

POUR UNE NOUVELLE IDENTITE DE L'UNIVERSITE EN AFRIQUE

Maryse Adjo QUASHIE

Université de Lomé

*Direction des Ressources Pédagogiques et de l'Innovation
Lomé-Togo*

RÉSUMÉ

En Afrique, il semble que la question de l'identité de l'université ne soit pas souvent posée or, à l'heure où la mondialisation atteint l'université africaine par le problème du passage au LMD, il est sans doute temps que l'on revienne à des interrogations fondamentales : qu'attend-on de l'université en Afrique, que dit-elle d'elle-même et du rôle qu'elle veut jouer ?

Sans préjuger des réponses à ces questions, il convient au préalable, de laisser tomber un certain nombre de fausses pistes, la ritournelle des effectifs pléthoriques, la préoccupation de rentabilité, etc. En fait, il semble que l'université africaine n'ait pas encore procédé à une vraie prise de conscience d'elle-même, car elle n'a pas encore pris la distance nécessaire à cela ; fascinée par l'université occidentale, elle reste engluée dans la recherche de modèles, ce qui l'empêche d'adopter l'attitude qui lui permettra à la fois de se remettre en cause et d'inventer de nouvelles solutions.

L'université se préoccupe donc essentiellement du lien avec le passé, alors que, en même temps que scruter le passé, l'éducation doit se préoccuper de préparer aussi pour l'avenir. Cela demande une vision prospective dont le préalable est une analyse critique de la société actuelle : qui peut mieux remplir ce rôle que l'universitaire, non pas l'employé de l'université dans ses activités quotidiennes, mais l'enseignant-chercheur dans l'attitude de l'intellectuel, veilleur et guetteur d'avenir ? C'est cet intellectuel qui doit aider l'université à définir sa véritable identité, celle d'être le lieu où se tient le débat sur l'avenir, sur le projet que se donne la société.

INTRODUCTION

L'université est au sommet de l'édifice constitué par les systèmes scolaires africains, et, à ce titre, elle est la voie royale de la promotion sociale. Ceux qui enseignent à ce niveau sont donc auréolés d'un grand prestige social. Mais quels sont les fondements de cette considération sociale ? Est-ce à cause de leur haut degré de culture ? Ou est-ce parce qu'ils forment des cadres pour le développement ? Est-ce parce que l'université se veut tenir, comme à l'origine en occident, le rôle de haut lieu de production du savoir ? Mais même si elle se donne cette identité, il lui faut tout de même définir le sens de son activité : que faire du savoir ? Faut-il prendre en compte par exemple cette proposition (ALLARD, 2001) ?

« Alfred North WHITEHEAD a pensé l'université dans cette voie. L'existence de cette dernière ne se justifierait, selon lui, que si elle assumait un rôle de transmission, et ce par une ouverture du savoir à l'imagination. C'est l'imagination, en effet, qui donne à penser un lien entre l'héritage des hommes disparus et l'invention d'hommes nouveaux à venir, car ce lien, comme tel, n'existe pas. Qui plus est, selon Alfred North Whitehead, la connaissance n'est pas le propre de l'université. Il ne suffit pas d'apprendre à lire et à connaître les grands textes comme s'ils étaient des faits de la pensée, dont la valeur se révélerait sans que nous ne fassions intervenir l'imagination. Pour lire, nous n'avons pas besoin de l'université. En revanche, «une université se justifie parce qu'elle préserve le lien entre le savoir et la vie, en unissant les jeunes et les vieux dans l'approche imaginative

de l'apprentissage» (Alfred North Whitehead, The Aims of Education and other essays, New York, The Macmillan Company, 1929, p.139).»

En Afrique, il semble que la question de l'identité de l'université ne soit pas souvent posée car même la lecture des textes fondateurs de ces institutions ne donne pas de réponse claire à ce sujet. A l'heure où la mondialisation atteint l'université africaine par le problème du passage au LMD, il est sans doute temps que l'on revienne à des interrogations fondamentales : qu'attend-on de l'université en Afrique, que dit-elle d'elle-même et du rôle qu'elle veut jouer ?

1. Questions sans réponses

1.1. A de multiples défis

A la suite de la crise économique des années 80, l'université africaine est brutalement tirée de son autosatisfaction léthargique : la Banque Mondiale affirme qu'elle devient un frein au développement parce qu'elle est budgétivore, et surtout parce qu'elle pèse d'un poids trop lourd dans les charges du système éducatif, empêchant par-là même l'extension de l'enseignement de base. Dans les années qui suivent, sûre de jouer un rôle axial, celui de former les cadres pour le développement, l'université n'a pas su donner une réponse nette, dans la mesure où elle n'était pas habituée à se remettre en cause et aussi parce qu'elle a commencé à développer une certaine mauvaise conscience face aux quelques études mettant l'accent sur la faiblesse de ses rendements. Elle s'est depuis lors cantonnée dans des efforts pour améliorer son efficacité interne et externe, diminuer les échecs, trouver les solutions d'un meilleur encadrement des étudiants, se débarrasser des dépenses sociales, etc., sans vraiment reprendre de façon approfondie la question de sa participation au développement.

Cette situation a perduré, d'autant plus que dans les remous sociopolitiques des années 90, l'attention s'est quelque peu détournée du système scolaire. C'est ainsi qu'à l'entrée du troisième millénaire toutes les interrogations adressées aux universités du monde, ajoutées aux précédentes, atteignent un enseignement supérieur africain peu préparé à cela. Première question : que faire face à la massification ? En effet, les universités africaines, sans avoir en vérité amorcé le mouvement de démocratisation qui est à l'origine de l'explosion des effectifs dans les autres universités, européennes par exemple, se retrouvent confrontées au même

problème pour d'autres motifs : les restrictions financières ont empêché d'accroître les infrastructures d'accueil alors que pour des raisons démographiques et à cause du développement des autres degrés d'enseignement, les effectifs évoluent de manière exponentielle. Il faut donc que ces universités gèrent les grands nombres et l'hétérogénéité de leurs publics : se pose alors la question de l'adoption de nouveaux paradigmes de formation tels que la formation ouverte et à distance renouvelée par l'apport des technologies de l'information et de la communication. Cela n'évacue pas pour autant la nécessité de prendre en compte l'interrogation fondamentale toujours adressée au système universitaire : quelle réponse donner quant à la formation des élites ?

