1 : Solutions proposées par les enseignants

Rubriques	Solutions
Personnel enseignant	Créer des structures d'encadrement des enseignants afin de faciliter leur promotion Mettre l'accent sur la formation des formateurs et recycler les enseignants au moyen de séminaires et tables rondes périodiques Recruter davantage d'enseignants qualifiés et permettre aux jeunes compétents d'enseigner à tous les niveaux
Recherche	Promouvoir la recherche au sein des laboratoires en les dotant de budgets suffisants
Traitement des enseignants	Revaloriser la fonction enseignante par une augmentation des salaires et autres avantages sociaux (logement, véhicule...), condition indispensable à l'amélioration de la qualité de l'enseignement Dépolitiser l'Université en mettant fin à la marginalisation de certains enseignants sur la base de leur appartenance politique, ethnique ou syndicale
Locaux, matériels et équipements	Améliorer les conditions de travail des enseignants. Equiper les laboratoires en matériels de bonne qualité
Documentation	Faciliter l'accès des enseignants aux articles scientifiques et à Internet. Equiper les bibliothèques en documents récents et accessibles aux enseignants
Evaluation des étudiants	Revoir le mode d'évaluation

Tableau 5.2 : Solutions proposées par les étudiants

Rubriques	Solutions
Aspects pédagogiques	<p>Recruter suffisamment d'enseignants compétents et planifier la relève, Veiller au respect des programmes établis en début d'année (cours, travaux dirigés, travaux pratiques et sorties pédagogiques) et à la présence régulière des enseignants Informier davantage les étudiants sur le mode d'évaluation et l'adapter aux conditions locales Adapter les programmes d'enseignement aux réalités du terrain</p>
Infrastructures, équipements et matériels	<p>Accroître la capacité d'accueil des infrastructures universitaires (salles de cours et amphithéâtres, laboratoires, bibliothèques, cités et restaurants universitaires) Equiper les laboratoires en matériels et produits suffisants Equiper les bibliothèques en ouvrages récents et adaptés, et ceci en nombre suffisant Aménager pour chaque UFR une salle informatique suffisamment équipée en ordinateurs et connectée à Internet</p>
Gestion de l'université	<p>Amener les autorités politiques à mieux s'engager pour l'éducation supérieure. Associer, lorsque c'est nécessaire, les étudiants aux processus de prise de décisions Dépolitiser l'Université afin qu'elle ne soit plus un lieu d'affrontement partisan</p>
Conditions de vie des étudiants	<p>Etendre le bénéfice des allocations (bourses, prêts ou aides FONER) à un plus grand nombre d'étudiants, en assouplissant les conditions d'octroi Augmenter le nombre de repas servis par jour dans les restaurants universitaires de manière à satisfaire la demande, tout en améliorant la qualité Améliorer la qualité des prestations de services de santé universitaire et faciliter l'accès des médicaments à tous les étudiants</p>
Accès à la documentation	<p>Faciliter l'accès des étudiants aux ouvrages disponibles en bibliothèques Abonner les bibliothèques à plus de revues spécialisées</p>
Transport	<p>Faciliter le transport des étudiants en ouvrant des lignes spéciales</p>
Sécurité	<p>Installer un cordon de sécurité sur le campus afin de prévenir les agressions contre les étudiants.</p>

A côté du système des bourses, l'exemple presque unique du Burkina Faso devrait être développé au niveau africain par l'institutionnalisation des prêts étudiants.

Sur la pertinence de l'enseignement supérieur

Pour rendre l'enseignement supérieur en Afrique apte à satisfaire les besoins des sociétés africaines, auxquelles il appartient, nous recommandons de :

- Diversifier l'enseignement supérieur de manière à offrir une formation adaptée aux aspirations, aux aptitudes et aux moyens de chaque étudiant, et à mieux répondre aux demandes du secteur privé et de la société dans son ensemble.
- Instaurer un dialogue constructif entre l'ensemble des partenaires et des acteurs de l'enseignement supérieur, tant au niveau national que régional.
- Accélérer le processus de professionnalisation des filières en vue d'adapter la formation aux besoins du marché du travail. L'implantation effective et la généralisation du régime licence-master-doctorat (LMD) pourraient constituer le moteur d'une nécessaire reconfiguration de l'offre de formation. La réforme LMD doit en effet être comprise, fondamentalement, comme un processus de transformation de l'enseignement supérieur, de ses institutions, de ses programmes et des pratiques académiques et pédagogiques.
- Accélérer l'implantation et la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication afin d'adapter l'université africaine aux nouvelles exigences de la mondialisation. Ces technologies sont des outils indispensables à la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur et à l'intégration dans les réseaux internationaux de recherche, tant pour les apprenants que pour les enseignants et les chercheurs.

Sur la condition enseignante

Améliorer la condition du corps enseignant est une nécessité absolue, dont dépend sa remotivation. Toute politique en ce sens devra passer par une revalorisation du statut des enseignants. Cette revalorisation ne pourra cependant produire les résultats escomptés que si elle est encadrée par des règles claires interdisant le cumul de fonctions : il est en effet impensable qu'un enseignant, aussi compétent soit-il, puisse travailler efficacement en consacrant la majorité de son temps à un ministère ou à des activités sans rapport avec la fonction enseignante.

