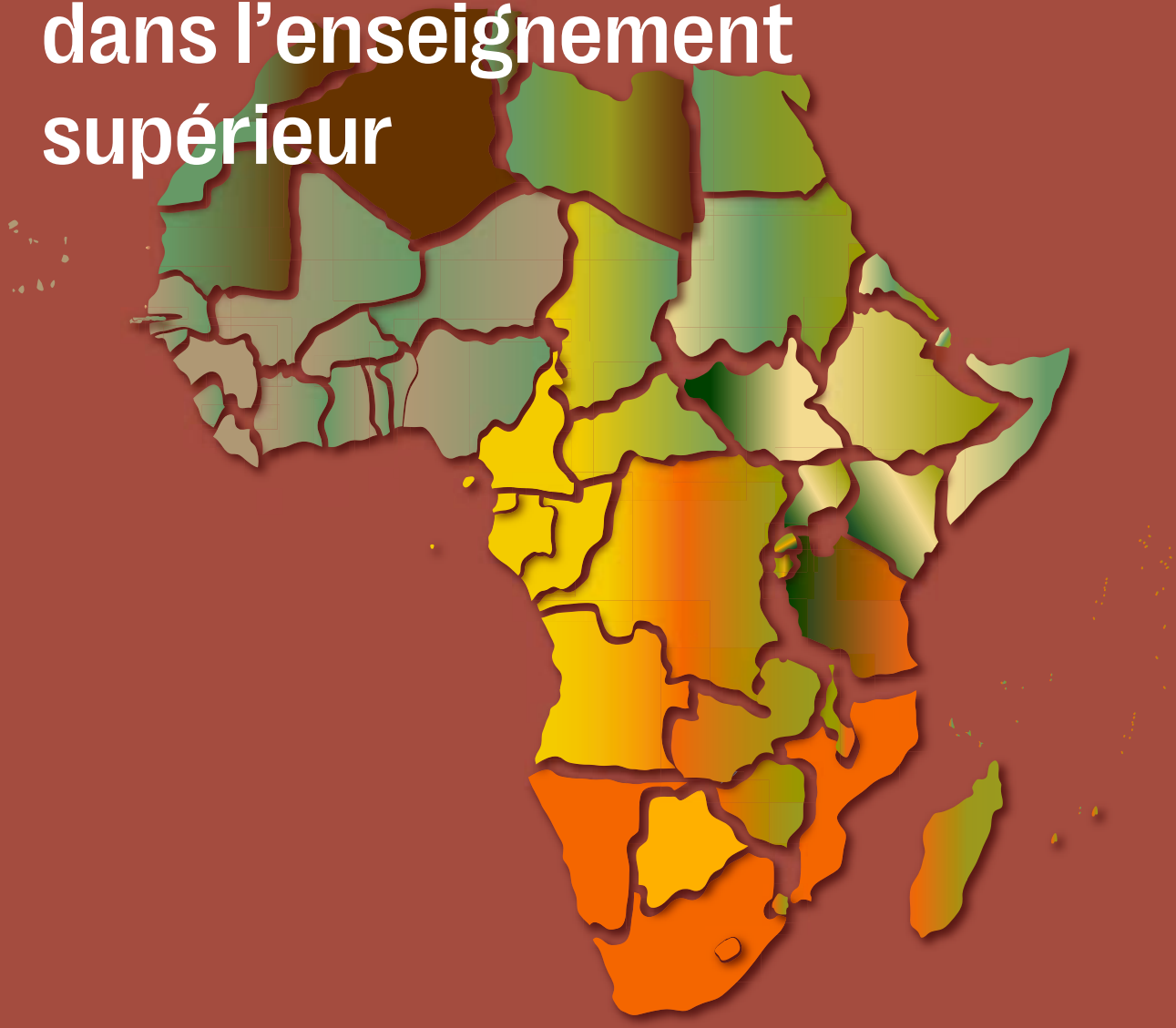
OBREAL Global

ASSOCIATION OF AFRICAN UNIVERSITIES
ASSOCIATION DES UNIVERSITES AFRICAINES
اتحاد الجامعات الأفريقية

# Matériaux d'HAQAA-2 sur l'intégration et la coopération régionales et continentales africaines dans l'enseignement supérieur



African Union

THE AFRICA-EU PARTNERSHIP
LE PARTENARIAT AFRIQUE-UE

HAQAA2
Harmonisation, Accreditation and Quality Assurance in African Higher Education

# Matériaux d'HAQAA-2 sur l'intégration et la coopération régionales et continentales africaines dans l'enseignement supérieur

Ces documents ont été produits dans le cadre d'un contrat avec l'Union européenne (HAQAA-2). Les opinions exprimées sont celles du contractant uniquement et ne reflètent pas la position officielle de l'autorité contractante.

Première version : octobre 2022

# Table des Matières


## Présentation des Matériaux

I. Orientation, but et contenu des Matériaux — R. Torrent 4

II. Obstacles à l'intégration continentale de l'enseignement supérieur africain — O. Oyewole 9

## Première partie

**Le cadre analytique** 15

Chapitre 1. Le cadre analytique des processus d'intégration régionale ou continentale — R. Torrent 16

Chapitre 2. Le cadre analytique de la politique de l'enseignement supérieur — R. Torrent 34

## Seconde partie

**Les cadres juridiques et institutionnels de l'intégration continentale et régionale de l'enseignement supérieur en Afrique** 69

Chapitre 3. Les cadres juridiques et institutionnels de l'intégration continentale et régionale de l'enseignement supérieur en Afrique — H.B. Asmelash / T. E. Kassahun 70

Chapitre 4. Integration of Higher Education in Africa: an Overview — J. Shabani 102

## Troisième partie

**Éléments de comparaison avec d'autres régions / continents** 133

Chapitre 5. L'intégration régionale au sein de l'ASEAN dans l'Enseignement supérieur — National Higher Education Research Institute, Universiti Sains Malaysia 134

Chapitre 6. 30 ans d'intégration académique régionale dans le MERCOSUR : Perspective d'une région du Sud our un dialogue avec l'Afrique — M. Larrea 154

Chapitre 7. L'intégration européenne dans le domaine de l'Enseignement supérieur — R. Torrent 187

## Quatrième partie

**Questions fondamentales** 203

Chapitre 8. La reconnaissance des crédits et des qualifications universitaires. L'expérience de l'UE 204

A) Deux parcours : les qualifications académiques et professionnelles — H. Davies 205

B) La reconnaissance des crédits. L'ECTS — H. Davies 228

Chapitre 9. Programme d'études, apprentissage et enseignement — Charmaine B. Villet 242

Chapitre 10. Qualité et Assurance qualité — J. Mukora 258

Chapitre 11. La recherche et l'Innovation : stratégies d'apprentissage et d'innovation pour l'Afrique subsaharienne — M. Dosso 273

Chapitre 12. Les développements récents de l'internationalisation en Afrique — J. O. Jowi 287

## Cinquième partie

**Analyser l'intégration de l'enseignement supérieur du point de vue de régions ou pays africain spécifiques** 298

Chapitre 13. Identifier les problèmes : Défis et perspectives des universités d'Afrique du Nord : Une fenêtre sur l'enseignement supérieur africain — W. Benjelloun 299

Chapitre 14. Une perspective régionale : l'enseignement supérieur dans la Communauté d'Afrique de l'Est — M. Kuria and G. Banyankimbona 309

Chapitre 15. La réforme de l'enseignement supérieur éthiopien et la régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique — K.M. Haile 219

## List of Authors 350

## Présentation des Matériaux (I)

# Orientation, but et contenu des Matériaux

**Ramon Torrent**

**Président d'OBREAL Global (Chef de file du Consortium assurant la mise en œuvre de l'initiative HAQAA)**

Les *Matériaux*[1] **d'HAQAA sur l'intégration et la coopération régionales et continentales africaines dans l'enseignement supérieur** ont été conçus en 2022 pour faciliter un processus de réflexion sur ce sujet à partir d'une perspective africaine, c'est-à-dire sans « appliquer à l'Afrique » des approches conçues dans les diverses régions, pays et centres de pouvoir du Nord. C'est pour cela qu'ils ont été conçus comme des matériaux pour une série de cours en ligne ouverts et massifs (en anglais MOOC) sur le sujet qui élargiraient progressivement ce processus de réflexion à la participation la plus large possible de professionnels africains.

Les *Matériaux* répondent à trois critères principaux :

- *Ne pas vendre des modèles.* Comme je ne cesserai de le répéter ci-dessous dans la présentation d'une des parties du document, l'Afrique a, par le passé, probablement été la cible d'un trop grand nombre de recommandations dans le domaine de l'enseignement supérieur et dans bien d'autres, provenant de divers pays, institutions et organisations internationales du Nord, qui se contentaient d'exporter des modèles et des recettes mal adaptés à la situation en Afrique. Il faut souligner que ces *Matériaux* ont été conçus pour éviter ce travers.
- *Devenir des « matériaux vivants ».* Ce texte ne porte pas le titre d'étude pour bien montrer qu'il n'a pas été conçu comme un point d'arrivée mais plutôt comme un point de départ. Son ambition est de recueillir des ajouts qui approfondiront et élargiront son champ d'action et sa portée. Les *Matériaux* accueillent favorablement la critique et, pour faciliter l'expression de la critique, ils seront mis en ligne sur un site web dédié.
- *Devenir absolument ouverts et accessibles. Ils sont offerts à tout citoyen et à toute institution qui souhaite en faire un usage légitime, en particulier à des fins d'apprentissage et d'enseignement.* Financés par des fonds publics (voir le dernier paragraphe de cette présentation), les *Matériaux* entendent répondre aux standards les plus élevés en termes d'accès libre et d'utilisation publique, sans restriction et gratuite. Plus ils seront reproduits, diffusés et utilisés, mieux ce sera.

Le texte est structuré en cinq parties qui abordent, l'une après l'autre, un aspect constituant un véritable « Défi » pour le processus de réflexion :

- **La Première partie** présente les CADRES ANALYTIQUES POUR L'INTÉGRATION RÉGIONALE ET CONTINENTALE, ET POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

  Le défi peut être formulé comme suit : *Comment aborder deux questions aussi complexes et multiformes que l'intégration régionale/continentale, d'une part, et l'enseignement supérieur, de l'autre ?*

  Cette partie ne traite pas de questions spécifiques liées à la situation en Afrique. Son but est simplement d'offrir quelques instruments d'analyse qui peuvent encadrer cette réflexion. Elle comprend deux chapitres, dont je suis l'auteur, testés dans d'autres contextes mais ayant également été discutés en 2021 et 2022 dans le contexte africain et adaptés à celui-ci.