Dans le même temps, quelle attitude adopter face aux sollicitations du marché de l'emploi et de l'économie alors que se développe un enseignement supérieur privé qui propose des formations apparemment plus en adéquation avec les réalités de l'économie ? Se cantonner dans le rôle de haut lieu de production du savoir ? Mais pour cela, comment trouver les moyens de la recherche dans des pays qui n'investissent pratiquement pas dans ce domaine, tout en attendant des chercheurs des solutions pour les problèmes de développement ?

Sans avoir trouvé des pistes pour toutes ces demandes, les universités reçoivent une nouvelle injonction : il leur faut se mettre au LMD dans la mesure où le schéma de formation anglo-saxon est en train de s'universaliser, avec l'adoption du processus de Bologne par l'Europe. Le LMD s'appuie sur l'autonomie des apprenants qui sont dès lors amenés à se donner leur propre parcours de formation. Comment leur donner cet outil alors que souvent les jeunes ont été façonnés par des institutions éducatives peu portées sur le développement de l'autonomie, familles marquées par la gérontocratie, écoles où l'enseignant règne en maître, environnement sociopolitique dominé par des systèmes autocratiques ?

Avec le LMD revient également l'importante question de l'intégration régionale qui avait été réglée autrement il y a trois décennies : en effet, dans les premières années qui suivirent l'indépendance, c'est-à-dire la période 1960-70, les systèmes scolaires africains ne connurent pas de grands changements, sinon des ajustements de contenus, mais, pour ce qui est de la question de l'intégration régionale, d'heureuses initiatives ont été prises. Tel est le cas de l'Institut Supérieur du Bénin, créé en 1965 : cette institution d'enseignement supérieur, appartenait au Togo et au

Dahomey ; les étudiants de ces deux pays y recevaient une formation littéraire à Lomé et scientifique à Porto-Novo. Mais à partir des années 70, les politiques scolaires sont marquées par une volonté d'accentuer la souveraineté nationale. Ainsi, sous le prétexte des troubles sociaux récurrents bouleversant les années scolaires dans les universités de Dakar et d'Abidjan, créées avant les indépendances, et qui recevaient des étudiants de toute l'Afrique Occidentale, des universités nationales vont voir le jour. Au Togo, l'Université du Bénin est ouverte le 14 septembre 1970, prenant ainsi la place de l'Institut Supérieur du Bénin...

Comment faire marche arrière par rapport à cette orientation, alors que dans le cadre du LMD, il va falloir développer autour des formations universitaires des espaces beaucoup plus larges que les espaces nationaux ? La question est d'autant plus cruciale que l'ouverture de l'université pourra signifier la dénationalisation, la rupture de la continuité entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, continuité qui constitue un des fondements majeurs de tout système éducatif national. L'impression qui se dégage des initiatives actuelles est que ces enjeux ne sont pas perçus dans toute leur ampleur, et surtout que personne, ni les autorités politiques, ni les enseignants-chercheurs ne se préoccupent d'y apporter réponse.

Pourtant ces questions reviennent avec force à travers les mouvements de protestation des étudiants, les interrogations des enseignants sur leurs conditions de travail et de vie, les inquiétudes des dirigeants d'université quant au financement de leurs institutions. Que veut-on faire de l'université en Afrique ? On le sent bien, ce sont des questions qui vont bien au-delà d'une simple réforme : l'université en Afrique est interpellée sur son utilité sociale, sur sa capacité à produire savoirs et savoir-faire pour le développement du continent.

1.2. Des réponses décalées

Pourquoi l'université se fait-elle si peu entendre ? C'est d'emblée l'interrogation qui vient à l'esprit. Pour y répondre, il faut en fait attaquer le problème sous un autre angle : l'université a-t-elle les moyens de faire face aux défis auxquels elle est confrontée ? La réponse est non, si l'université et les universitaires demeurent ce qu'ils sont à l'heure actuelle.

En effet, a-t-on besoin de le répéter, l'école est et demeure une institution plaquée sur la culture des pays africains : plus d'une centaine d'années après son implantation par les missionnaires, puis par les puissances coloniales, les Africains n'ont pas encore

pu en faire leur chose : elle est le lieu où sont inculqués aux enfants, la plupart du temps dans une langue étrangère, des contenus dont le lien avec les réalités locales est toujours proclamé et requis, sans pour autant être entièrement réalisé. Mais si des efforts sont faits dans ce sens au niveau primaire et secondaire, l'université, elle, demeure la pièce la plus rapportée du système éducatif, c'est elle qui ressemble le plus au système de formation de l'ancienne métropole. Pourquoi ? Evidemment parce que c'est l'élément le plus récent du système scolaire, mais plus que cela, parce que les Etats africains, dans leur désir d'en faire le fleuron de leur édifice de formation, l'ont conçue sur le modèle des systèmes occidentaux, modèle dominant dans le paysage mondial ; et cela s'est fait avec d'autant plus de facilité que les pionniers de l'université en Afrique avaient été formés dans le moule des universités européennes. Ces personnes, souvent devenues des responsables politiques, ont encore quelque pouvoir dans les universités africaines d'aujourd'hui qu'elles écrasent de leurs désirs nostalgiques de reproduction de leur propre formation.