L'amélioration de la condition enseignante doit également intégrer l'ensemble des aspects liés à la qualité des ressources humaines. Pour contribuer à l'accroissement de la pertinence de l'enseignement supérieur et de la recherche, il importe de tenir compte de la production des enseignants et de leur aptitude à offrir, en fonction des moyens financiers des États, des programmes pertinents et reconnus internationalement.

6

Conclusion générale

L'enseignement supérieur africain, malgré son expansion quantitative, reste l'un des moins développés au monde. L'expansion du système éducatif s'explique par de nombreux facteurs, comme la forte demande des familles, le poids de la contrainte démographique, la volonté des autorités de réduire les disparités régionales et de rattraper les retards historiques, ou encore le souci de développer le capital scolaire national et d'africaniser les emplois.

Le développement de l'enseignement supérieur dans les premières décennies d'indépendance a sans nul doute permis de former les ressources humaines requises pour gérer les institutions publiques et privées des jeunes États africains. C'est là sa plus grande réalisation. Mais cet enseignement s'est vite développé selon sa propre logique, indépendamment des conditions socio-économiques du continent, de ses réalités et des mutations qui s'opèrent à travers le monde. L'expansion quantitative s'est opérée aux dépens de la qualité de l'enseignement et au prix de fortes déperditions. La croissance rapide des effectifs, l'endettement des États et la récession économique des années 1980 ont précipité une crise profonde, complexe, et lourde de conséquences : dégradation des infrastructures et des équipements, baisse sensible de la qualité de la formation et de la recherche, aggravation du chômage des diplômés, fuite des cerveaux...

Plusieurs réformes ont été initiées pour tenter de faire face aux multiples problèmes qui minent l'enseignement secteur en Afrique, mais la crise persiste à tel point que les universités, voire l'éducation en général, sont communément décrites comme un univers de désolation.

La situation n'est pas figée pour autant, dans la mesure où des solutions sont possibles si les pouvoirs publics font preuve d'un peu d'imagination et, surtout, s'ils se montrent réellement disposés à appuyer la refondation de l'université africaine, dans un contexte mondial où le savoir est devenu l'enjeu majeur du développement.

La perspective d'arrimage de la quasi-totalité des pays d'Afrique francophone au système LMD peut être considérée comme une opportunité en ce sens, mais encore faudra-t-il qu'une réelle volonté politique des États contribue à faire de cet arrimage une réalité porteuse de développement.

Références

- Abdelkader, A., 2002, « En Afrique, l'enseignement supérieur sacrifié », *Le Monde Diplomatique*, mars, p. 20.
- Affa'a, F.-M. et Des Lierres, T., 2002, *L'Afrique noire face à sa laborieuse appropriation de l'université : les cas du Sénégal et du Cameroun*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Arum, R., 1996, « Do Private Schools Force Public Schools to Compete ? », *American Sociological Review*, 61 (1), pp. 29-46.
- Awung, W.J., 1999, « Economic Analysis of Private Returns to Investment in Education in Cameroon », AERC Biannual Research Workshop, Accra.
- Banque mondiale, 1995, « Maintenir la capacité d'enseigner dans des universités africaines : problèmes et perspectives », *Findings: Région Afrique*, 39.
- Becker, G.S., 1975, *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York: Columbia University Press, 2ème édition.
- Bennell, P., 1996, « Rates of return to education: Does the conventional pattern prevail in sub-Saharan Africa? », *World Development*, 24 (1), pp. 183-199.
- Bianchini, P., 2001, « Réformes de l'enseignement et syndicalisme en Afrique francophone », *L'Afrique Politique*, pp 181-199.
- Bianchini, P., 2002, « La 'refondation' de l'Université de Ouagadougou : une mise en perspective », pp. 149-165 in N. Akam et R. Ducasse (dirs), *Quelle Université pour l'Afrique?*, Bordeaux : MSHA.
- Chachage, C.L.S., 2001, « Les transformations de l'enseignement supérieur et l'exterminisme académique », *Bulletin du CODESRLA*, 1-2, pp. 4-12.
- Coombs, P.H., 1968, *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*, New York: Oxford University Press.
- Dee, T.S., 1998, « Competition and the Quality of Public Schools », *Economics of Education Review*, 17 (4), pp. 419-477.
- Ela, J. M., 1971, *La plume et la pioche. Réflexion sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique noire*, Yaoundé : Clé
- Eury, X., 2002, « La crise de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone : analyse économique de ses causes et voies possibles de redressement », thèse pour le doctorat ès sciences économiques, Université de Dijon.
- Hoxby C., 1995, « All School Finance Equalizations are not Created Equal » Department of Economics, Harvard University ; Document de travail
- Hugon, P., Gaud, M. et M. Penouil (dirs), 1994, *Crises de l'éducation en Afrique*, n° spécial de *Afrique contemporaine*, 172.
- Justman, M. et Thisse, J.-F., 1997, « Faut-il régionaliser l'enseignement supérieur ? », *Revue économique*, 48 (3), pp. 569-577.