  ## Chapitres

  1. Le cadre analytique des processus d'intégration régionale ou continentale
  2. Le cadre analytique de la politique de l'enseignement supérieur

- **La Deuxième partie** offre une vue d'ensemble de la situation actuelle de l'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE CADRE DE L'INTÉGRATION ET DE LA COOPÉRATION RÉGIONALES ET CONTINENTALES AFRICAINES.

  Elle aborde le *défi suivant : comment appréhender la réalité très complexe a) de l'intégration et de la coopération continentales et régionales africaines, et b) des processus de l'intégration et de la coopération continentales et régionales dans le domaine spécifique de l'enseignement supérieur ?*

1. On garde dans cette édition française le terme « Matériaux » de la version anglaise, que certains considéreraient un anglicisme sémantique, pour homogénéiser les possibles citations dans les différentes versions linguistiques, mais aussi pour souligner que ce texte n'est pas « un bâtiment fini » mais plutôt « un ensemble de matériaux pour la construction ».

En effet, il est extrêmement difficile d'intégrer dans un processus de réflexion unique et cohérent une réalité qui est organisée par un ensemble très complexe et à niveaux multiples d'accords et d'institutions qui, de surcroît, se chevauchent (parfois de manière contradictoire). Cette partie comprend deux chapitres. Le premier est rédigé par deux éminents spécialistes éthiopiens, relativement jeunes, en droit international, notamment en droit économique international : Henok B. ASMELASH et Tilahun E. KASSAHUN. Le second est rédigé par l'un des universitaires et chercheurs africains les plus expérimentés et reconnus dans le domaine de l'enseignement supérieur, Juma SHABANI du Burundi.

## Chapitres

3. L'enseignement supérieur dans le cadre de l'intégration continentale et régionale africaine
4. L'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique : une vue d'ensemble

- **La Troisième partie 3** propose des ÉLÉMENTS DE COMPARAISON AVEC D'AUTRES RÉGIONS/ CONTINENTS

  L'Afrique a, par le passé, probablement été la cible d'un trop grand nombre de recommandations dans le domaine de l'enseignement supérieur et dans bien d'autres, provenant de divers pays, institutions et organisations internationales du Nord, qui se contentaient d'exporter des modèles et des recettes mal adaptés à la situation en Afrique. La troisième partie entend changer cette approche. Son objectif principal est de relever le défi suivant : *Qu'apprendre des autres sans copier ou accepter des « modèles » ?* Elle comprend trois chapitres. Les deux premiers présentent deux expériences issues de différentes régions du Sud : celle de l'ASEAN (dans un chapitre rédigé par l'un des plus prestigieux instituts de recherche spécialisés de la région, l'Institut national de recherche sur l'enseignement supérieur, IPPTN, de l'Universiti Sains Malaysia) et celle du MERCOSUR en Amérique latine, rédigée par la personne qui connaît probablement mieux l'intégration du MERCOSUR dans le domaine de l'enseignement supérieur, Marina LARREA, d'Argentine.

  Il était impossible de ne pas inclure également un chapitre sur l'intégration de l'UE dans ce domaine. Je l'ai rédigé moi-même en essayant d'éviter l'attitude trop typique du « copiez-nous : apprenez de Bologne ». Au contraire, le chapitre vise à problématiser la question et à clarifier de nombreux malentendus présents dans la littérature (et dans les esprits). Pour commencer, le chapitre établit une distinction nette entre le processus de Bologne et l'approche fondée sur les règles de l'UE.

## Chapitres

5. L'intégration régionale de l'enseignement supérieur au sein de l'ASEAN
6. 30 années d'intégration académique régionale au sein MERCOSUR. Aperçus d'une région du Sud pour un dialogue avec l'Afrique
7. L'intégration menée par l'UE dans le domaine de l'enseignement supérieur

- **La Quatrième partie** passe des généralités aux QUESTIONS FONDAMENTALES

  Cette partie devra certainement être approfondie et élargie à l'avenir, afin de relever convenablement le défi suivant : *Comment traiter les questions fondamentales ayant attiré le plus l'attention dans le contexte africain ?* En effet, la première question que l'on peut se poser est de savoir quelles sont les autres questions à aborder.

  Dans cette première version des *Matériaux*, cinq questions sont abordées. Trois d'entre elles parce qu'elles ont certainement été majeures et le demeurent dans les activités et initiatives régionales et continentales africaines : la reconnaissance, l'assurance qualité et l'internationalisation. La première – la reconnaissance – fait l'objet de deux analyses très détaillées rédigées par l'un des meilleurs spécialistes européens de ce sujet, Howard DAVIES. Leur objectif, une fois de plus, n'est pas de prôner l'approche européenne, mais de montrer combien il est difficile de traiter cette question (et tout ce qu'il

reste à faire en Europe, en général, et au sein de l'UE, en particulier). Le chapitre sur l'assurance qualité a été rédigé par Jeffy MUKORA du Mozambique, l'un des principaux spécialistes africains dans ce domaine, qui a joué un rôle très actif dans la production de deux instruments de base dans ce domaine : les Normes et directives africaines en matière d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur (ASG-QA), l'un des principaux résultats de la première phase de l'initiative HAQAA, déjà approuvé par l'UA, et le Guide de l'utilisateur, qui a été finalisé dans le cadre de l'initiative HAQAA-2. La synthèse des développements récents dans le domaine de l'internationalisation a été confiée à James O. JOWI, qui a pu s'appuyer sur sa double perspective en tant que Responsable du Bureau de l'éducation de la Communauté d'Afrique de l'Est et en tant que fondateur de l'ANIE (Réseau africain pour l'internationalisation de l'éducation).

Deux autres questions ont été sélectionnées et sont traitées dans cette première édition des *Matériaux* car elles semblent absolument stratégiques. La première est celle des programmes d'études, de l'enseignement et de l'apprentissage. Faut-il simplement « moderniser » les programmes, en se contentant de suivre les recommandations à la mode ? ou faut-il aller beaucoup plus loin et adopter (certes progressivement) une approche « transformationnelle », entièrement nouvelle, qui rompe avec l'approche traditionnelle d'accumulation de cours et de crédits séparés, dont la conséquence est un programme d'études fragmenté, ne répondant aux attentes actuelles de la société ? Son auteur est la Namibienne Charmaine B. VILLET, éminente spécialiste de la question. La seconde est celle de la Recherche et de l'Innovation. Son auteur, Mafini DOSSO de la Côte d'Ivoire, est devenue l'une des meilleures jeunes spécialistes de ces questions et connaît également de l'intérieur les stratégies et les programmes de financement de l'UE dans ce domaine (elle a passé neuf ans au Centre commun de recherche de l'UE, à étudier et à promouvoir les stratégies d'innovation).

## Chapitres

8. Reconnaissance des crédits et des qualifications universitaires. L'expérience de l'UE
    a. Deux parcours : les qualifications académiques et professionnelles
    b. Reconnaissance des crédits. L'ECTS
9. Programme d'études, apprentissage et enseignement
10. Qualité et Assurance qualité
11. Recherche et innovation. Stratégies d'apprentissage et d'innovation pour l'Afrique subsaharienne
12. Développements récents de l'internationalisation en Afrique

- **La Cinquième partie**, ANALYSER L'INTÉGRATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU POINT DE VUE DE RÉGIONS OU PAYS AFRICAINS SPÉCIFIQUES, aborde un défi essentiel mais ardu : *Quel regard porter sur le continent à partir des différentes régions et pays et vers les régions et pays du continent ?*

  Il s'agit, là encore, d'une partie qui devrait être approfondie et élargie à l'avenir. En fait, les trois chapitres peuvent être pris comme des exemples à généraliser dans ce futur travail. Cependant, ils sont suffisants pour mener à une réflexion très intéressante : Existe-t-il des problèmes communs, assez similaires, dans les différentes régions africaines, même si les instruments à appliquer pour les résoudre peuvent être différents ? En d'autres termes, et en inversant la question : existe-t-il des voies différentes pour arriver à la résolution de problèmes qui ont beaucoup en commun ? Le premier chapitre est l'œuvre d'un universitaire, chercheur et dirigeant d'établissement d'enseignement supérieur de haut rang, Wail BENJELLOUN du Maroc, ancien président de la plus importante université du Maroc et de la Conférence des présidents d'université. Le deuxième est corédigé par Gaspard BANYANKIMBONA et Mike KURIA, respectivement Secrétaire général et Secrétaire général-adjoint de l'IUCEA (Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est), la principale organisation régionale africaine dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le troisième chapitre porte sur l'Éthiopie, un pays stratégique ayant connu un changement large et profond du secteur de l'enseignement supérieur, couplé à une énorme aug-

mentation de la population. Il est rédigé par Kibrome H. HAILE, qui, bien que relativement jeune, combine une grande expérience de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur à celle de d'expert auprès du Gouvernement.

## Chapitres

13. Identifier les problèmes : Défis et perspectives des universités d'Afrique du Nord : Une fenêtre sur l'enseignement supérieur africain
14. Une perspective régionale : l'enseignement supérieur dans la Communauté d'Afrique de l'Est
15. La réforme de l'enseignement supérieur éthiopien et la régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique

Les *Matériaux* ont été élaborés dans le cadre du projet HAQAA-2 financé par l'UE (c'est-à-dire la deuxième phase de l'initiative sur l'Harmonisation, accréditation et l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain). En 2020, et en partie pour s'adapter au changement spectaculaire de circonstances provoqué par la pandémie de la COVID, le plan de travail d'HAQAA-2 a dû être adapté. Sa composante « horizontale » de politique universitaire a été renforcée, ce qui a permis l'élaboration du présent texte. Bien entendu, la clause de non-responsabilité habituelle s'applique : l'UE et ses institutions ne peuvent être tenues responsables du contenu de ces *Matériaux*, qui relève de l'entière responsabilité de leurs auteurs. Toutefois, en leur nom à tous, je tiens à remercier la Commission européenne pour le soutien qu'elle a apporté.

Les *Matériaux d'Haqaa-2 sur l'intégration et la coopération régionales et continentales africaines dans l'enseignement supérieur sont* donc désormais entre vos mains, chers lecteurs. Nous espérons qu'ils vous aideront à mener des réflexions, d'un point de vue africain, sur l'enseignement supérieur africain ainsi que sur l'intégration et la coopération africaines. Nous vous invitons à les lire avec un esprit critique ; et n'hésitez pas à nous faire part de vos commentaires et critiques.