L'université africaine, spécialement celle des pays francophones, en un demi-siècle d'existence pratiquement, se cantonne dans le mimétisme avec l'occident, à tous les niveaux :

- mimétisme au plan des savoirs transmis : le schéma de formation est le même, c'est ainsi qu'on est passé du DUEL, DUES, Licence, au DEUG, Licence, Maîtrise, avec l'accent mis sur les savoirs, reçus en priorité dans le cours magistral, schéma de transmission privilégié de l'université, dans un découpage des disciplines qui reprend les cloisons établies ailleurs : que veut dire, par exemple, Lettres Modernes (correspondant à l'étude de la langue française) ou Lettres Classiques (correspondant à l'étude des langues mortes occidentales, latin et grec en particulier) ;
- par rapport à la culture africaine ? Cela n'a pourtant rien d'étonnant lorsqu'on sait que la reconnaissance de leurs diplômes hors du continent est une des batailles que livrent les universités africaines, ce qu'atteste la longueur des listes des conventions signées avec des institutions européennes ;
- mimétisme au plan des représentations que les enseignants se font de leur rôle : le cours magistral est le schéma privilégié car, de toute évidence, les enseignants d'université ont à cœur de vivre une relation de maître à disciples dans

leur enseignement. C'est ainsi que le CAMES¹, organisme qui garantit à la fois la qualité des enseignements et des enseignants, trie parmi les enseignants, ceux qui seront de rang A, les professeurs autour desquels gravitent les assistants et maîtres-assistants en quête de devenir universitaire. C'est le schéma de promotion offert aux enseignants et aux étudiants également, les performances pédagogiques, les services rendus à la communauté, ayant la portion congrue dans les critères d'avancement :

- mimétisme au plan du profil des formés : malgré les déclarations concernant la nécessité d'adapter la formation aux réalités des pays en développement, malgré les tentatives de professionnalisation, ce que l'on recherche avant tout chez l'étudiant c'est sa capacité à devenir un universitaire ; primauté des aptitudes à l'écrit sur celles de l'oral, des savoirs sur les savoir-faire et surtout sur les savoir-être, ainsi qu'en témoignent et l'organisation des études et le système d'évaluation, décorum pour les soutenances de mémoire et de thèse, etc. Les étudiants eux-mêmes ne contestent pas cet aspect du système, préoccupé qu'ils sont de leur mobilité vers les pays occidentaux.

Cependant, ce qui pose problème en fait, ce n'est pas le mimétisme par lui-même, qui s'explique par des éléments historiques et géopolitiques tels que le désir de l'ancienne métropole de garder son influence sur les systèmes de formation des ex-colonies ; non ce qui est affligeant c'est le décalage que montre ce mimétisme : car quel occident mime-t-on ?

Non pas celui qui cherche une plus grande ouverture de l'université au monde d'aujourd'hui, non pas celui où la validation des acquis professionnels et de l'expérience prend de plus en plus de place. Entrer à l'université en Afrique consiste encore aujourd'hui à entrer dans des chapelles avec des querelles entre des disciplines compartimentées qui n'ont plus aucun contact avec la réalité du troisième millénaire. Avec son formalisme d'un autre temps l'université africaine est plus française que l'université française : avec la suppression des grades d'assistant et de maître-assistant en France, il y a plus d'échelons à gravir pour qu'un assistant africain (système CAMES) devienne professeur que pour un enseignant français alors que l'enseignant africain a plus d'obstacles sur son chemin (documentation difficile, participation réduite à des rencontres scientifiques, environnement culturel peu porteur, etc.). On attend encore une vraie réflexion sur le statut et la carrière de l'enseignant d'université en

Afrique, alors qu'au plan mondial, on note déjà certaines tendances dans la profession d'enseignant d'université, en effet

« Un récent sondage mené auprès des universitaires français (...) constate la montée inexorable des tâches pédagogiques, administratives et managériales assurées par les maîtres de conférences et les professeurs des universités. Quoi d'étonnant pour des enseignants, en ces temps de massification des études supérieures ? C'est que, dans sa définition officielle la mission des universitaires est double : ce sont aussi des chercheurs, et dans les décomptes nationaux, 50% de leur temps de travail est affecté à l'avancement des connaissances. Or, de leur propre aveu, la recherche participe peu à l'augmentation de leur charge de travail, ce qui veut dire que relativement, sa part décroît. Cette transformation de leur profession n'est pas seulement une conséquence de l'augmentation du nombre des étudiants. C'est la résultante de plusieurs facteurs : croissance restreinte des personnels administratifs, instauration d'une pédagogie plus proche de l'enseignement secondaire, pratique accrue de l'évaluation, autonomisation des établissements, recherche de partenariats locaux. »
(JOURNET, 2005)

Avec les débuts de la mise en place du LMD, cette tendance est déjà sensible en Afrique, mais y aurait-il une anticipation et une analyse prospective en vue de prendre en compte le nouvel équilibre des tâches qui se profile ?

Finalement on peut se demander pour quelle société on forme les étudiants africains : à la limite les meilleurs d'entre eux s'adapteraient mieux au monde occidental qu'au monde des pays en développement. C'est déjà ce qui se passe pour les étudiants en médecine qui après leurs études vont galérer comme internes en France : il est vrai qu'ils sont attirés par le miroir aux alouettes de l'occident, mais en même temps,

ils ont été formés pour travailler sur des plateaux techniques comparables à ceux de l'occident et non dans les structures hospitalières dénuées de tout que connaît l'Afrique.

En définitive, il semble que l'université africaine n'ait pas encore procédé à une vraie prise de conscience d'elle-même, car elle n'a pas encore pris la distance nécessaire à cela : fascinée par l'université occidentale, elle reste engluée dans la recherche de modèles. cela l'empêche d'adopter l'attitude qui lui permettra à la fois de se remettre en cause et d'inventer de nouvelles solutions, pour se donner une nouvelle identité.