- Khan, S.A., 1997, « Production and Cost Functions for Higher Education in Cameroon: The case for the former University of Yaounde », thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Yaoundé II.
- Khan, S.A. et Tafah-Edokat, E.O., 2000, « Assessing the internal efficiency of higher education: A production function approach using data from Cameroon », *Journal of Educational Planning and Administration*, 14 (1), pp. 5-22.
- Khelfaoui, H., 2001, « La science en Côte d'Ivoire », in R. Waast et J. Gaillard (dirs), *La science en Afrique à l'aube du 21^{ème} siècle*, Paris: IRD.
- Krugman, P., 1974, *L'éducation et les problèmes de l'emploi dans les pays en développement*, Genève, BIT.
- Lucas, R., 1988, « On the mechanics of economic development », *Journal of Monetary Economics*, Vol. 22, pp. 3-42.
- Marlow, L.M., 1999, « Spending, school structure, and public education quality: Evidence from California », *Economics of Education Review*, 19, pp. 89-106.
- Mincer, J., 1974, *Schooling, Experience, and Earnings*, New York: Columbia University Press.
- Mincer, J., 1989, « Human Capital and the Labour Market: A Review of Current Research », *Educational Researcher*, 18, pp. 27-34.
- MINESUP, 2001, *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur au Cameroun 2001*.
- MINESUP, 2002, *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur au Cameroun 2002*.
- Moock, P., et Jamison, D., 1988, « Education in sub-Saharan Africa: Policies of Adjustment, Revitalization and Expansion », *World Bank Policy Studies*.
- Mve-Ondo, B., 1998, « L'Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française - Université des réseaux d'expression française », pp. 563-580 in UNESCO, *Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives*, Dakar : BREDA.
- Niang, S., 1998, « Les universités africaines et la mondialisation », pp. 35-44 in UNESCO, *Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives*, Dakar : BREDA.
- Noumba, I., 2002, « Une évaluation de la performance de l'enseignement secondaire au Cameroun », rapport présenté au Consortium pour la Recherche économique en Afrique, Nairobi, mai.
- Orivel, F., 1995, « Problèmes et perspectives des systèmes éducatifs », in M. Vernières (dir.), *Ajustement, éducation, emploi*, Paris : Economica.
- PNUD, 1990, *Rapport mondial sur le développement humain*, Paris : Economica.
- Problèmes politiques et sociaux*, 1983, n° spécial (459) : « Les élites dans les pays en développement ».
- Romer, P. M., 1986, « Increasing return and long-run growth », *Journal of Political Economy*, Vol. 94, pp. 1002-1037.
- Schultz, T.W., 1961, « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, 51, pp. 1-17.
- Siphambe, H.K., 2000, « Rates of return to education in Botswana », *Economics of Education Review*, 19 (3), pp. 291-300.
- SYNES, 1992, La dérive des universités au Cameroun, *Collection Analyses et Documentation du SYNES* (1).
- Tafah-Edokat E. O., 1994, « An Economic Analysis of the Determinants of Primary School: Expenditure in Cameroon », *Journal of Third World Studies*, Vol. XI, No 1, pp. 56-69.

- Touré, S., 1998, « Stratégies d'amélioration de la pertinence de l'enseignement supérieur : l'expérience de la Côte d'Ivoire », in UNESCO, *Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives*, Dakar : BREDA.
- Traoré, A., 2003, « Editorial », *Campus Echos*, n° spécial : « Professionnalisation », Ouagadougou.
- UNESCO, 1993, *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris : UNESCO.
- UNESCO, 1997a, *Consultation de la région Afrique préparatoire à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur: déclaration et plan d'action sur l'enseignement supérieur en Afrique*, Dakar : BREDA.
- UNESCO, 1997b, *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique*, Dakar : BREDA.
- UNESCO, 1998, *Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives*, Dakar : BREDA.
- Vinokur, A., 1994, « Les systèmes éducatifs et leur régulation », *Afrique contemporaine*, 197, pp. 77-91.
- Waast, R., 2002, « L'état des sciences en Afrique : vue d'ensemble », rapport présenté au Ministère français des Affaires Etrangères, Paris, avril.



Annexes

Tous les tableaux de toutes les annexes sont basés sur le dépouillement des fiches d'enquête.



Annexe I

Mode d'orientation des étudiants

Tableau I.1 : Répartition des étudiants de l'Université de Dschang suivant leur mode d'orientation (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Service d'orientation	13,44	24,24	19,29	19,44	19
Choix personnel	79	67,67	65,78	77,77	73,1
Exigence des parents	6,72	6,06	8,77	0,7	5,25
Autres	0,84	2,03	6,16	2,09	2,65
Total	100	100	100	100	100

Tableau I.2 : Répartition des étudiants de l'Université de Yaoundé I suivant leur mode d'orientation (en %)

	FS	FLSH	Université
Service d'orientation	25	19	22,36
Choix personnel	63,54	70,33	66,52
Exigence des parents	1,3	3,66	2,33
Autres	10,15	7	8,77
Total	100	100	100