## Présentation des matériaux (II)

# Obstacles à l'intégration continentale de l'enseignement supérieur africain

**Olusola Oyewole**

**Secrétaire général de l'Association des Universités Africaines, Accra, Ghana**

# Introduction

Il existe une vaste littérature sur l'intégration régionale. Si vous vous rendez sur le site web de la Banque mondiale (https://www.worldbank.org/en/topic/regional-integration/overview ), vous trouverez ce que l'on pourrait considérer comme une sorte de résumé de cette littérature :

*L'intégration régionale aide les pays à surmonter les divisions qui entravent la circulation des biens, des services, des capitaux, des personnes et des idées. Ces divisions constituent une contrainte à la croissance économique, en particulier dans les pays en développement. Le Groupe de la Banque mondiale aide ses pays clients à promouvoir l'intégration régionale par le biais d'infrastructures physiques et institutionnelles communes.*

*Les divisions entre pays créées par la géographie, les mauvaises infrastructures et les politiques inefficaces sont un obstacle à la croissance économique. L'intégration régionale permet aux pays de surmonter ces divisions coûteuses en intégrant les marchés des biens, des services et des facteurs, facilitant ainsi la circulation des biens et services, des capitaux, de l'énergie, des personnes et des idées.*

*L'intégration régionale peut être favorisée par des infrastructures physiques et institutionnelles communes. Plus précisément, l'intégration régionale nécessite une coopération entre les pays dans les secteurs suivants :*

- *Le commerce, les investissements et la réglementation nationale ;*
- *Les infrastructures de transport, les TIC et l'énergie ;*
- *La politique macro-économique et financière ;*
- *La fourniture d'autres biens publics communs (par exemple, les ressources naturelles partagées, la sécurité, l'éducation).*

*La coopération dans ces domaines a pris différentes formes institutionnelles, avec différents niveaux d'engagements politiques et de souveraineté partagée, et a eu différentes priorités dans différentes régions du monde.*

*L'intégration régionale peut entraîner des gains économiques substantiels. Les pays peuvent ainsi :*

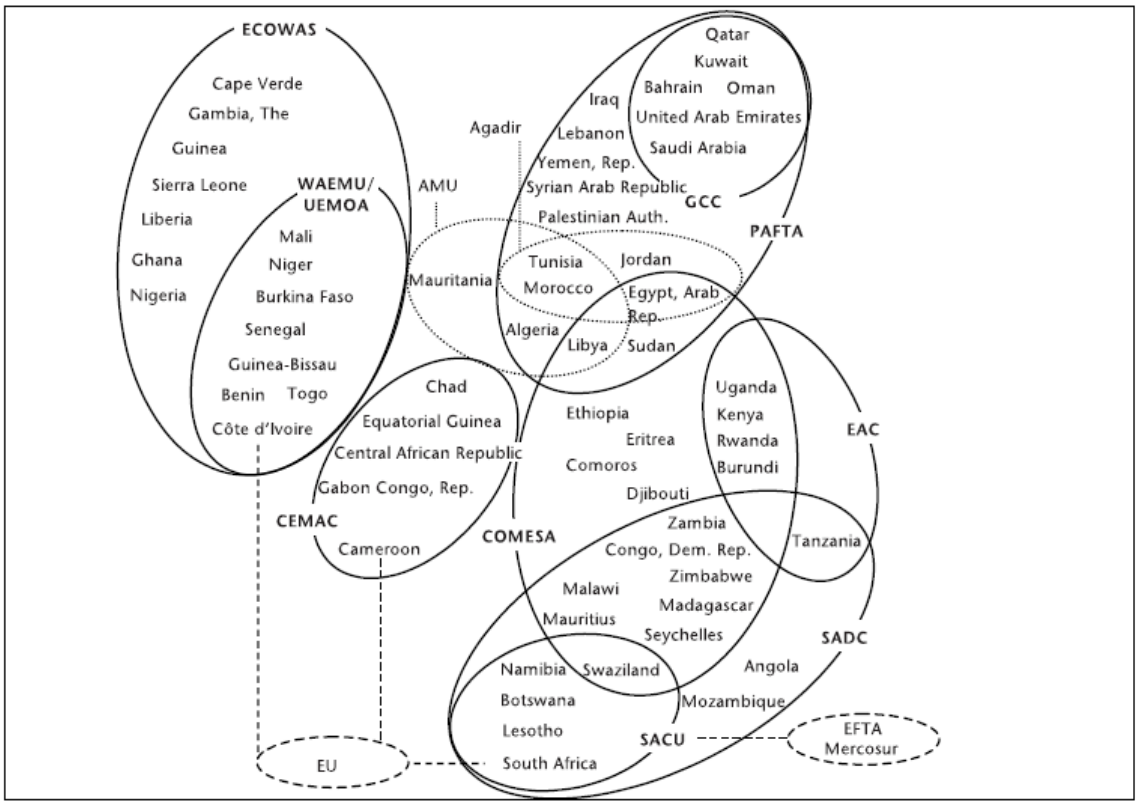
- *Améliorer l'efficacité du marché ;*
- *Partager les coûts des biens publics ou des grands projets d'infrastructure ;*
- *Coopérer dans la définition de politiques et avoir un point d'ancrage pour la réforme ;*
- *Avoir une composante pour l'intégration globale ;*
- *Bénéficier d'autres avantages non économiques, tels que la paix et la sécurité.*

*Cependant, il existe des risques pour l'intégration régionale qui doivent être identifiés et gérés.*

- *Les pays peuvent avoir des préférences différentes quant aux priorités de l'intégration régionale, en fonction de leurs lacunes en matière de connectivité, de leur géographie économique ou de leurs préférences en matière de souveraineté dans des domaines spécifiques.*
- *L'impact de l'intégration régionale sur les flux de commerce et d'investissement, la répartition de l'activité économique, la croissance et la distribution des revenus est souvent difficile à évaluer.*
- *L'absence de politiques et d'institutions complémentaires adéquates peut conduire à des résultats inefficaces. Par exemple, les obstacles politiques à la frontière peuvent annuler les gains de la coopération en matière d'infrastructures de transport.*
- *L'intégration régionale crée des gagnants et des perdants, notamment au sein des pays. Des politiques et des institutions sont nécessaires pour garantir que le régionalisme soit inclusif et que les risques sociaux, environnementaux et de gouvernance soient gérés.*

Le premier chapitre des Matériaux d'Haqaa-2 sur l'intégration et la coopération régionales et continentales africaines dans l'enseignement supérieur offre un cadre analytique pour analyser l'intégration régionale. Il souligne la nécessité de distinguer les conditions préalables, les objectifs, les instruments et les dimensions de l'intégration régionale. Quant aux objectifs, ils vont de l'économique au politique et à la sécurité. Par ailleurs, il a été observé que les objectifs peuvent changer au cours du développement du processus et que de nouveaux objectifs peuvent être générés au sein du processus d'intégration lui-même, comme dans le cas de l'Union européenne. En Afrique, l'intégration régionale et continentale est principalement considérée comme un instrument de développement, hypothèse que j'adopterai dans cette présentation.

Melo et Tsikata (2015)[1] ont indiqué que, au cours des trente dernières années, les accords d'intégration régionale, et plus simplement les accords commerciaux préférentiels[2], se sont répandus partout, y compris en Afrique, où ils ont donné naissance à un système complexe et imbriqué, comme le montre la figure 1, et dans lequel les communautés économiques régionales occupent une place prépondérante.




*Source:* WTO Secretariat.
*Note:* AMU, Arab Maghreb Union; CEMAC, Economic and Monetary Community of Central Africa (Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale); COMESA, Common Market for Eastern and Southern Africa; EAC, East African Community; ECOWAS, Economic Community of West African States; EFTA, European Free Trade Association; EU, European Union; GCC, Gulf Cooperation Council; Mercosur, Southern Cone Common Market; PAFTA, Pan-Arab Free Trade Area; SACU, Southern African Customs Union; SADC, Southern African Development Community; WAEMU/UEMOA, West African Economic and Monetary Union/Union Économique et Monétaire Ouest-Africaine.

Figure 1 : Configurations régionales en Afrique

Mais, dans toutes ces analyses, l'examen concret des barrières spécifiques à l'intégration rencontrées par chaque processus d'intégration régionale est généralement absent. C'est pourquoi, en me référant au domaine spécifique de l'enseignement supérieur (domaine pour lequel le chapitre II de ces Matériaux offre également un cadre analytique), je souhaite concentrer cette courte présentation sur la discussion des obstacles.

1. Melo, Jaime de et Tsikata, Yvonne (2015), Regional Integration in Africa: Challenges and Prospects. Discussion Paper No. 10598. Centre for Economic Policy Research, 77 Bastwick Street, London EC1V 3PZ, UK.www.cepr.org.

2. Les accords commerciaux régionaux sont également préférentiels car ils impliquent un accès favorable de chaque État membre à tous les autres, qui n'est pas étendu aux États non-membres.

# Intégration régionale et continentale de l'enseignement supérieur en Afrique

## L'intégration de type colonial

La plupart des pays d'Afrique ont un passé colonial. L'un des héritages laissés par les colonisateurs est leur tentative de promouvoir l'intégration entre les pays sous leur contrôle, même après la fin du régime colonial. La coopération dans le domaine de l'éducation, notamment de l'enseignement supérieur, figure en bonne place dans cette intégration de type colonial. Cette entreprise a fonctionné facilement puisque beaucoup de ces pays ont adopté la langue des colonisateurs comme langue nationale, l'étendant au système éducatif, provoquant ainsi, ou du moins favorisant fortement, l'intégration de la structure éducative par le biais du moyen d'expression (et rendant difficile l'intégration avec d'autres pays qui utilisent une langue différente dans leurs systèmes éducatifs).

## Regarder vers l'avenir

Depuis longtemps, les pays et les gouvernements africains ont compris la nécessité de poursuivre l'intégration de l'enseignement supérieur. Cette intégration devrait permettre de renforcer la capacité et la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur, de faciliter la mobilité du personnel et des étudiants sur le continent, de favoriser la solidarité continentale et de surmonter l'héritage colonial du continent. Et ainsi, en atteignant ces objectifs, de promouvoir le développement et d'améliorer le bien-être des populations. L'une des stratégies adoptées consiste à faire entrer l'intégration de l'enseignement supérieur dans le champ des Communautés économiques régionales.

Cependant, plus de cinq décennies après les indépendances de nombreux pays africains, il devient évident qu'il est nécessaire de rompre l'intégration de type colonial. En effet, si elle a plus ou moins réussi à intégrer les colonies dans les mêmes groupes, elle n'a pas réussi à intégrer le continent africain. L'Union africaine a donc travaillé sur diverses initiatives visant à intégrer le continent en tant que « région unique ». L'établissement de la zone de libre-échange continentale africaine (AfCFTA/ZLECAf) est un succès récent dans cette direction. L'espoir est grand de voir la ZLECAf servir d'instrument d'intégration économique des pays d'Afrique par la promotion du libre-échange et de la libre circulation des biens, des services et des personnes sur le continent ; et il y a de grandes chances que cette initiative contribue à améliorer le bien-être économique des différents pays d'Afrique.