2. Vrais et faux problèmes

2.1. Quelles orientations pour la formation ?

L'université fait partie intégrante des systèmes éducatifs africains et à ce titre elle est avant tout considérée comme la suite en quelque sorte naturelle des études secondaires. Mais de façon plus précise, on peut se demander ce que les étudiants attendent de la formation qu'ils reçoivent. Historiquement l'université constitue un centre de production du savoir : les étudiants y viennent en disciples des savants qui y sont regroupés ; ils ont en vue d'acquérir des connaissances non pas tant par l'enseignement de leurs maîtres que dans la vie à son contact. Il s'agit pour eux de vivre dans une atmosphère de quête intellectuelle et même spirituelle, et en ce sens-là la dénomination de disciples leur convient bien. Avons-nous des étudiants qui viennent dans les universités africaines avec l'esprit de disciples ? Rien n'est moins sûr ou alors ils constituent une infime minorité. En effet la plus grande partie du public actuel vient à l'université en quête d'une formation débouchant sur une profession. L'université leur offre-t-elle cette opportunité ?

Malgré son jeune âge, l'enseignement supérieur en Afrique a déjà connu trois phases dans son développement : une phase d'origine où elle constitue le symbole de la souveraineté des nouveaux états africains, une seconde phase d'expansion où on lui attribue le devoir de former des cadres, et enfin une troisième phase de crise liée à une diminution drastique de ses moyens financiers. C'est dans ce contexte de crise que l'université doit relever le défi exprimé tant

par les attentes des étudiants que par un marché de l'emploi aussi avare en offres qu'exigeant sur la qualité de la main-d'œuvre.

L'université a pris l'habitude de répondre à ce type d'interrogations par deux concepts : professionnalisation et adéquation formation-emploi. Il s'agit en fait d'une tentative pour calquer les formations sur les tendances de l'économie. C'est ce qu'on a fait depuis plus de vingt années, sans que cela donne des résultats vraiment probants. Il est donc urgent de questionner à nouveau les concepts usuels.

Qu'en est-il de la professionnalisation ? La professionnalisation a signifié la plupart du temps, la mise en place de filières professionnelles. C'est généralement ce qui s'est fait à travers la création d'Instituts Universitaires de Technologie, sur le modèle français, ou de Collèges Polytechniques, sur le modèle anglo-saxon : il s'agit d'ordinaire de filières courtes de deux ou trois années de formation, où les étudiants sont en principe formés pour entrer directement dans la vie active. On a aussi nommé professionnalisation les actions tendant à insérer dans les formations classiques des modules de préparation à l'entrée dans la vie active. Contrairement aux espoirs, il a vite fallu déchanter, les étudiants munis des diplômes professionnels, vont eux aussi au chômage, et, pour les plus jeunes, reviennent s'inscrire à l'université dans des filières longues ; quant à ceux issus de ces dernières filières, le chômage continue à les frapper qu'ils aient suivi ou non les modules professionnalisant. Pourquoi ? Il semble qu'il faille poser autrement la question de la professionnalisation. En effet, l'étudiant qui a le plus de chance face aux exigences de l'emploi, qui a des qualités d'employabilité, ce n'est pas celui qui présente seulement des compétences professionnelles dans tel ou tel domaine, mais celui qui possède la capacité de s'orienter dans un vaste marché, de se mettre en valeur, de compléter sa formation initiale en fonction de ce qu'il découvre de l'espace où il vit.

On peut alors affirmer que professionnaliser correspond à un esprit ; ce qui fait que les filières porteuses à mettre en place à l'université correspondent à la nécessité d'axer toute formation sur les projets professionnels des apprenants par la définition :

- des objectifs et des activités d'apprentissage en termes de compétences ;
- des contenus de la formation en fonction du marché de l'emploi mais aussi en lien étroit avec l'auto-crédation d'emploi
- d'un schéma de formation prenant en compte la logique des projets tutorés, l'alternance

(Footnotes)

¹ Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur.

entreprise-université, l'évaluation des stages en crédits capitalisables, bref la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle à l'université même, etc. .

Cela signifie aussi que la professionnalisation est une tentative pour répondre aux différents profils d'apprenants accueillis dans les universités africaines :

- des étudiants de 17, 18 ans qui ont besoin de formations ouvrant la voie à un large éventail de compléments qui feraient d'eux des professionnels de haut niveau,
- des étudiants plus âgés qui préfèrent des filières courtes
- des professionnels qui ont besoin de compléments de formation, etc.

Ainsi pour déterminer les filières porteuses, il faut laisser tomber un certain nombre d'oppositions classiques : professionnel/général, filière longues/filières courtes et même, parcours professionnels /parcours recherche pour diversifier les parcours en tenant compte des publics à former et non des structurations existantes.

En définitive, la réflexion sur la professionnalisation conduit à ne pas exiger de l'université qu'elle se contente d'une simple adaptation au marché de l'emploi mais qu'elle adopte une vision prospective lui permettant de proposer aux étudiants des parcours inédits.

Mais cela résoudra-t-il le problème du chômage ? Il nous faut donc revenir au concept d'adéquation formation-emploi. A ce sujet il est d'abord important de faire une première remarque : comme l'affirme GIOVANNINI (2001),

« En plaçant au centre de ses objectifs la rationalisation des systèmes d'éducation et de formation (c'est-à-dire la recherche d'une liaison plus optimale entre systèmes d'éducation et de formation et marché du travail), l'Union Européenne, part donc du postulat que le déficit de qualifications et le manque d'adaptation entre offre et demande de qualifications professionnelles constituent l'une des causes essentielles du chômage. Selon certains auteurs, ce raisonnement est le fruit d'un syllogisme simple : comme les jeunes non ou peu qualifiés sont le plus souvent chômeurs, il faut qualifier

tous les élèves afin de réduire le chômage. Or il ne s'agit là que d'une vérité partielle car le problème du chômage est avant tout un problème économique dû à la pénurie ou à l'absence chronique d'emplois. De même, on ne peut occulter l'effet des pratiques de recrutement des entreprises ainsi que d'autres paramètres socio-économiques individuels et macro-économiques. En d'autres termes, une jeunesse parfaitement qualifiée n'entraînerait pas la disparition du chômage. »