Tableau I.3 : Répartition des étudiants de l'UCAC suivant leur mode d'orientation (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Service d'orientation	20,58	11,11	17,3
Choix personnel	70,58	66,66	69,23
Exigence des parents	2,94	11,11	5,76
Autres	5,88	11,11	7,69
Total	100	100	100

Tableau I.4 : Répartition des étudiants de l'Université de Buea suivant leur mode d'orientation (en %)

	Service d'orientation	Choix personnel	Exigence des parents	Autres	Total
Sciences de la santé	14,7	75,54	5,88	5,88	100
Arts et lettres	28,57	48,97	4,1	18,36	100
Sciences sociales et gestion, Sciences de l'éducation	25	61,7	4,42	8,82	100
Université	27,7	63,32	4,82	4,16	100

Tableau I.5 : Répartition des étudiants de l'Université de Yaoundé II suivant leur mode d'orientation (en %)

	Service d'orientation	Choix personnel	Exigence des parents	Autres	Total
FSEG	9,6	82,8	2,7	4,96	100
FSJP	11,91	80,95	3,57	3,57	100
Université	11,21	81,12	3,25	3,46	100

Annexe II

Perspectives d'emploi

Tableau II.1 : Répartition des étudiants de l'Université de Dschang suivant leurs perspectives d'emploi (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Secteur public	49,58	53,84	44,76	41,39	46,71
Secteur privé	37,19	33,07	41,86	41,39	38,98
Secteur informel	6,61	8,46	9,3	8,06	8,05
Sans perspective	6,61	5,38	4,08	9,13	6,26
Total	100	100	100	100	100

Tableau II.2 : Répartition des étudiants de l'Université de Yaoundé I suivant leurs perspectives d'emploi (en %)

	FS	FLSH	Université
Secteur public	39,04	54,25	46,44
Secteur privé	38,28	35,37	36,9
Secteur Informel	8,06	7,97	8,05
Sans perspective	14,6	2,39	8,66
Total	100	100	100

Tableau II.3 : Répartition des étudiants de l'UCAC suivant leurs perspectives d'emploi (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Secteur public	36,36	41,66	38,23
Secteur privé	63,63	33,33	53
Secteur informel	-	12,5	4,4
Sans perspective	-	12,5	4,4
Total	100	100	100

Tableau II.4 : Répartition des étudiants de l'Université de Buea suivant leurs perspectives d'emploi par secteur (en %)

	Public	Privé	Informel perspective	Sans	Total
Sciences de la santé	52,94	35,3	2,94	8,82	100
Arts et lettres	70,6	17,64	0	11,76	100
Sciences sociales et gestion Sciences de l'éducation	68,12	23,2	4,34	4,34	100
Université	67,32	24,21	4,26	4,21	100

Tableau II.5 : Répartition des étudiants de l'Université de Yaoundé II suivant leurs perspectives d'emploi (en %)

	Public	Privé	Informel perspective	Sans	Total
Sciences économiques et gestion	57,77	32,44	5,77	4,02	100
Sciences juridiques et politiques	72,95	16,47	0	3,52	100
Université	65,82	23,96	2,7	3,75	100

Annexe III

Sources de financement des études

Tableau III.1 : Répartition des étudiants de l'Université de Dschang suivant le financement de leurs études (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Parents	75,91	82,35	75,37	66,08	73,62
Bourse	2,91	1,96	2,98	3,5	3,29
Aide	6,56	7,84	14,92	9,94	9,89
Prêt	8,02	2,94	4,47	12,28	7,5
Autres	6,56	4,9	2,23	8,18	5,67
Total	100	100	100	100	100

Tableau III.2 : Répartition des étudiants de l'Université de Yaoundé I suivant le financement de leurs études (en %)

	FS	FLSH	Université
Parents	65,28	75,5	69,58
Bourse	0,73	1	0,84
Aide	13	11,4	12,3
Prêt	10,02	5,36	8,06
Autres	11	6,71	9,19
Total	100	100	100

Tableau III.3 : Répartition des étudiants de l'UCAC suivant le financement de leurs études (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Parents	63,41	37,93	52,85
Bourse	26,82	34,48	30
Aide	7,31	20,68	12,85
Prêt	2,43	3,44	2,85
Autres	-	3,44	1,42
Total	100	100	100

Tableau III.4 : Répartition des étudiants de l'Université de Buea suivant le financement de leurs études (en %)

	Parents	Bourse	Aide	Emprunt	Autres	Total
Faculté des sciences	97,06	2,94	0	0	0	100
Faculté des lettres	92,16	1,96	0	0	5,88	100
FSSG	91,18	1,47	0	1,47	5,88	100
Université	93,56	1,85	0	1,12	3,47	100

Tableau III.5 : Répartition des étudiants de l'Université de Yaoundé II suivant le financement de leurs études (en %)

	Parents	Bourse	Aide	Emprunt	Autres	Total
FSEG	75,64	3,84	9,4	5,6	5,7	100
FSJP	85,36	3,66	1,24	4,87	4,87	100
Université	80,79	3,74	5,06	5,25	5,16	100