Du point de vue de l'enseignement supérieur, un effort large et ambitieux visant à promouvoir l'intégration de l'enseignement supérieur continental a été réalisé par le biais des dispositifs suivants :

**a.** La Convention d'Arusha, révisée et remplacée en 2014 par la Convention d'Addis-Abeba sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique ;

**b.** La Stratégie continentale de l'éducation en Afrique - CESA, qui a été adoptée lors de la 26e session ordinaire de l'UA en janvier 2016. Elle vise à « réorienter les systèmes d'éducation et de formation en Afrique afin de procurer les savoirs, les compétences, les aptitudes et la capacité d'innovation et de créativité nécessaires à la promotion d'un développement durable sur le plan national, régional et continental » ;

**c.** Le Cadre continental africain des qualifications (ACQF), initiative dirigée par l'UA et lancée en septembre 2019 qui prévoit d'intégrer les cadres nationaux et régionaux existants pour la comparabilité et les équivalences des qualifications dans un cadre continental ;

**d.** L'Université panafricaine ;

**e.** Les Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain (ASG-QA) ;

**f.** La Stratégie pour la science, la technologie et l'innovation en Afrique (STISA) ;

**g.** Le Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF) ;

**h.** Le Système africain de transfert de crédits (ACTS).

Cependant, on note aussi une certaine résistance inexplicable à l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique, malgré le fait que la coopération dans le domaine de l'éducation, de la science et de la technologie constituait déjà l'une des principales caractéristiques de la Charte de l'Organisation de l'unité africaine (OUA) de 1963. La résistance persiste, même si l'éducation figure également dans le dernier instrument juridique de l'accord établissant la ZLECAf. En effet, le protocole de la ZLECAf sur le commerce des services prévoit la reconnaissance par chaque État partie de l'éducation, de l'expérience, des licences, des certifications, obtenues dans les autres États parties. Une chose est très claire : à ce jour, il demeure difficile d'établir l'espace africain de l'enseignement supérieur. Les recommandations répétées visant à s'inspirer de l'expérience européenne (législation de l'UE et processus de Bologne) n'ont pas encore porté leurs fruits.

En fait, l'information sur les nombreuses initiatives d'intégration en cours en Afrique n'est même pas encore totalement connue de nombreux universitaires africains. De nombreux pays africains sont encore confrontés à de multiples défis internes, principalement politiques et économiques, qui laissent peu d'espace et de capacité pour penser à promouvoir les stratégies d'intégration continentale. Les multiples alternances dans la gouvernance en Afrique n'ont pas non plus facilité les choses, car de nombreux fonctionnaires qui devraient propager ces initiatives régionales n'en connaissent pas la teneur. Cela explique par exemple, du moins en partie, pourquoi la Convention d'Addis-Abeba de 2014 n'a été ratifiée que par 13 signataires, soit 12 pays d'Afrique si l'on exclut le Saint-Siège, également signataire, et un seul des 12 États africains les plus peuplés, l'Afrique du Sud (voir https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/revised-convention-recognition-studies-certificates-diplomas-degrees-and ).

# Barrières à l'intégration continentale de l'enseignement supérieur en Afrique

Il est donc urgent de se pencher sur les principaux obstacles qui doivent être surmontés afin de promouvoir une véritable intégration continentale de l'enseignement supérieur en Afrique, de progresser dans la création d'un espace d'enseignement supérieur africain et d'atteindre l'objectif d'une véritable mobilité des étudiants et du personnel, et d'une assurance qualité effective sur le continent africain. Je souhaiterais lancer le processus de discussion et de réflexion que ces Matériaux et les programmes de cours qui s'en inspirent entendent promouvoir, en citant sommairement les idées suivantes :

## a. L'adhésion à plusieurs communautés économiques régionales

De nombreux pays africains sont membres de plus d'une communauté économique régionale (CER), ce qui provoque certains conflits dans la mise en œuvre des stratégies d'intégration. Les pays africains ont de multiples priorités en matière d'intégration régionale et tendent à s'aligner sur la CER qui répond davantage à leurs attentes (mais ceci peut varier selon les domaines ou le secteur particulier).

## b. Le manque de financement africain pour promouvoir l'intégration régionale

S'ils étaient conscients des avantages à en tirer, les États africains et les CER fourniraient un montant minimum de fonds pour stimuler les initiatives en faveur de l'intégration. Cela ne fait pas bonne presse pour l'Afrique que, très souvent, le principal soutien financier des activités en faveur de l'intégration provienne de l'Union européenne ou d'autres organisations internationales.

## c. Un leadership politique insuffisant

La Commission de l'Union africaine (CUA) devrait être à la tête de l'intégration et de la coopération intra-africaine en Afrique en général, et cela devrait être également le cas pour le secteur de l'enseignement supé-

rieur. Ce faisant, elle remplirait la mission pour laquelle elle a été créée. Mais on débat encore trop souvent sur la réactivité de la Commission de l'Union africaine pour faciliter les initiatives d'intégration, ne serait-ce qu'au niveau politique. La CUA et les autres agences africaines devraient adopter une position beaucoup plus proactive, non seulement dans le domaine de la coopération intra-africaine, mais aussi en matière de coopération internationale.

## d. Le manque de cohésion dans la collaboration interrégionale entre les blocs régionaux en Afrique

Les différents blocs économiques régionaux d'Afrique doivent travailler ensemble bien plus qu'ils ne le font actuellement et accepter la nécessité d'une perspective panafricaine. C'est la condition nécessaire a) pour éviter la redondance des efforts et des ressources (toujours très rares), b) pour éviter l'existence de trous et d'espaces vides et c) pour renforcer les efforts individuels et obtenir un impact collectif.

## e. Language barriers in Africa

Il est inutile de souligner à nouveau que l'intégration en Afrique a été divisée sur la base des langues coloniales imposées aux populations ; dans de nombreux pays, des efforts délibérés ont été faits pour décourager l'utilisation des langues locales. En Afrique de l'Est, l'utilisation du swahili comme langue régionale est désormais considérée comme un outil d'intégration. Il faut encourager les efforts visant à promouvoir l'intégration régionale par le biais de la promotion des langues locales et le multilinguisme comme l'unique vecteur de la coopération intra-africaine.

## f. La désintégration du système éducatif africain

En Afrique, il existe peu de coordination entre les institutions et les politiques d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire (à la fois l'enseignement supérieur et l'enseignement technique et professionnelle). Les efforts actuels pour développer les cadres de qualification africains (tant au niveau régional que continental) doivent être considérés comme une opportunité pour surmonter progressivement cet obstacle.

## g. La méconnaissance de la question de l'intégration régionale est un défi majeur

Enfin, il est urgent d'éduquer le monde universitaire et tous les autres acteurs en Afrique sur les besoins et les avantages de l'intégration régionale. La poursuite d'un programme permanent d'apprentissage ouvert sur l'intégration régionale est très louable.

J'espère que vous tous, chers lecteurs, contribuerez à surmonter ces obstacles, en examinant et en exploitant ces Matériaux.

Première partie

# Le cadre analytique

**Chapitre 1. Le cadre analytique des processus d'intégration régionale ou continentale** — R. Torrent

**Chapitre 2. Le cadre analytique de la politique de l'enseignement supérieur** — R. Torrent

## Chapitre 1

# Le cadre analytique des processus d'intégration régionale ou continentale[1]

R. Torrent

1. Cette contribution aux Matériaux d'HAQAA 2 est principalement le résultat de recherches effectuées par l'auteur dans le cadre d'un projet de recherche du département du commerce et de l'intégration de la BID (Banque interaméricaine de développement). Elle a été publiée en anglais sous la forme d'un chapitre intitulé « Regional Integration Instruments and Dimensions : An Analytical Framework », du livre Bridges for Development : Policies and Instruments for Trade and Integration, eds. R. Devlin et A. Estevadeordal, 2003, Washington DC. Depuis 2003, ce texte a été utilisé et adapté pour les besoins de nombreux cours, principalement en ligne, notamment ceux organisés avec l'Institut virtuel de la CNUCED. Il fera à nouveau l'objet de discussions et d'adaptations à la suite de son exploitation comme ressource pour les activités de formation organisées par l'initiative HAQAA.

# Présentation

L'intégration régionale[(2)] (IR), en particulier l'intégration économique régionale (IER), est parfois présentée comme un processus unidirectionnel, procédant par étapes, de la création d'une zone de libre-échange à des formes d'intégration plus étendues et plus profondes.

Cette contribution applique une approche différente : l'intégration régionale suit des chemins divers qui peuvent mener dans des directions différentes et, même si ces chemins ont des éléments communs, ils ne suivent pas nécessairement les « cinq étapes successives » de l'intégration (zone de libre-échange, union douanière, marché commun, union monétaire et union politique). À cet effet, nous attirons l'attention du lecteur sur une comparaison entre l'ALENA et le MERCOSUR. Le premier comprend des aspects très importants du marché commun qui dépassent le cadre des échanges de marchandises (services, investissements) sans avoir à passer par l'étape précédente, celle de l'union douanière. Quant au MERCOSUR, il a abordé de nombreux aspects de l'union politique (de la clause démocratique à l'éducation, en passant par la coopération judiciaire et policière) sans avoir beaucoup avancé dans sa transformation en marché commun. Le processus européen lui-même ne se conforme pas à cette série d'étapes, étant donné que de nombreux aspects relatifs au marché commun ont été soulevés au tout début, et il a été conçu dès le départ comme une union douanière. Enfin, l'ASEAN démontre que le processus peut être inversé en commençant par la politique pour aboutir au commerce des biens.

Nous reviendrons plus tard sur une éventuelle typologie des processus d'intégration régionale. Mais le lecteur africain peut, d'ores et déjà, engager des réflexions sur la manière de situer les processus d'intégration africains, tant au niveau continental que régional, dans cette comparaison : comme l'ALENA, comme le MERCOSUR, comme l'ASEAN... ?

Ce chapitre est davantage axé sur la nature des processus d'intégration régionale (IR) que sur leurs conséquences économiques. Cette nature est définie essentiellement par les instruments juridiques qui soutiennent et encadrent chaque processus (en gardant à l'esprit qu'une même loi peut conduire à des pratiques différentes). Ce chapitre n'a pas pour objectif d'approfondir l'analyse des différents aspects de l'intégration régionale, mais de contribuer à sa compréhension globale en élaborant un cadre analytique (ou une feuille de route) pour les discussions et les recherches orientées vers l'élaboration des politiques. Il se fonde sur une documentation déjà disponible, tout en mettant l'accent sur certains aspects qui ne sont généralement pas abordés.