Cette observation est très largement valable pour les pays africains. Là aussi, si l'on peut déplorer le fait que beaucoup de diplômés formés à grands frais au niveau supérieur se retrouvent au chômage parfois pour plusieurs années, leur situation s'inscrit cependant dans un problème économique plus vaste que la question de l'adéquation de la formation à l'emploi. Ainsi dans une étude faite au Mali, l'auteur affirme à propos du chômage qu'il

« touche beaucoup plus les diplômés et les personnes instruites que les personnes non diplômées moins instruites ou non instruites : au niveau national, le taux de chômage des personnes ayant le CAP et le BT atteint 18% ; celui des détenteurs de la licence, de la maîtrise et plus, atteint 19,4%. Par contre le taux de chômage des personnes sans instruction est de 7,5%. On constate que plus on est instruit plus on a du mal à trouver un emploi. Il est donc paradoxal de constater que plus on est qualifié plus on a du mal à trouver un emploi. Cette situation laisse entrevoir des distorsions sur le marché du travail et pose l'épineux problème de l'ajustement de la formation à l'emploi. » (KEITA, 2006)

Or l'examen du tableau N° 1, extrait de la même étude, montre que les diplômés d'enseignement supérieur constituent moins de 4% des chômeurs du

pays qui sont en grande partie des personnes non scolarisées.

Par conséquent, on peut affirmer avec ALALUF (2001) que « *si le diplôme ne conduit pas toujours à l'emploi, il demeure cependant une protection importante face au chômage et surtout aux processus d'exclusion sociale à l'œuvre en période de crise* ».

Une fois cette remarque faite, il convient cependant de reposer la question de l'adéquation de la formation à l'emploi. Qu'est-ce que cela peut signifier en Afrique ? Pendant longtemps on a cru qu'il fallait en priorité former pour le développement conçu comme industrialisation et croissance économique : l'accent a donc été mis sur les formations d'ingénieurs, d'agronomes, de scientifiques, d'économistes, etc. Non seulement, le développement se fait toujours attendre mais les spécialistes du développement formés sont au chômage. Ne serait-il pas temps que l'université se rende compte que ce n'est peut-être pas d'abord des « techniciens » qu'il faut pour faire démarrer le développement mais peut-être un autre profil de professionnels ? N'aurait-on pas plutôt besoin de personnes aptes à appréhender les problèmes du développement tels qu'ils se présentent pour les hommes qui vivent le sous-développement, à les analyser dans leurs fondements, avant de faire appel aux techniciens ? GIOVANNINI (2001) n'aurait-il pas encore une fois raison lorsqu'il écrit ces mots ?

« A ne voir dans le système éducatif que le lieu d'acquisition d'un « capital » immatériel, dont le contenu doit se conformer aux exigences sans cesse variables du système économique, on risque d'oublier qu'il est aussi le médium où se construisent et se reproduisent les ressources culturelles des individus. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de défendre un modèle éducatif « pur » et totalement déconnecté de la sphère de satisfaction des besoins sociaux. Mais le développement, autonome et non soumis aux conditions aléatoires du mode de production économique, des ressources culturelles peut, tout aussi bien, sinon mieux, contribuer à irriguer les canaux tant de l'intégration politique et culturelle que de l'intégration socio-économique. Les aptitudes à l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique sont non seulement les attributs qui

garantissent une citoyenneté active mais aussi des dispositions susceptibles de nourrir l'esprit de créativité et d'entreprise dont l'activité économique, nous dit-on, a tant besoin. »

Si l'université africaine doit devenir le lieu où on acquière de telles capacités, il est sûr qu'elle devrait se donner d'autres finalités plus en rapport avec ce nouveau profil de formé.

2.2. Quelle vision de l'université ?

Si on ne veut pas réduire l'université au rôle de pourvoyeuse de main-d'œuvre, en faire simplement un centre de formation professionnelle, quelles sont donc les finalités à lui assigner ? Pour répondre à cette question, il faut revenir à la question des publics qu'elle doit accueillir.

Pour cela, il importe d'abord d'examiner le paysage qu'offre l'enseignement supérieur dans l'espace africain. En général, ce paysage est dominé par des établissements publics qui offrent une assez large palette de formations ; dans la plupart des pays ces institutions peuvent être classées en deux catégories : des universités créées depuis plusieurs décennies, établissements de référence, et des centres universitaires de création plus récente, qui n'ont pas encore développé toutes les filières. Comme précisé plus haut, les universités publiques accueillent trois grandes catégories d'apprenants : de jeunes étudiants susceptibles de faire de longues études, des étudiants plus âgés en quête de formations professionnelles courtes, et des professionnels désireux de compléter leurs acquis professionnels ou d'expérience. Par ailleurs ce sont dans ces universités publiques que sont regroupés la plupart des chercheurs et des laboratoires.

A côté des universités publiques, on observe, depuis une dizaine d'années la fondation d'établissements privés comportant plutôt des filières courtes (deux à trois années de formation) axées sur les professions du secteur tertiaire. Ces établissements privés exigent des frais d'inscriptions qui n'ont aucune commune mesure avec ceux des établissements publics (plusieurs centaines de fois plus élevés), et recrutent donc les étudiants issus des classes sociales aisées. Ils sont par conséquent obligés de soigner les conditions de formation mais, en même temps, parce que les universitaires confirmés sont rares, ils utilisent le même corps enseignant que celui des universités publiques (en

les attirant par des honoraires substantiels), auxquels s'adjoignent quelques professionnels.