Annexe IV

Profession du père ou du tuteur

Tableau IV.1 : Secteur d'activité du père ou du tuteur des étudiants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Salariés et professions libérales	38,73	48,27	53,36	50,06	51,88
Opérateurs économiques et commerçants	23,42	18,39	19,46	15,84	18,96
Agriculteurs et petits métiers	26,12	28,73	21,23	22,86	20,53
Sans emploi	11,71	4,59	5,95	11,67	8,63
Total	100	100	100	100	100

Tableau IV.2 : Secteur d'activité du père ou du tuteur des étudiants de l'UCAC (en %)

	FSEG	Faculté de philosophie	Université
Salariés et professions libérales	64,86	55,71	60,86
Opérateurs économiques et commerçants	11,81	31,42	25,72
Agriculteurs et petits métiers	2,7	7,14	3,92
Sans emploi	11,62	5,71	9,5
Total	100	100	100

Tableau IV.3. Secteur d'activité du père ou du tuteur des étudiants de l'Université de Yaoundé I (en %)

	FS	FLSH	Université
Salariés et professions libérales	62,82	54,94	58,68
Opérateurs économiques et commerçants	21,4	18,77	20,24
Agriculteurs et petits métiers	9,64	14,48	10,43
Sans emploi	6,05	10,62	10,44
Total	100	100	100

Tableau IV.4 : Secteur d'activité du père ou du tuteur des étudiants de l'Université de Buea (en %)

	Salariés et professions libérales	Opérateurs économiques et commerçants	Agriculteurs et petits métiers	Sans emploi	Total
Faculté des sciences	50	11,76	23,53	8,82	100
Faculté des lettres	60,86	13,04	19,56	6,54	100
FSSG	59,32	16,95	22,03	1,7	100
Université	57,29	14,25	21,68	6,77	100

Tableau IV.5 : Secteur d'activité du père ou du tuteur des étudiants de l'Université de Yaoundé II (en %)

	Salariés et professions libérales	Opérateurs économiques et commerçants	Agriculteurs et petits métiers	Sans emploi	Total
FSEG	65,68	11,75	15,83	6,74	100
FSJP	61,97	19,73	15,49	2,81	100
Université	63,71	15,98	15,65	4,65	100

Annexe V

Profession de la mère

Tableau V.1 : Secteur d'activité de la mère des étudiants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Salariées et professions libérales	13,39	20,43	14,28	20,74	17,25
Opératrices économiques et commerçantes	13,39	15,05	16,96	8,14	13,05
Agricultrices et petits métiers	24,36	21,67	17,31	21,87	20,04
Sans emploi ou ménagères	48,56	42,85	51,45	49,25	49,66
Total	100	100	100	100	100

Tableau V.2 : Secteur d'activité de la mère des étudiants de l'Université de Yaoundé I (en %)

	FS	FLSH	Université
Salariées et professions libérales	25,65	32,35	30,65
Opératrices économiques et commerçantes	12,82	14,83	11,35
Agricultrices et petits métiers	12,88	4,94	9,88
Sans emploi ou ménagères	48,65	47,88	48,12
Total	100	100	100

Tableau V.3 : Secteur d'activité de la mère des étudiants de l'UCAC (en %)

	FSEG	Faculté de philosophie	Université
Salariées et professions libérales	40	27,77	35,41
Opératrices économiques et commerçantes	23,33	16,66	20,83
Agricultrices et petits métiers	6,66	11,11	8,33
Sans emploi ou ménagères	30	44,44	35,41
Total	100	100	100

Tableau V.4 : Secteur d'activité de la mère des étudiants de l'Université de Buea (en %)

	Salariées et professions libérales	Opératrices économiques et commerçantes	Agricultrices et petits métiers	Sans emploi ou ménagères	Total
Faculté des sciences	38,23	23,53	5,88	20,58	100
Faculté des lettres	35,9	25,64	12,82	25,64	100
FSSG	34,42	24,6	3,28	37,7	100
Université	36,62	24,85	7,65	30,88	100

Tableau V.5 : Secteur d'activité de la mère des étudiants de l'Université de Yaoundé II (en %)

	Salariées et professions libérales	Opératrices économiques et commerçantes	Agricultrices et petits métiers	Sans emploi ou ménagères	Total
FSEG	27,68	9,57	7,44	47,87	100
FSJP	34,66	5,33	10,66	49,35	100
Université	33,35	8,63	9,68	48,34	100

Annexe VI

Niveau d'instruction du père ou tuteur

Tableau VI.1 : Niveau d'instruction du père ou du tuteur des étudiants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Sans niveau	15,83	10,52	9	17,85	13,73
Primaire	21,66	22,10	18,9	27,14	22,74
Secondaire	37,5	42,10	41,41	29,28	36,9
Supérieur	25	25,26	30,69	25,73	26,63
Total	100	100	100	100	100

Tableau VI.2 : Niveau d'instruction du père ou du tuteur des étudiants de l'Université de Yaoundé I (en %)

	FS	FLSH	Université
Sans niveau	9,94	5,97	8,19
Primaire	21,34	18,65	20,16
Secondaire	38,6	38,43	38,52
Supérieur	30,11	36,94	33,11
Total	100	100	100

Tableau VI.3 : Niveau d'instruction du père ou du tuteur des étudiants de l'UCAC (en %)