L'IR vise à façonner les conditions sociales et économiques préalables afin d'atteindre ses objectifs en utilisant certains instruments. Son développement peut être analysé en fonction de différentes dimensions, ce qui permet d'établir une typologie des processus d'intégration régionale. Ce chapitre aborde ces thématiques, en mettant l'accent sur les différents instruments et dimensions qui s'y rapportent. La dernière section formule des recommandations afin de renforcer l'intégration régionale..

## Contenu du chapitre

1. Les conditions préalables et les objectifs de l'intégration régionale
2. Les instruments d'intégration économique régionale
3. Les dimensions de l'intégration régionale
4. La typologie de l'intégration économique régionale
5. Favoriser le progrès de l'intégration régionale

2. To simplify the drafting, the term "regional" is used as applying to any process of integration between countries. It is well known that, in Africa, there exist two such processes, one developing at the "continental" level, and the other at that of the different "regions". In Latin America, for example, this twofold process of integration also exists, but the terminology used is different: "regional" and "sub-regional" are the terms that are used, instead of "continental" and "regional".

# 1. Les conditions préalables et les objectifs de l'intégration régionale

## 1.1. Les conditions préalables

L'intégration régionale ne part pas de rien. Elle est conditionnée par une diversité de facteurs. Les aspects suivants sont généralement pris en compte (Page, 1999) :

- La géographie est importante, notamment la facilité des communications, une condition préalable souvent non remplie même entre pays voisins (par exemple en Amérique du Sud).
- La population a son importance, même si l'expérience prouve que la différence de taille entre les États membres ne constitue pas nécessairement un obstacle à une intégration réussie.
- La taille de l'économie et le revenu par habitant sont importants, mais l'expérience montre que des divergences en la matière sont fréquentes.
- La congruence politique s'est avérée importante dans le processus européen (y compris dans ses expansions successives, parfois *a contrario*) ainsi que pour la naissance du MERCOSUR.
- Le passé (et l'histoire) commun(e)s ou l'esprit communautaire peut être le facteur le plus important de l'intégration, comme dans le cas de la Communauté des Caraïbes (CARICOM) ou, clairement, en Afrique.

Au-delà de ces conditions préalables, deux facteurs majeurs influencent la force des processus d'IR. Premièrement, la crédibilité et l'efficacité de la loi soutenant l'intégration sont importantes. Les processus d'IR ne peuvent pas être garantis sur la seule base des arrangements institutionnels régionaux. En Europe notamment, l'expérience a montré que la force résulte d'une attitude générale de respect de l'État de droit parmi les États membres. Ainsi, cette attitude devient une condition préalable extrêmement importante pour l'intégration.

Deuxièmement, le niveau des dépenses publiques et la structure fiscale des États membres sont également des facteurs importants. Si les recettes publiques dépendent fortement des droits de douane, la politique commerciale devient en fait subordonnée à la politique fiscale, et un faible niveau de dépenses publiques fait qu'il est beaucoup plus difficile pour les États membres de faire face à certaines conséquences négatives de l'intégration. Il convient de mentionner qu'au sein de l'Union européenne, les litiges relatifs aux dépenses publiques (les subventions publiques aux entreprises) sont maintenus dans des proportions raisonnables. Cela n'est pas seulement dû à l'existence d'une politique de concurrence régionale, mais aussi au fait que les États membres ont la capacité budgétaire de financer les programmes d'aide dans les limites établies.

## 1.2 Les objectifs

La littérature existante aborde de façon assez satisfaisante les objectifs économiques et politiques visés par l'intégration régionale (et leurs effets voulus ou non). D'un point de vue économique, l'intégration est principalement considérée comme un instrument de développement (ou de compétitivité et de croissance). Ce but ultime est poursuivi à travers une série d'objectifs intermédiaires, généralement analysés sous deux perspectives. Premièrement, la concurrence et l'échelle du marché se développent, car un marché élargi permet de réaliser des économies conséquentes et de rapprocher les producteurs des pays membres. Deuxièmement, l'intégration régionale modifie la structure des échanges et la localisation de la production (Banque mondiale, 2000). Une perspective dynamique est nécessaire pour examiner ces dimensions car les avantages nets de la dynamique de l'intégration, associés aux effets dits non traditionnels, tels que la signalisation et le verrouillage[3], peuvent être plusieurs fois supérieurs à leurs effets de l'affectation statique (Devlin et French Davis 1999).

3. The English term "lock-in" transmits the idea of "bolting the door" over a policy or rule when acquiring international obligations that impede their reform.

Il est désormais admis que « l'intégration est politique » (Banque mondiale 2000). Les objectifs politiques généraux sont généralement résumés comme suit (Page 1999 ; Banque mondiale 2000 ; Bouzas 1999) :

- La sécurité intrarégionale et extrarégionale
- Le pouvoir de négociation dans le système mondial/multilatéral
- Les réformes verrouillées *(Locked-in reforms)*[4] des politiques internes, tant dans les domaines directement couverts par chaque processus REI, que dans d'autres domaines connexes.

Pour ce qui est des objectifs strictement économiques, lorsque l'attraction des investissements directs étrangers de pays tiers devient l'objectif principal de la participation à des accords commerciaux préférentiels, les conséquences systémiques globales de cette politique doivent être soigneusement analysées – en tenant compte des différences entre les accords Sud-Sud et Nord-Sud – dans un contexte allant au-delà du schéma habituel création/détournement appliqué au commerce.

Les objectifs peuvent varier pendant le déroulement du processus. L'histoire de la Communauté européenne et la naissance de l'Union européenne en sont assurément des exemples. Au début, les objectifs étaient principalement internes (paix et sécurité) ; les objectifs externes (tels qu'une plus grande présence sur la scène internationale) n'ont gagné en importance que dans les années 1980 et 1990. Un changement d'objectifs peut donner un nouveau souffle au processus et revitaliser la volonté politique qui le sous-tend. Mais il peut également créer une certaine confusion (non seulement dans l'opinion publique, mais aussi parmi les politiciens qui risquent de perdre de vue l'objectif fondamental du processus). Cela peut également conduire à une volonté d'intégrer de nouveaux objectifs dans un cadre qui a été conçu à l'origine pour répondre à d'autres objectifs, et qui n'est pas nécessairement bien adapté aux nouveaux objectifs. Là encore, le cas de l'Union européenne est un bon exemple (probablement pour le pire).

De nouveaux objectifs peuvent voir le jour au cours du processus d'intégration lui-même. Cela peut se produire si des institutions spécifiques (la Commission européenne par exemple) se voient confier la tâche de générer des initiatives et des propositions. En tout état de cause, il ne faut pas oublier que l'intégration régionale, aussi importante soit-elle, n'est qu'un moyen d'atteindre un objectif et ne doit pas devenir une fin en soi. Les objectifs de l'ensemble des systèmes politiques des États membres sont plus larges que ceux servis par l'intégration. L'intégration peut être un succès en soi sans l'être nécessairement au regard de ces objectifs plus larges. L'évolution de l'Union européenne pendant et après les années 1990 est un cas d'espèce à discuter, y compris l'union monétaire. Elle a été un succès en termes d'intégration car s'est distinguée par son contenu efficace et un grand dynamisme. Toutefois, si aucun effet négatif majeur ne peut être mis en évidence au cours des 30 premières années de l'intégration européenne, y-compris pendant ses périodes de stagnation relative, un mécontentement croissant des citoyens à l'égard des institutions européennes semble sous-tendre son évolution ultérieure.

Pour ce qui est de ce document, ce qu'il faut souligner à propos des objectifs de l'IR, est que la définition des objectifs ne peut consister en un long listage de ces-derniers. L'expérience a montré que de telles longues listes d'objectifs aboutissent à une dispersion des efforts causant l'atteinte d'aucun des objectifs. Bien au contraire, la définition des objectifs doit hiérarchiser et articuler les objectifs (un ou deux objectifs politiques primordiaux et concrets et quelques objectifs intermédiaires) : *« Gouverner c'est choisir, aussi difficiles que soient les choix »*. Cette devise s'applique certainement à l'intégration régionale ainsi qu'à tout autre domaine de la politique (et de la politique générale).[5]

# 2. Les instruments d'intégration économique régionale

L'intégration régionale est une entreprise commune à une pluralité d'États qui les oblige à utiliser les instruments disponibles afin d'influencer la réalité sociale et économique. Ce chapitre classe ces instruments en

4. Voir la note précédente.

5. La devise est celle de l'homme politique français Pierre Mendès-France dans son discours lors de sa première investiture en tant que Premier ministre en juin 1953. Il a connu un échec cette fois-là mais a réussi un an plus tard (juin 1954). L'auteur aime la citer, non seulement parce qu'elle énonce un principe politique très précieux, mais surtout parce que, en l'appliquant, Mendès-France a choisi de faire l'un des choix les plus difficiles en France à son époque : accepter la défaite dans la guerre d'Indochine et mettre fin à la colonisation française dans cette région du monde.

trois catégories : la législation (les règles) ; les activités publiques (y compris le subventionnement d'activités économiques spécifiques menées par des opérateurs privés) ; et la redistribution des revenus par le biais de transferts budgétaires. Les processus d'IER étant des phénomènes internationaux, ils font également appel aux instruments diplomatiques traditionnels de dialogue et de coopération. À des fins d'analyse, tous ces instruments doivent être clairement différenciés des techniques utilisées pour les créer et des dispositions institutionnels prises pour garantir leur mise en œuvre adéquate.

L'objet des instruments définit le contenu de l'intégration régionale ; les techniques et les dispositions institutionnelles affectent sa force et son dynamisme, mais pas son contenu.

L'exemple suivant met en évidence cette distinction. L'Accord de Libre-Échange Nord-Américain (ALENA) et le processus d'intégration de l'UE traitent tous deux des marchés publics en édictant des règles. Mais, bien que l'instrument (les règles) soit similaire et affecte les personnes à qui s'adressent les normes (administrations publiques et opérateurs privés) de la même manière, la technique utilisée est complètement différente. L'ALENA insère ces règles dans le traité constitutif ; l'intégration de l'UE définit progressivement les règles par le biais d'une organisation spécialisée. Et des dispositifs institutionnels différents (rôle de l'institution régionale et contrôle juridictionnel) garantissent la mise en œuvre des règles.