Si on laisse la tendance actuelle évoluer sans aucune intervention, on obtiendra à terme, un enseignement supérieur en deux branches dont on ne pourrait choisir l'une ou l'autre qu'en fonction des fonds dont on dispose : l'université publique pour les plus pauvres, avec des effectifs pléthoriques, des équipements insuffisants, mais des formations garanties par le profil des enseignants-chercheurs ; l'université privée pour les plus riches dans des conditions d'effectifs et d'équipements idéales mais avec un déficit du point de vue de la qualité des enseignants. Dans ce contexte, le secteur privé d'enseignement supérieur attirera de plus en plus les opérateurs ayant pour seul objectif les bénéfices financiers: la surenchère risque de se poursuivre avec l'augmentation des coûts de formation mais sans investissement dans la formation et la promotion du corps enseignant. Quant à l'université publique, elle aura du mal à échapper à deux tentations : soit celle de se replier sur elle-même en ne s'intéressant qu'aux meilleurs étudiants, ceux capables de faire de longues études et de rester au sein de l'institution comme enseignants-chercheurs, soit celle de se rapprocher du profil des universités privées, par la multiplication en son sein de formations professionnelles courtes avec des tarifs élevés, l'amélioration de la qualité de l'enseignement par la restriction de l'accès, l'accroissement des techniques de sélection au cours des études, etc.

Il est sûr que ce n'est pas en mettant les jeunes dans ces conditions que l'université participera au développement des pays africains. Cela est d'autant plus vrai que dans ces pays, surtout dans la zone francophone, l'enseignement supérieur est la seule structure de formation post-secondaire offerte aux jeunes, parce que le système d'enseignement technique et professionnel, n'est pas suffisamment développé au niveau secondaire. Il est alors clair qu'il est urgent de mener une réflexion sur l'enseignement supérieur en vue de répondre à un certain nombre de questions : quel sera le rôle spécifique de l'université publique face aux universités privées ? De quelle créativité l'université devra-t-elle faire preuve pour trouver elle-même les ressources nécessaires pour assurer sa survie et sa compétitivité ? Bref, comment l'université renouvellera-t-elle, actualisera-t-elle sa participation au développement des pays africains ?

Sans préjuger des réponses à ces questions, il convient au préalable, de laisser tomber un certain nombre de fausses pistes. La première est celle de la

limitation de l'accès à l'université sous le prétexte des effectifs pléthoriques : l'Afrique n'a pas trop d'étudiants, les données statistiques le prouvent, c'est le continent où il y a le moins d'étudiants ; sur 100 adultes du groupe d'âge correspondant à l'enseignement supérieur, 69 sont inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur en Amérique du Nord et en Europe occidentale, contre seulement 5 en Afrique subsaharienne et 10 en Asie du Sud et de l'Ouest (Source : UNESCO, *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006*). Or, si on n'a pas vraiment pu prouver que la scolarisation est le déclencheur du développement, on sait que le développement même conçu simplement comme croissance économique ne peut pas se passer de professionnels formés à un niveau supérieur. L'Afrique a donc besoin d'étudiants, de plus d'étudiants. Le vrai problème c'est que les universités n'offrent pas suffisamment d'infrastructures d'accueil.

Cela nous amène directement à la seconde fausse piste : la rentabilité des universités ne doit pas être mesurée à l'aune de leur capacité à s'autofinancer. En effet, tant qu'on adoptera cette définition, on poussera les établissements publics essentiellement, d'une part à vouloir faire correspondre les taux d'inscription aux capacités d'accueil par des quotas d'inscription, une orientation forcée des apprenants, etc., et d'autre part à confondre l'indispensable ouverture au monde économique, avec le désir de se transformer totalement en prestataire de services en vue de trouver des financements, se privant par-là même, de mettre en place des projets créateurs, des innovations qui ne sont pas financièrement rentables. L'université publique ne doit en aucun cas se transformer en université privée à cause de la recherche de fonds propres : l'Etat doit conserver sa première place dans le financement des établissements publics¹, car l'enseignement ne contribuera en vérité au bien de tous que s'il demeure un service public, au sens où on lui donne les moyens de mettre en œuvre les objectifs de l'Etat en matière de formation dans la perspective du développement. Cela ne signifie d'ailleurs pas que l'enseignement privé ne participe pas à la réalisation des objectifs de développement, mais à la place qui lui sera assignée dans une réflexion d'ensemble sur les finalités de l'enseignement supérieur car la troisième fausse piste à abandonner c'est l'opposition enseignement public/enseignement privé. En effet dans des pays où les besoins de formation sont immenses, comment perdre de l'énergie dans une concurrence peu productive ? Une réflexion sur les responsabilités et l'utilité sociales de l'université doit être menée, cela est clair, point n'est

besoin de le répéter. Il faudra prendre le temps d'organiser cette réflexion mais on peut d'ores et déjà en tracer quelques axes. La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur doit ainsi constituer un débat de fond. En effet, il ne s'agit plus de subventionner les études supérieures en prenant en charge les coûts sociaux pour tous les étudiants, en exigeant de leur part une participation minimale aux coûts, mais de rétablir la correspondance entre le coût des études et les frais d'inscription. Cependant il faudra prendre des mesures pour que du coup les étudiants issus des milieux défavorisés ne soient pas exclus de l'université : il s'agit en particulier d'octroi de bourses et d'aides aux étudiants mais il sera également nécessaire de prendre en charge la multiplicité et l'hétérogénéité des publics en subventionnant les filières à promouvoir qu'elles soient courtes ou longues, générales ou professionnelles. Le critère pour accorder ces subventions sera la capacité de l'institution à gérer la filière (structures d'accueil, équipements, enseignants), sans distinction entre établissements publics ou privés. Cela signifie évidemment l'obligation de transparence de la part des institutions d'enseignement supérieur qui doivent donc donner aux autorités des informations précises quant à leur offre de formation, (formations de base, secteurs spécifiques de formation), leurs structures d'accueil, leurs équipements, leur corps professoral, etc. La spécialisation des universités dépendra alors de leur offre de formation adossée à la qualité de l'enseignement offert. La recherche des meilleures voies de la démocratisation devra également prendre en compte le lien entre secondaire et supérieur, et aborder entre autres la question des filières post-secondaires non universitaires.