	FSEG	Faculté de philosophie	Université
Sans niveau	3,33	20	8,88
Primaire	3,33	20	8,88
Secondaire	13,33	6,66	11,11
Supérieur	80	53,33	71,11
Total	100	100	100

Tableau VI.4 : Niveau d'instruction du père ou du tuteur des étudiants de l'Université de Buea (en %)

	Faculté des sciences	Faculté des lettres	FSSG	Université
Sans niveau	0	6,12	3,33	3,85
Primaire	23,54	14,28	23,33	22,85
Secondaire	14,7	30,23	21,67	21,95
Supérieur	61,76	48,97	51,67	52,65
Total	100	100	100	100

Tableau VI.5 : Niveau d'instruction du père ou du tuteur des étudiants de l'Université de Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSJP	Université
Sans niveau	11,52	9,65	10,85
Primaire	17,51	21,68	19,84
Secondaire	39,64	33,73	36,65
Supérieur	31,33	34,94	32,66
Total	100	100	100

Annexe VII

Niveau d'instruction de la mère

Tableau VII.1 : Niveau d'instruction de la mère des étudiants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Sans niveau	22,68	9,52	12,38	21,27	16,94
Primaire	33,61	42,85	40,7	39	38,91
Secondaire	33,61	43,8	45,13	36,87	39,53
Supérieur	10,1	3,11	1,79	2,86	4,62
Total	100	100	100	100	100

Tableau VII.2 : Niveau d'instruction de la mère des étudiants de l'Université de Yaoundé I (en %)

	FS	FLSH	Université
Sans niveau	13,68	10,18	12,16
Primaire	37,15	39,27	38,07
Secondaire	39,1	36	37,75
Supérieur	10,05	14,54	12
Total	100	100	100

Tableau VII.3 : Niveau d'instruction de la mère des étudiants de l'UCAC (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Sans niveau	3,33	35,29	14,89
Primaire	6,66	5,88	6,38
Secondaire	50	41,17	46,8
Supérieur	40	17,64	31,91
Total	100	100	100

Tableau VII.4 : Niveau d'instruction de la mère des étudiants de l'Université de Buea (en %)

	Faculté des sciences	Faculté des lettres	FSSG	Université
Sans niveau	8,82	13,72	9,23	12,36
Primaire	44,12	35,3	36,92	38,45
Secondaire	11,76	29,42	27,7	25,36
Supérieur	35,3	21,56	26,15	23,83
Total	100	100	100	100

Tableau VII.5 : Niveau d'instruction de la mère des étudiants de l'Université de Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSJP	Université
Sans niveau	22,72	15,85	18,52
Primaire	41,71	29,28	33,36
Secondaire	20,85	43,9	36,56
Supérieur	14,72	10,97	11,56
Total	100	100	100

Annexe VIII

Appréciation par les étudiants des problèmes de leurs établissements

Tableau VIII.1 : Appréciation par les étudiants des problèmes
des établissements de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Bibliothèque	29,5	23,3	21,05	15,62	21,34
Insuffisance de salles de classe	38,79	37,37	31,14	26,25	32,33
Equipements de laboratoire	12,02	19,41	13,59	31,56	20,7
Logement	3,82	5,33	6,14	6,56	5,65
Transport	1,09	2,91	7,01	5,62	4,48
Restauration	14,75	11,65	21,05	14,37	15,47
Total	100	100	100	100	100

Tableau VIII.2 : Appréciation par les étudiants des problèmes
des établissements de l'Université de Yaoundé I (en %)

	FS	FLSH	Université
Bibliothèque	19,33	32,87	24,39
Restaurant	9,66	9,25	9,51
Insuffisance de salles de classe	21,27	30,09	24,56
Equipement des salles de classe	38,95	14,35	29,75
Logement	6,07	6,96	6,4
Transport	4,69	6,48	5,36
Total	100	100	100

Tableau VIII.3 : Appréciation par les étudiants des problèmes des établissements de l'UCAC (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Bibliothèque	7,14	12,5	9,09
Restaurant	35,71	18,75	29,54
Insuffisance d'infrastructures	39,28	6,25	27,27
Equipements de laboratoire	7,14	6,25	6,81
Logement	-	12,5	4,54
Transport	10,71	43,75	22,72
Total	100	100	100

Tableau VIII.4 : Appréciation par les étudiants des problèmes des établissements de l'Université de Buea (en %)

	Faculté des sciences	Faculté des lettres	FSSG	Université
Bibliothèque	24,24	42,3	28,36	29,85
Restauration	0	9,64	14,95	4,65
Insuffisance de salles des classes	9,1	15,4	31,34	21,78
Equipement des salles et labos	57,57	11,53	8,95	28,65
Logement	3,03	5,76	2,96	3,69
Transport	3,03	11,53	4,47	8,39
Autres	3,03	3,84	8,95	5,01
Total	100	100	100	100

Tableau VIII.5 : Appréciation par les étudiants des problèmes des établissements de l'Université de Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSJP	Université
Bibliothèque	39,46	46,43	42,69
Restauration	17,48	13,1	15,38
Insuffisance de salles de classe	15,24	30,95	23,58
Equipement des labos et salles de cours	11,21	5,95	7,72
Logement	6,27	2,38	3,45
Transport	9	1,19	5,32
Autres	1,34	0	0,65
Total	100	100	100