## 2.1. Deux techniques d'intégration

Il convient, dans le cadre de ces Matériaux, de distinguer deux techniques différentes destinées à instaurer des règles régionales et à encadrer les activités publiques régionales : introduire déjà les règles dans le traité constitutif ou créer en lui un mécanisme de production du droit. La distinction traditionnelle entre « intergouvernemental » et « supranational » tend à les définir. On peut toutefois affirmer que cette distinction a été utilisée de manière trop laxiste et confuse, notamment comme outil de comparaison entre le processus européen (considéré à tort comme l'incarnation de la supranationalité) avec d'autres processus. D'une part, le processus européen présente un degré extrêmement élevé d'intergouvernementalisme. Pour ne prendre que deux exemples, la suppression des droits de douane au sein de la zone a été essentiellement mise en œuvre par une méthode intergouvernementale, et le système monétaire européen a été, de son début dans les années 1970 à sa fin, un mécanisme intergouvernemental basé sur un accord entre les banques centrales sans aucune intervention de la Communauté européenne ((jusqu'à l'aboutissement, en 1999, du processus lancé par le traité de Maastricht, avec un résultat véritablement supranational : la création de la Banque centrale européenne). D'autre part, la supranationalité est un élément important pour l'Organisation mondiale du Commerce (OMC) et d'autres organisations internationales (par exemple, lors de l'approbation de dérogations, c'est-à-dire d'exemptions ad hoc).

Il peut donc être préférable de remplacer cette terminologie par la plus neutre des deux techniques qui peuvent être utilisées par un traité d'intégration (en fait, par tout traité international) en vue d'édicter des règles.

La Communauté européenne, devenue l'Union européenne, -une entité juridique dotée de compétences propres- fournit à l'évidence le paradigme pour l'utilisation de la seconde technique. Toutefois, le processus européen repose tout autant sur la première : le traité lui-même contient un ensemble de règles imposant des obligations de grande portée aux États membres lorsqu'ils exercent leurs propres compétences, obligations qui sont soulignées par l'obligation générale de non-discrimination en matière de nationalité dans tout domaine couvert par le traité[6].

L'ALENA, en revanche, s'appuie exclusivement sur la première technique. Les deux techniques présentent des avantages et des inconvénients. La première tend à donner de la force et de la crédibilité au risque de manque de flexibilité et de capacité d'adaptation ; la seconde tend à avoir les effets inverses.

6. Comme on le verra plus loin dans ce Document, cette distinction est très bien illustrée, précisément dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous avons, d'une part, la réglementation spécifique sur les qualifications professionnelles promulguée par la deuxième technique, et d'autre part, l'application générale du principe du traitement national établi dans le traité par la première technique.

## 2.2 Les dispositions institutionnelles

Les arrangements institutionnels (y compris le règlement des différends et le contrôle judiciaire) ne sont pas en eux-mêmes des instruments d'intégration. On pourrait dire qu'ils sont, en tout état de cause, des « instruments pour l'utilisation des instruments ». Les marchés sont intégrés avec succès, à un certain, par les règles de libéralisation des échanges de marchandises ou des mouvements de capitaux (ou d'harmonisation des normes). Les dispositions institutionnelles contribuent à accroître ou à réduire l'efficacité de ces règles et à faciliter leur adaptation.

Sur la base d'un examen comparatif, on peut affirmer que tant que les règles sont efficaces, l'intégration peut se poursuivre avec succès (ou risquer d'échouer), quelles que soient les dispositions institutionnelles adoptées dans chaque processus. L'ALENA et le processus européen partagent certaines réussites en dépit de leurs approches complètement différentes des institutions. Le MERCOSUR pour sa part, qui fait preuve d'une relative légèreté institutionnelle, partage certains des mêmes échecs que la Communauté andine, institutionnellement plus forte.

Cet argument s'applique également aux politiques régissant la politique régionale de défense de la concurrence. Il semblerait qu'un cadre de concurrence efficace ne puisse exister sans institutions ou organismes régionaux pour le mettre en œuvre. Cependant, l'exemple de l'Espace économique européen prouve le contraire. L'accord sur l'Espace économique européen comprend des dispositions sur la politique de concurrence, mais leur mise en œuvre est confiée aux institutions des deux parties de l'accord : les institutions déjà en place du côté de la Communauté européenne, l'Autorité de surveillance et sa Cour de justice pour ce qui est de l'AELE. Ainsi, là encore, il existe une distinction nette entre les instruments (règles régionales communes) et les dispositions institutionnelles (confiées à chaque partie) pour leur mise en œuvre.

L'existence ou l'absence d'un budget régional doit également être discutée comme un problème de dispositions institutionnelles et non d'instruments proprement dits. Les activités publiques régionales (qui sont un instrument en tant que tel) peuvent être mises en œuvre par le biais de budgets régionaux ou nationaux, ou par une combinaison des deux.

## 2.3. Les quatre types d'instruments

Cette section aborde quatre types d'instruments : les règles régionales, les activités publiques, la redistribution des revenus par des transferts budgétaires et les instruments diplomatiques.

### A. Les règles régionales

Les règles régionales peuvent couvrir n'importe quelle situation sociale et économique. D'un point de vue analytique, il est préférable de considérer l'objet des règles sous la rubrique du « contenu » (l'une des dimensions de l'intégration régionale qui sera abordée plus loin) plutôt que sous celle des instruments d'intégration régionale. L'analyse des règles en tant qu'instruments doit porter sur les trois principales approches (ou moyens instrumentaux, ou types de règles) qui existent pour promouvoir l'intégration. La première consiste à imposer des obligations en matière de libéralisation et d'accès aux marchés (ou aux systèmes d'enseignement supérieur). La deuxième consiste à imposer certaines obligations de non-discrimination au cadre juridique applicable aux transactions et opérations couvertes par les accords - essentiellement le statut de la nation la plus favorisée (NPF) ou les obligations de traitement national (TN) – tout en laissant la législation nationale intacte. La troisième consiste à créer une législation uniforme établissant un cadre juridique commun pour les transactions et opérations couvertes par l'accord. Ces trois approches diffèrent sur le plan juridique et sur le plan de leurs implications politiques et économiques.

Les obligations qui accompagnent la libéralisation et l'accès au marché ont une portée strictement limitée aux transactions internationales. Les obligations en matière de traitement (en particulier si elles s'appliquent au traitement des entreprises et des professionnels étrangers après leur établissement dans le pays d'accueil) ainsi que les règles uniformes ou harmonisées s'appliquent essentiellement aux transactions internes (à moins qu'il ne s'agisse de simples règles de non-discrimination en termes de traitement entre étrangers – règles NPF – dans l'accès aux marchés nationaux). Elles sont beaucoup plus « intrusives » sur le plan poli-

tique (et, par conséquent, beaucoup plus difficiles à aborder) que les premières. Mais nombreux sont ceux qui soutiennent que l'intégration ne peut s'appuyer uniquement sur les obligations de libéralisation pour avoir du sens sur le plan juridique. En outre, d'un point de vue strictement économique, l'intégration des marchés n'est pas atteinte par la simple libéralisation de l'accès tant que les règles internes continuent de différer.

Ces deux derniers types de règles posent un dilemme politique difficile. Les règles uniformes servent parfaitement les objectifs d'intégration, mais sont très difficiles à mettre en place pour trois raisons. Premièrement, il est techniquement difficile de se mettre d'accord sur ces règles en raison des différentes traditions et contextes juridiques des Parties, ce qui rend difficile de s'entendre même sur la terminologie et les définitions. Deuxièmement, elles sont intrusives par rapport au processus politique interne dans la mesure où elles sont verrouillées par le droit international, ce qui exclut les changements de politique qui pourraient suivre un changement de gouvernement et de la majorité politique au niveau national ; et troisièmement, elles menacent l'adaptabilité du schéma régional dans la mesure où elles sont plus difficiles à modifier que les règles nationales, car elles exigent un consensus (ou une majorité qualifiée) entre toutes les parties.

Les obligations en matière de traitement réduisent ces difficultés en permettant d'appliquer un pouvoir discrétionnaire beaucoup plus important en matière de législation nationale, à condition que le contenu soit non-discriminatoire. Mais ces obligations posent également de nouvelles difficultés. Les règles uniformes suivent la même logique et ont la même portée aux niveaux international et national. Ce n'est pas le cas des obligations internationales en matière de traitement (en particulier le traitement des entreprises). Ces obligations ont une sorte de double universalité : elles s'appliquent à tous les secteurs et elles couvrent tous les aspects du cadre juridique applicable aux entreprises (ou aux professionnels)[7]. Sur le plan national, cependant, il n'existe pas une seule règle ou un seul ensemble de règles qui présente cette double universalité. Différentes règles s'appliquent à différents secteurs (énergie ou transport aérien, par exemple) et à différents aspects du cadre juridique (du droit des sociétés à la fiscalité, en passant par les conditions de travail ou l'expropriation, par exemple). À la seule exception de la Communauté européenne, l'expérience montre que des obligations de traitement des entreprises d'une portée considérable ne peuvent être acceptées que si elles sont accompagnées d'une liste d'exceptions. Mais cette liste d'exceptions tend à augmenter en progression géométrique à mesure que le nombre de Parties de l'accord augmente et, en fin de compte, elle peut écraser la clause NPF et le traitement national[8].

### B. Les activités publiques

Les États ne se contentent pas de promulguer et d'appliquer les lois générales. Par exemple, ils financent et gèrent également des services publics comme l'éducation, construisent des infrastructures physiques et subventionnent des activités économiques spécifiques. Nous parlons ici d'activités publiques et non de politiques, car les politiques peuvent aussi être mises en œuvre exclusivement par le biais de règles générales (sur l'environnement, les normes sociales et du travail ou l'éducation, par exemple).

La même distinction s'applique au niveau régional. Les activités publiques peuvent jouer un rôle pertinent dans les schémas d'intégration régionale. Certains analystes soutiennent que certaines activités publiques régionales doivent être menées afin d'éviter que l'intégration régionale ne devienne un simple remake de la libéralisation des marchés (Page 1999). Là encore, l'objet de ces activités s'inscrit mieux dans le cadre du « contenu » (l'une des dimensions de l'intégration régionale, comme nous l'avons également vu pour ce qui est des règles). Ce qu'il faut souligner dans le cadre des instruments, c'est que de telles activités peuvent être nécessaires pour promulguer des règles de libéralisation. La politique agricole commune (PAC) de la Communauté européenne en est un bon exemple.

Dans les années 1950, lorsque le traité instituant la Communauté européenne a été négocié, l'agriculture posait deux problèmes majeurs en tant que secteur. Premièrement, les budgets nationaux la subventionnaient fortement, ce qui aurait créé d'énormes distorsions de concurrence si le commerce intra-zone avait été libéralisé. Deuxièmement, l'intervention publique était liée à l'existence d'organisations de producteurs et de systèmes de contrôle des prix qui constituaient une violation des normes relatives aux principes de libre

7. Il en est autrement lorsque l'obligation de traitement s'applique à des marchandises : son champ d'application est beaucoup plus restreint.