En définitive, si cette réflexion est menée avec toute la profondeur requise on devrait aboutir à une autre définition de l'université et de ses missions, dans le sens que précise THILL (2001), en ces termes :

« Son rôle proprement culturel consiste à proposer à celles et à ceux qui viennent à elle (pour la formation initiale comme pour la formation permanente) des études pertinentes, c'est-à-dire des études qui présentent un intérêt, une signification, et sont en rapport aux personnes qui les suivent et disposent d'une expérience et d'une histoire propres. Paradoxalement, le nombre qui est source d'hétérogénéité, nous oblige à repenser les postulats de la science comme pratique de production socio-

culturelle, ce que l'autonomie enracinée dans la tradition d'un corps universitaire a tendance à nous faire oublier ».

L'interpellation est claire, l'université ne changera que si les universitaires acceptent de se remettre en question, d'abandonner les problématiques classiques, de poser autrement les questions. Cela est-il possible en Afrique ? Oui si les universitaires du continent se rendent compte qu'en Afrique aussi le savoir sur l'université doit être produit par l'université elle-même, l'université que les universitaires se seront enfin appropriées. Mais qui sont ces universitaires ?

2.2. Quels profils d'universitaires ?

A l'heure actuelle, la plupart des enseignants des universités africaines ont été formés sur le modèle classique : formation de base dans une discipline, couronnée par plusieurs années consacrées à la recherche, travail consacré par une thèse de doctorat. Cela a suffi pour qu'ils soient recrutés à l'université qui exige d'eux d'assurer des enseignements sans les préparer spécialement à cette tâche, mais qui ne leur offre une promotion que s'ils font preuve de leurs capacités de chercheurs. Pourtant l'identification de l'université comme centre de production du savoir n'est guère évidente : peu de publications locales, peu de laboratoires et de centres de recherche de standard comparable à ceux de l'occident, et surtout peu de sollicitations des chercheurs de l'université lorsqu'il s'agit de prendre des décisions ou des orientations concernant le développement du pays.

Par ailleurs, les universitaires africains travaillent dans des conditions pédagogiques difficiles mais aussi dans des conditions matérielles peu satisfaisantes (salaires peu élevés et avantages réduits), souffrant des mêmes maux que la plupart des autres salariés. Les universitaires sont donc astreints à rechercher les moyens d'améliorer leurs revenus : heures supplémentaires, prestations de service hors de l'université, consultations, etc. Dans ces conditions l'université n'est pour eux qu'un lieu de travail et non l'institution source de leur identité : on peut affirmer que les universitaires africains sont en grande partie

(Footnotes)

¹ Et donc savoir résister aux injonctions d'organismes tels que la Banque Mondiale qui poussent à laisser une place de plus en plus importante au financement privé, comme le montrent les analyses d'Aminata

des diplômés de haut niveau qui ont une mentalité de fonctionnaire, tentant de remplir leur tâche le mieux possible, face à un employeur qui détient un pouvoir aussi fort que difficile à cerner en totalité, dans des régimes faisant de la politisation du milieu universitaire une des armes privilégiées de la manipulation démagogique.

En outre, les enseignants subissent une double hiérarchisation :

- la première officielle conférée par les grades du CAMES : rang A pour les professeurs et maîtres de conférences, rang B pour les Maîtres-assistants et les assistants;
- la seconde, autant insidieuse que réelle, qui provient du prestige associé à certaines professions et disciplines : médecine, sciences de l'ingénieur, informatique viennent ainsi en tête, suivies des sciences fondamentales, puis de l'économie et du droit. les lettres et les sciences humaines tenant la queue du peloton.

Le discours de l'université sur elle-même est donc corporatiste ou au mieux en lien avec l'efficacité en termes d'impact en matière de développement (effectifs de professionnels formés, solutions technologiques et scientifiques...). La formation s'en ressent : l'enseignant se sent surtout investi de la mission de transmettre les savoirs produits par les chercheurs dont il fait partie ; on comprend alors mieux l'identité de l'enseignant chercheur : c'est à la fois le producteur et le transmetteur de savoirs accumulés par des générations d'universitaires dont il est le dernier maillon. L'université se préoccupe donc essentiellement du lien avec le passé, ce qui en soit ne pose pas de problème, car cela est partie intégrante du processus éducatif. Mais en même temps, l'éducation doit se préoccuper de préparer aussi pour l'avenir. Ce dernier aspect ne présente pas de difficulté lorsque la société montre une certaine stabilité ; la prospective est relativement facile dans la mesure où l'apprenant formé n'a pas besoin de beaucoup d'efforts d'adaptation après sa formation. Or l'Afrique est non seulement en pleine débâcle économique et politique, mais plongée dans une crise de valeurs, c'est-à-dire qu'il est hasardeux de prétendre décrire avec assurance ce que sera l'avenir des personnes en formation. Cela demande une vision prospective nourrie des savoirs sur le passé et sur les expériences en cours ici ou là, une vision confortée par les plus légers signes que porte le présent, une vision mobilisatrice parce qu'elle indique les points d'intervention possibles pour renverser les tendances. Le préalable à cette vision c'est une analyse critique de

la société actuelle : dans ce cadre-là, qui peut mieux remplir ce rôle que l'universitaire, non pas l'employé de l'université dans ses activités quotidiennes, mais l'enseignant-chercheur dans l'attitude de l'intellectuel, veilleur et guetteur d'avenir ? C'est cet intellectuel qui doit aider l'université à définir sa véritable identité, celle d'être le lieu où se tient le débat sur l'avenir, sur le projet que se donne la société.