Annexe IX

Appréciation par les étudiants de leurs difficultés personnelles

Tableau IX.1 : Principale difficulté personnelle éprouvée par les étudiants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Logement	8,84	9,35	11,04	14,28	11,34
Restauration	19,04	17,26	25,41	13,44	18,43
Soins de santé	22,44	21,58	18,78	14,28	18,58
Transport	7,48	5,75	12,7	15,12	11,06
Accès aux ouvrages	42,17	46,04	32,04	41,59	40,14
Total	100	100	100	100	100

Tableau IX.2 : Principale difficulté personnelle éprouvée par les étudiants de l'Université de Yaoundé I (en %)

	FS	FLSH	Université
Logement	14,41	10,66	12,92
Restauration	14,41	6,66	11,32
Soins de santé	11,47	6,22	9,38
Transport	16,17	16,44	16,28
Accès aux ouvrages	48,53	5,04	53,09
Total	100	100	100

Tableau IX.3 : Principale difficulté personnelle éprouvée par les étudiants de l'UCAC (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Logement	21,42	38,08	28,57
Restauration	32,14	28,71	30,61
Soins de santé	7,14	9,52	8,16
Transport	14,28	19,04	16,26
Accès aux ouvrages	25	4,76	16,32
Total	100	100	100

Tableau IX.4 : Principale difficulté personnelle éprouvée par les étudiants de l'Université de Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSPJ	Université
Logement	22,97	17,64	20,38
Restauration	13,06	14,11	13,47
Soins de santé	13,51	17,64	15,46
Transport	12,16	11,76	11,89
Accès aux ouvrages	37,40	38,85	38,8
Total	100	100	100

Tableau IX.5 : Principale difficulté personnelle éprouvée par les étudiants de l'Université de Buea (en %)

	Faculté des sciences	Faculté des lettres	FSSG	Université
Logement	12,12	15,7	16,39	14,56
Restauration	21,22	17,64	18,06	18,78
Soins de santé	9,09	11,76	8,19	10,56
Transport	6,06	11,76	3,27	7,67
Accès aux ouvrages	48,48	39,22	45,9	45,24
Autres	3,03	3,92	8,19	3,19
Total	100	100	100	100

Annexe X

Appréciation par les étudiants de la qualité des enseignements reçus

Tableau X.1 : Appréciation de la qualité de la formation par les étudiants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FLSH	FSEG	FS	Université
Bonne	19,32	15,88	6,14	4,19	10,97
Moyenne	69,74	65,42	63,15	38,46	57,97
Insuffisante	10,94	21,49	30,7	57,34	31,67
Total	100	100	100	100	100

Tableau X.2 : Appréciation de la qualité de la formation par les étudiants de l'Université de Yaoundé I (en %)

	FS	FLSH	Université
Bonne	4,97	9,49	7
Moyenne	42,54	47,79	44,9
Insuffisante	52,48	42,71	48,09
Total	100	100	100

Tableau X.3 : Appréciation de la qualité de la formation par les étudiants de l'UCAC (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Bonne	53,33	89,47	67,34
Moyenne	40	10,52	28,57
Insuffisante	6,66	0	4,08
Total	100	100	100

Tableau X.4 : Appréciation de la qualité de la formation par les étudiants de l'Université de Buea (en %)

	Faculté des sciences	Faculté des lettres	FSSG	Université
Bonne	26,48	62,54	35,83	36,88
Moyenne	55,88	34,66	49,25	48,58
Insuffisante	17,64	1,96	14,92	14,54
Total	100	100	100	100

Tableau X.5 : Appréciation de la qualité de la formation par les étudiants de l'Université de Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSJP	Université
Bonne	12,96	15,47	14,29
Moyenne	45,53	54,77	50,43
Insuffisante	41,51	29,76	35,27
Total	100	100	100

Annexe XI

Résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Tableau XI.1 : Appréciation du mode de changement de grade par les enseignants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FSEG	FS	FLSH	Université
Objectif	66,66	14,2	39	23,5	36,2
Complicé	33,34	85,7	51	76,5	63,8
Total	100	100	100	100	100

Tableau XI.2 : Appréciation de leur volume horaire par les enseignants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FSEG	FS	FLSH	Université
Occupation normale	23,5	14,3	11,11	20	18
Sur-occupation	64,7	42,85	77,77	65	65,6
Sous-occupation	11,8	42,85	11,11	15	16,4
Total	100	100	100	100	100

Tableau XI.3 : Répartition des enseignants de l'Université de Dschang suivant leur participation à des forums scientifiques (en %)

	FSJP	FSEG	FS	FLSH	Université
Stages de perfectionnement hors du pays	22,3	10,6	5,5	9,5	10,6
Colloques internationaux	38,8	36,8	44,44	47,6	42,6
Colloques nationaux	16,6	21	30,5	14,3	22,4
Aucun forum	22,3	31,6	19,44	28,6	24,4
Total	100	100	100	100	100

Tableau XI.4 : Principal problème rencontré par les enseignants de l'Université de Dschang (en %)