8. C'est l'une des principales raisons de l'échec des négociations de l'OCDE de 1995 à 1998 portant sur un accord multilatéral sur l'investissement (AMI).

concurrence et d'antitrust. Les alternatives étaient soit d'exclure l'agriculture du champ d'application des traités, soit d'intégrer la question dans le cadre des politiques communes. Les États membres ont choisi de créer un ensemble spécifique de règles communes pour les marchés agricoles qu'il serait impossible de concevoir en dehors du cadre de l'agriculture. Tout au long de l'histoire de la politique agricole commune, ces règles ont impliqué des contrôles de prix, des achats publics et des stocks tampons, ainsi que des cartels avec des plafonds de production et des sanctions en cas de dépassement.

Indépendamment de leurs mérites en termes de politique économique, les activités publiques peuvent avoir des effets très positifs sur le processus d'intégration. Nous nous référons ici à la définition et à la gestion de ces politiques, qui permettent à l'intégration régionale de se poursuivre même dans les périodes de stagnation, et au fait que l'intégration régionale concerne la vie économique réelle et pas seulement la politique.

### C. La redistribution des revenus par des transferts budgétaires

Toutes les activités publiques peuvent avoir une incidence sur la répartition des revenus. La redistribution des revenus devient un instrument régional spécifique lorsqu'elle vise des catégories particulières de bénéficiaires définies en fonction de leur revenu ou d'une autre caractéristique économique générale. Cet instrument est typiquement européen.

Sur le plan interne, une politique embryonnaire de redistribution des revenus fondée sur des critères personnels remonte aux années 1950 (le Fonds social européen). Cet instrument n'a pourtant pris tout son sens (également en termes budgétaires) que dans les années 1980 et 1990, lorsqu'il a intégré la situation comparative de collectifs géographiquement définis, d'abord des zones spécifiques au sein des États membres (fonds structurels), puis des pays entiers (fonds de cohésion). Sur le plan externe, la première série d'accords de la Communauté européenne avec les pays méditerranéens dans les années 1970 et 1980 comprenait des engagements budgétaires. Par la suite, cette pratique a été abandonnée et l'aide étrangère a été retirée des accords (sauf pour les États d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique [ACP]), et la Communauté européenne l'a traitée de manière autonome.

### D. Les instruments diplomatiques

En tant que phénomène international, l'intégration régionale s'appuie sur les instruments diplomatiques internationaux classiques de dialogue et de coopération. Leur utilisation peut favoriser l'émergence d'une véritable politique régionale (mise en œuvre par la législation ou par des activités publiques), mais ce n'est pas nécessairement encore moins couramment le cas.

Ces instruments, d'origine diplomatique, s'étendent à tous les autres domaines couverts par chaque processus, en particulier les domaines économiques. Cette évolution va au-delà de l'intégration régionale, puisque les forums internationaux sur tous les domaines de la vie économique, sociale et politique se sont multipliés. Leurs effets sur l'intégration sont grandement renforcés lorsqu'ils sont en mesure d'impliquer efficacement les acteurs sociaux et économiques, en particulier les entreprises, en favorisant les échanges et les activités communes entre eux, comme dans le cas des négociations de la Zone de libre-échange des Amériques lorsqu'elles se sont déroulées.

# 3. Les dimensions de l'intégration régionale

Il n'est pas aisé de comprendre la signification du terme « dimensions » lorsque nous appliquons ce terme à l'analyse d'une politique spécifique. Cela nécessite une discussion préalable de certaines questions épistémologiques de base.[9]

La réalité est nécessairement examinée selon des perspectives très différentes (à travers des prismes tout à fait différents, si on peut le dire).

9. L'auteur considère qu'une connaissance adéquate de certaines questions épistémologiques de base devrait faire partie des « compétences horizontales » de tout programme d'enseignement supérieur dont on parle tant mais auxquelles on croit si peu.

La mécanique classique en fournit une, à laquelle nous sommes tous habitués. En appliquant la perspective de la mécanique classique, nous sommes tous habitués à percevoir la réalité (à considérer « ce qui compte ») sur la base des trois dimensions de l'espace (la longueur, la largeur et la hauteur), la masse, et le mouvement/accélération/force (selon comment l'on formalise l'abstraction de base de la mécanique classique).

Cependant, même lorsque nous appliquons cette perspective à laquelle nous sommes si habitués, nous devons faire preuve d'une grande prudence car plusieurs d'entre nous ont tendance à confondre « masse » et « poids », sans être conscients qu'une masse peut ne pas avoir de poids lorsque, comme dans les voyages spatiaux, elle n'est pas soumise à la force gravitationnelle.

La physique moderne nous a appris que cette façon de voir la réalité, acceptable pour l'observation de la plupart des phénomènes que nous rencontrons dans notre vie quotidienne, n'est plus adéquate pour l'observation de nombreux phénomènes macroscopiques (ou microscopiques). Nous devons donc changer notre vision de « ce qui compte », ou, en d'autres termes, notre cadre multidimensionnel. Les dimensions que nous considérions auparavant comme indépendantes les unes des autres ne le sont plus, etc. Discuter de la manière dont la physique moderne a changé notre vision du monde est un sujet fascinant, mais ce n'est pas l'objet de ce chapitre.

Il est possible de prendre d'autres exemples à l'appel. Un juriste ou un économiste ne considèrent pas la réalité comme une autre profession : des aspects qui sont très pertinents pour eux (le degré de parenté avec d'autres personnes, ou la richesse, d'une personne décédée sont des « dimensions » très pertinentes pour eux mais sont complètement hors de propos pour le médecin qui s'est occupé de cette personne au moment de sa mort). Les exemples peuvent même être étendus au monde de l'art. Picasso et les autres peintres de sa génération ont enseigné à leurs contemporains comment regarder différemment l'art africain ou papou et y trouver « quelque chose » de la plus haute qualité artistique qui n'avait jamais été considéré auparavant.

Lorsque nous passons à l'analyse des politiques, nous devons définir quelles sont les dimensions qui sont pertinentes. Les dimensions ne doivent pas être confondues avec les objectifs (que nous pouvons adopter ou rejeter) ; les dimensions « sont là », toujours là ; nous ne pouvons pas les rejeter. Ce que nous pouvons faire, c'est donner plus d'importance à l'une ou à l'autre, mais pas les écarter.

Quelques exemples peuvent aider à comprendre cela. Pour avoir un récipient, la première chose qui compte est le volume, et dans de nombreux cas, nous pouvons ignorer si le récipient a la forme d'un cube ou d'un parallélépipède avec une longueur, une largeur et une hauteur différentes ; nous ne pouvons pas en faire trop pour autant : il serait absurde, à bien des égards, de construire un conteneur extrêmement large mais d'une hauteur extrêmement réduite. Les dimensions sont importantes ; elles comptent.

Pour beaucoup d'entre nous, urbanistes non professionnels, les seules dimensions qui comptent sont les deux qui nous permettent de calculer la surface (nous voyons une ville comme une carte). Mais un urbaniste professionnel nous convaincra très facilement que la hauteur compte aussi et que les bonnes unités pour l'urbanisme sont celles de volumes, liées à la surface (car les unités de volume sont celles qui sont pertinentes pour les objectifs de l'urbanisme : combien de personnes devraient/pourraient vivre dans un espace donné).

Le même argument s'applique à l'analyse des politiques. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'enseignement supérieur comporte de nombreuses dimensions « qui entrent - nécessairement - en ligne de compte » lorsque nous décidons de définir et de mettre en œuvre une politique. Nous pouvons légitimement décider d'accorder plus d'importance à une dimension (la qualité, par exemple) qu'à une autre (l'accès, par exemple), ou vice versa, mais nous ne pouvons pas oublier l'existence de cette dernière : est-il judicieux de renforcer la qualité au détriment de l'accès (ou vice versa) ? C'est ce type de choix (et d'analyse) qu'il faut faire.

L'intégration régionale se développe dans un espace multidimensionnel, et ne progresse pas nécessairement de manière continue dans toutes les dimensions. Elle comporte quatre dimensions principales : la dimension extérieure, le contenu, la force et le dynamisme.

## 3.1. La dimension extérieure

Les unions douanières sont parfois présentées comme un approfondissement des zones de libre-échange (ZLE). Ce n'est peut-être pas tout à fait exact, car les unions douanières constituent également un élargissement de leur champ d'application matériel : Elles définissent une politique au niveau régional que les ZLE concèdent aux États membres individuels : les relations commerciales avec les pays tiers. Dans le cadre de ce document, nous ne comparerons pas les unions douanières et les ALE en termes d'approfondissement ou d'élargissement : Nous les considérerons plutôt sous un angle ou une dimension différente, comme des moyens différents d'insérer les processus de l'IR dans le système mondial. La même approche est applicable à tout autre domaine couvert par un processus d'IR (comme les services, le capital, le droit d'établissement et le traitement après établissement, ainsi que la circulation des travailleurs ou des étudiants ou des travailleurs indépendants).

L'analyse de cette dimension doit faire référence au nombre de questions qui sont traitées au niveau régional en relation avec les pays tiers. Ceci est essentiel, par exemple, dans le cas du processus européen. On oublie souvent que la Communauté européenne (qui, en termes de commerce international de marchandises, est une Union douanière consolidée depuis des décennies) n'a développé que très tard (et lorsqu'elle l'a fait, elle ne l'a pas que partiellement) une politique extérieure unifiée dans des domaines tels que les services, le droit d'établissement des entreprises étrangères ou la soi-disant réforme de l'architecture financière mondiale.[10] Dans tous ces domaines, les États membres ont continué (et continuent) à développer des politiques différentes et parfois contradictoires.

La dimension externe est d'une importance capitale dans ces processus (en particulier les accords Sud-Sud), où l'objectif principal est d'accroître le pouvoir de négociation des membres et, généralement, d'améliorer les conditions d'insertion dans le système mondial. En général, l'existence ou l'absence d'une dimension extérieure affecte toute l'approche de l'intégration. Lorsqu'il n'y a pas de dimension extérieure, le processus tend à se concentrer sur les restrictions politiques (car les politiques nationales pourraient compromettre la libéralisation intra-zone). Lorsqu'il y a une dimension extérieure, l'accent est mis sur l'élaboration de politiques (c'est-à-dire une politique extérieure commune), au moins en réaction aux demandes des pays tiers.

L'analyse de la dimension externe d'une IR est essentielle pour évaluer ses effets sur le système mondial et les autres pays. Souvent, une telle discussion se concentre sur l'utilisation abusive des instruments de politique commerciale, et certains concluent que les unions douanières sont plus susceptibles d'être utilisées abusivement que les ALE afin d'inhiber la libéralisation du commerce[11]. Les discussions sur la compatibilité avec l'OMC se concentrent souvent sur la signification quantitative de l'article XXIV de l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT), sur la notion de l'essentiel des échanges. On peut plaider en faveur d'une approche différente : examiner les processus de l'IR sous l'angle de leur éventuelle mauvaise utilisation en ce qui concerne leur contribution structurelle (bonne ou mauvaise) à l'architecture mondiale.