Dans cette nouvelle identité les Sciences Humaines doivent retrouver leur place : c'est d'abord à elles de procéder à des évaluatives de la société actuelle et surtout de partager cette vision critique avec les autres domaines de la science. C'est ensuite à elles de veiller à ce que l'on prépare les jeunes à affronter une société caractérisée par le changement rapide : il faut donc développer chez ces jeunes les capacités d'adaptation et d'initiative. Pour cela, au cours de la formation, il est important d'écarter tout dogmatisme pour insister sur les activités et situations poussant l'étudiant à exercer sa réflexion, à discuter. Cet aspect est très important dans les universités africaines : les enseignants eux-mêmes doivent d'abord s'exercer à la critique à propos du savoir constitué dans les universités occidentales, pour transmettre cette attitude à leurs étudiants.

CONCLUSION

Edgar MORIN (2003) fait remarquer que

« C'est au moment où la planète a de plus en plus besoin d'esprits aptes à saisir ses problèmes fondamentaux et globaux, que les systèmes d'enseignement, en tous pays, continuent à morceler et disjoindre les connaissances qui devraient être reliées, à former des esprits unidimensionnels et réducteurs qui ne privilégient qu'une dimension des problèmes et en occultent d'autres. »

et insiste en donnant l'exemple de la science économique dont il dit que

« devenue reine et guide des politiques, (elle) ne peut concevoir ce qui échappe au calcul, c'est-à-dire, les émotions, passions, joies, malheurs, croyances, espérances qui sont la chair de l'existence humaine. Aussi notre formation scolaire, universitaire, professionnelle fait de nous des aveugles

politiques et nous empêche d'assumer notre condition désormais nécessaire de citoyen de la Terre. »

Les africains aussi, sont appelés à devenir citoyens de la Terre, et peut-être plus que les autres, puisqu'à l'heure actuelle, ils vivent une marginalisation réelle. L'université est interpellée à ce propos car c'est elle qui forme ceux qui vont penser la société de demain. Elle doit donc s'interroger sur son rôle actuel, cesser de se perdre dans les problèmes de simple rendement financier, pour s'attacher à donner aux étudiants le profil qui leur permettra de faire face à leur avenir. Car

« être éduqué, c'est naître au monde par une émancipation : émancipation des jeunes par le savoir et le pouvoir d'agir qu'il procure mais également émancipation des disciples à l'égard de leur maître. »
(ALLARD 2001)

Dans ce sens, elle devra sans doute se redonner une nouvelle identité au moment où la mondialisation

touche aussi les systèmes de formation. Cela se fera certainement dans une réflexion sur la fonction de l'enseignant d'université car

« Freud disait qu'il y a trois fonctions impossibles à définir : éduquer, gouverner et psychanalyser. Parce qu'elles sont plus que des fonctions ou des professions. Le caractère fonctionnel de l'enseignement conduit à réduire l'enseignant à un expert. L'enseignement doit cesser de n'être qu'une fonction, une spécialisation, une profession pour redevenir une mission de transmission de stratégies pour la vie » (MORIN et col., 2003)

Tableau N° 1 : Chômeurs selon le niveau d'instruction par sexe

Niveau d'instruction	Sexe				Total		
	Masculin		Féminin		Effectif chômeurs	Taux de chômage	Part des chômeurs
	Effectif chômeurs	Taux de chômage	Effectif chômeurs	Taux de chômage			
Aucun	49005	5,4	79721	9,2	128726	7,3	54,7
CED	290	1,5	316	2,8	606	2,0	0,0
Ecole coranique	2591	4,8	4899	29,0	7490	10,6	3,3
Fondamentale 1	18438	9,4	14067	18,6	32505	12,0	14,5
Fondamentale 2	9923	10,5	11799	21,1	21722	14,5	9,7
Secondaire Général	6919	12,4	1719	15,8	8638	13,0	3,9
Secondaire Technique	10159	20,4	4203	13,6	14362	17,8	6,4
Supérieur	6755	18,4	1955	24,1	8710	19,4	3,9
Non déclaré	1078	18,2	242	4,0	1320	11,1	0,6
Total	105159	7,4	118920	11,0	224079	9,0	100

Source : EPAM 2004 – Mali (OEF)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ALALUF, M., 2001. «Diplômes et emplois», in ALLARD Julie, HAARSCHER Guy, PUIG de la BELLACASA (dir.), *L'université en questions. Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles, Editions LABOR.

2. ALLARD, J., 2001. «Pour une philosophie du politique à l'université», ALLARD Julie, HAARSCHER Guy, PUIG de la BELLACASA (dir.), *L'université en questions. Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles, Editions LABOR.

3. GIOVANNINI, N., 2001. «Crise sociale et fonctionnalisation de l'éducation», in, ALLARD Julie,

HAARSCHER Guy, PUIG de la BELLACASA (dir.), *L'université en questions. Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles, Editions LABOR.

4. JOURNET, N., nov. 2005. «Université : les troubles du métier», in *Sciences Humaines*, N° 165, p. 14.

5. KEITA, M. K., juin 2006. *Note sur l'insertion des diplômés des formations supérieures : la distorsion entre les formations et les potentialités d'emploi*, Communication présentée au colloque « Professionnaliser » (Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique), Bamako.

6. MORIN, E., MOTTA R., CIURANA E-R, 2003. *Eduquer pour l'ère planétaire*, Paris, Editions Balland.

7. QUASHIE, A.M., oct.-déc. 1994. «L'Université du Togo», in *La Documentation Française*, pp. 162-172.

8. THILL, G., 2001. «L'université face au défi du développement durable», in ALLARD Julie, HAARSCHER Guy, PUIG de la BELLACASA (dir.), *L'université en questions. Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles, Editions LABOR.

9. TRAORE, A., 2001. *Le viol de l'imaginaire*, Paris, Editions Fayard.