	FSJP	FSEG	FS	FLSH	Université
Financement de la recherche	17,3	18	8	0	10,66
Infrastructures et équipements	48	36	68	62,5	56
Démotivation	17,3	18	8	25	16
Problèmes administratifs	17,3	28	16	12,5	17,34
Aucun problème	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100

Tableau XI.5 : Appréciation du mode de changement de grade par les enseignants de l'UCAC (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Objectif	44,4	100	61,5
Complicqué	55,6	0	38,5
Total	100	100	100

Tableau XI.6 : Appréciation de leur volume horaire par les enseignants de l'UCAC (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Occupation normale	40	33,33	37,5
Sur-occupation	60	66,66	62,5
Sous-occupation	0	0	0
Total	100	100	100

Tableau XI.7 : Répartition des enseignants de l'UCAC suivant leur participation à des forums scientifiques (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Stages de perfectionnement hors du pays	15,78	18,18	16,16
Colloques internationaux	42,22	36,36	40
Colloques nationaux	21	27,27	23,33
Aucun forum	21	18,18	20
Total	100	100	100

Tableau XI.8 : Principal problème rencontré par les enseignants de l'UCAC (en %)

	FSSG	Faculté de philosophie	Université
Financement de la recherche	-	15	7,14
Infrastructures et équipements	22,2	20	21,42
Démotivation	11,11	15	14,28
Problèmes administratifs	44,44	30	35,71
Aucun problème	22,23	30	21,42
Total	100	100	100

Tableau XI.9 : Appréciation du mode de changement de grade par les enseignants de l'Université de Buea (en %)

	FSSG	Faculté des arts	Faculté des sciences	Université
Objectif	23,53	30	23,07	25,54
Complicqué	76,47	60	69,23	68,56
Sans avis	0	10	7,7	5,9
Total	100	100	100	100

Tableau XI.10 : Appréciation de leur volume horaire par les enseignants de l'Université de Buea (en%)

	FSSG	Faculté des arts	Faculté des sciences	Université
Occupation normale	0	0	0	
Sur-occupation	82,35	90	92,3	88,22
Sous-occupation	17,65	10	7,7	11,78
Total	100	100	100	100

Tableau XI.11 : Répartition des enseignants de l'Université de Buea suivant leur participation à des forums scientifiques (en %)

	FSSG	Faculté des arts	Faculté des sciences	Université
Stages hors du pays	5,88	0	23,07	9,7
Stages et colloques	17,65	20	23,07	21,5
Colloques internationaux	23,53	10	23,07	18,9
Colloques nationaux	52,94	40	23,52	39,9
Aucun forum	0	30	0	10
Total	100	100	100	100

Tableau XI.12 : Principal problème rencontré par les enseignants de l'Université de Buea (en %)

	FSSG	Faculté des arts	Faculté des sciences	Université
Financement de la recherche	23,53	10	23,07	18,7
Infrastructures et équipements	58,82	60	53,84	57,55
Démotivation	5,88	20	15,38	13,75
Aucun problème	0	10	0	10
Total	100	100	100	100

Table XI.13 : Appréciation du mode de changement de grade par les enseignants de Yaoundé I et Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSJP	FLSH	FS	Ensemble
Objectif	21,43	25	25	25	23,8
Complicqué	78,57	50	62,5	65	63,7
Sans avis	0	25	12,5	10	12,5
Total	100	100	100	100	100

Tableau XI.14 : Appréciation de leur volume horaire par les enseignants de Yaoundé I et Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSJP	FLSH	FS	Ensemble
Occupation normale	7,14	0	0	23,8	12,4
Sur-occupation	35,71	90	75	62	56,9
Sous-occupation	57,14	10	25	14,2	30,7
Total	100	100	100	100	100

Tableau XI.15 : Répartition des enseignants des Universités de Yaoundé I et de Yaoundé II suivant leur participation à des forums scientifiques (en %)

	FSEG	FSJP	FLSH	FS	Ensemble
Stages hors du pays	0	25	0	23,6	8,3
Stages et colloques	28,57	0	0	0	9,5
Colloques internationaux	21,43	75	25	23,6	40,5
Colloques nationaux	35,71	0	50	23,6	28,6
Aucun forum	14,3	0	25	29,2	13,1
Total	100	100	100	100	100

Tableau XI.16 : Principal problème rencontré par les enseignants des Universités de Yaoundé I et Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSJP	FLSH	FS	Ensemble
Financement de la recherche	14,28	0	12,5	23	8,9
Infrastructures et équipements	42,85	75	62,5	57,7	61,2
Démotivation	35,71	25	25	11,5	28,9
Aucun problème	0	0	0	7,8	0
Total	100	100	100	100	100

Tableau XI.16 : Principal problème rencontré par les enseignants des Universités de Yaoundé I et Yaoundé II (en %)

	FSEG	FSJP	FLSH	FS	Ensemble
Financement de la recherche	14,28	0	12,5	23	8,9
Infrastructures et équipements	42,85	75	62,5	57,7	61,2
Démotivation	35,71	25	25	11,5	28,9
Aucun problème	0	0	0	7,8	0
Total	100	100	100	100	100