À cet égard, l'existence ou l'absence d'une dimension externe des processus d'IR semble pertinente au regard de deux des principaux problèmes spécifiques créés par la multiplication des accords préférentiels (et, en particulier, par l'adhésion individuelle multiple de pays à ces accords). Le premier concerne les risques de détournement de commerce et d'investissement. La participation d'un pays à différents ALE a pour effet d'augmenter le risque de détournement des échanges et des investissements. En limitant une telle possibilité, les unions douanières semblent contribuer positivement à la construction de l'architecture mondiale. Le second problème est celui de la transformation du système mondial en un « bol de spaghetti » d'accords entrelacés, dont les effets négatifs ont déjà été évoqués par beaucoup d'experts à maintes reprises. Par hypothèse, les unions douanières limitent cette possibilité en obligeant leurs membres à agir comme un seul homme dans leurs relations commerciales avec les pays tiers. En revanche, les ALE permettent à chaque membre de conclure des accords en vue de la formation d'une ZLE, multipliant ainsi l'effet spaghetti.

10. C'est la raison pour laquelle les États membres ont continué à signer des traités d'investissement distincts avec des pays tiers et sont membres de l'OMC ou parties à de nombreux accords avec des pays tiers, conjointement avec la Communauté européenne.

11. Banque mondiale (2000).

La discussion sur ces problèmes devrait peut-être affiner le recours habituel à des comparaisons géométriques ou mécaniques alternatives (cercles concentriques ou modèle *« hub-and-spokes »* - moyeu-rayons d'une roue de vélo-). En effet, un modèle de type « hub-and-spokes » devient un cercle concentrique lorsque le hub est constitué par un processus IER. L'exemple typique est celui des accords liant la Communauté européenne (seule ou conjointement avec tous les États membres) à des pays tiers, mais cela aurait également été le cas de l'ALENA dans le cadre d'une zone de libre-échange des Amériques (ZLEA) qui était un mini ALENA en termes de contenu. Le point essentiel dans ces deux cas est que tous les membres du processus IER sont dans la même position par rapport aux pays tiers. Cela ne crée pas de problèmes spécifiques sur le plan de l''architecture.

Le véritable problème architectural est celui des participations multiples à des processus d'IR avec des différents autres membres par un membre (sans être accompagné de ses partenaires). Le problème résulte alors d'un chevauchement plutôt que de cercles concentriques. Dans la seconde comparaison, la question est de savoir si un véhicule peut fonctionner de manière adéquate lorsque les rayons relient simultanément les points extérieurs de la roue à différents moyeux. Le chapitre 3 de ces Matériaux souligne le caractère central de cette question en contexte africain.

La prise en compte de la dimension externe semble essentielle pour l'analyse de l'intégration continentale et régionale africaine. Poser simplement deux questions semble suffisant à ce stade : comment la dimension externe de l'intégration continentale s'accorde-t-elle avec l'existence de différents accords internationaux distincts des différents pays africains, même dans les mêmes domaines politiques ? Et comment s'accorde-t-elle avec l'existence de politiques extérieures des différentes Communautés économiques régionales ?

## 3.2. Un contenu effectif

### A. Largeur x Profondeur

La largeur de tout accord ou organisation internationale (y compris les accords régionaux) peut être définie en fonction du nombre et de l'étendue des domaines qu'il couvre. La profondeur fait référence au degré auquel ces domaines sont soumis à des règles communes ou à des activités publiques. Un exemple au niveau multilatéral permet de clarifier ces deux notions. L'Accord général sur le commerce des services de l'OMC (AGCS) est large parce qu'il couvre tous les secteurs de services et tous les aspects du traitement des entreprises étrangères après leur établissement ; mais on peut faire valoir qu'il n'est pas profond (en tout cas pas tant qu'il est large) parce que les engagements en matière d'accès aux marchés et de traitement national dépendent des listes respectives des membres.

Il semblerait que la largeur peut être facilement déterminée en examinant l'objet des différents instruments régionaux utilisés. Cette apparente facilité n'existe pas en ce qui concerne les règles, car la largeur des règles doit être analysée en termes de matrice : verticalement lorsqu'il s'agit de secteurs (comme l'agriculture ou les services financiers) et horizontalement (fiscalité, concurrence et normes de travail). La profondeur n'est pas non plus facile à déterminer, en particulier en ce qui concerne les règles. Le meilleur critère pour déterminer la profondeur est la mesure dans laquelle les États membres restent libres de réglementer différemment des sujets spécifiques ; plus ils le font, moins le processus sera profond. L'application de ce critère nécessite une analyse minutieuse des dispositions juridiques pertinentes pour établir le sens réel de la réglementation, notamment parce qu'un langage ambitieux peut être associé à un manque d'effet réglementaire réel.

À des fins d'analyse, la distinction entre largeur et profondeur est pertinente mais peut également s'avérer trompeuse. En effet, la largeur et la profondeur ne sont pas des caractéristiques indépendantes de l'intégration. Ce qui compte, c'est le contenu du processus, et la largeur et la profondeur n'en sont que deux aspects qui doivent être considérés conjointement. La réalité nous offre des exemples d'accords économiques bilatéraux qui sont larges en termes de portée, mais sans profondeur en termes d'obligations ou de coopération effective.

Ce chapitre ne permet pas une discussion détaillée sur l'étendue et la profondeur des processus d'IRE. Mais il doit souligner la nécessité de faire la distinction entre les règles applicables aux opérateurs intra-zone et aux opérateurs des pays tiers. La Communauté européenne, par exemple, établit dans le temps des règles applicables aux transporteurs aériens européens dans les aéroports européens. En revanche, ces règles n'étaient pas applicables aux transporteurs américains ou japonais dans ces mêmes aéroports (le même argument s'applique aux professionnels, par exemple). La même distinction peut être appliquée aux étudiants ou au personnel académique.

#### B. Contenu versus contenu effectif ?

Compte tenu du fait que les processus d'IR se déroulent au sein d'un système multilatéral dans lequel les membres ont déjà accepté des obligations, pour arriver à la valeur ajoutée réelle de l'IR, il faut analyser le contenu effectif des processus et pas seulement leur contenu. Le contenu effectif doit être défini en soustrayant les obligations multilatérales du contenu régional. Là encore, la réalité offre des exemples d'accords bilatéraux/régionaux qui prétendent créer du contenu tout simplement en réaffirmant des obligations bilatérales et multilatérales déjà acceptées.

Un exemple illustratif, qui pourrait peut-être un jour être applicable à l'Afrique, est le traitement des services par le MERCOSUR dans son Protocole de Montevideo sur les services de 1997, qui consistait à inclure les obligations qui existaient déjà entre les quatre membres du MERCOSUR du fait de leur adhésion à l'OMC et de leur acceptation de l'AGCS. Les cycles de négociation ultérieurs dans le cadre du MERCOSUR ont finalement permis d'élargir les listes d'engagements correspondantes au-delà de celles que les quatre membres avaient déjà annexées à l'AGCS en 1994. Mais le protocole de Montevideo et les annexes ultérieures contenant les listes d'engagements ne sont toutefois entrés en vigueur qu'en 2006. Jusqu'alors, les obligations multilatérales en vigueur entre les parties étaient donc plus importantes que celles convenues dans le cadre de leur propre processus d'intégration régionale.

### 3.3. La force

Comme pour la largeur et la profondeur, nous suggérons d'analyser la force d'un processus d'IR en examinant conjointement deux aspects : la crédibilité et l'efficacité de la loi d'intégration, et l'engagement politique des États membres. Là encore, il est préférable de comprendre que ces deux aspects se multiplient mutuellement plutôt que de simplement s'additionner. De nombreux exemples montrent que l'engagement politique ne suffit pas à renforcer un processus d'IER s'il ne s'accompagne pas de la crédibilité du droit de l'intégration. Dans le même temps, les mécanismes juridiques ne peuvent pas compenser l'absence d'engagement politique. La force du processus tend à être égale à 0 si l'une de ses composantes, juridique ou politique, est égale à 0 (même si l'autre est positive).

#### A. La crédibilité et l'efficacité de la loi

L'IR peut sans aucun doute se dérouler sur la base du quatrième instrument décrit précédemment (instruments de dialogue et de coopération), et sans loi spécifique d'intégration. Mais si elle est soutenue ou réglementée par la loi, celle-ci doit être crédible et efficace. Si elle ne l'est pas, le processus devient un échec et pourrait être remplacé avec succès par une intégration *de facto*.

Aucune loi n'est crédible et efficace à 100 % ; la crédibilité et l'efficacité sont toujours une question de degré. Un haut degré de crédibilité peut être atteint grâce à différents mécanismes. Cependant, la crédibilité n'est pas nécessairement liée à l'existence d'un mécanisme régional d'application de la loi. Elle semble bien plus dépendre de l'existence d'une attitude générale de respect de l'État de droit dans les États membres et de l'intérêt perçu (tant sur le plan politique qu'économique) à renforcer l'intégration. À ce stade, il est utile de rappeler que dans le cadre du traité instituant la Communauté européenne, la Cour de justice de la Communauté européenne n'a disposé, pendant 40 ans, d'aucun mécanisme efficace pour faire appliquer ses décisions. Et les représailles entre États membres ont toujours été absolument interdites, même dans les cas où l'un d'entre eux viole le droit communautaire. Le système a fonctionné (jusqu'en 1992) sur la base d'un respect volontaire de la part des États membres (y compris le respect des arrêts de la Cour).

### B. L'engagement politique

Le degré d'engagement politique des États membres envers le processus de l'IR peut être difficile à mesurer avec précision. Cependant, son existence est absolument nécessaire. L'engagement politique est réellement politique en ce sens qu'il peut aller plus loin que le contenu économique effectif de l'intégration. En allant plus loin, il renforce le processus. L'action commune des trois États membres restants du MERCOSUR lorsque le quatrième membre, le Paraguay, traversait une crise politique profonde est un exemple en la matière. Un autre exemple est l'intervention des États-Unis lorsque le Mexique était touché par une grave crise financière. Ces actions (dans des domaines non couverts par les processus) ont renforcé le MERCOSUR et l'ALENA, respectivement.

S'il y a une véritable volonté politique, les instruments diplomatiques de dialogue et de coopération peuvent devenir un moyen efficace de renforcer l'intégration.

## 3.4. Le dynamisme et la capacité d'adaptation

Selon Page 1999, une région peut être définie comme un groupe de pays qui ont créé un cadre juridique de coopération couvrant une relation économique étendue, avec l'intention qu'elle soit de durée indéterminée, et avec la possibilité prévue que la région évolue ou change parce que les structures économiques des pays changent, et avec elles la nature de leurs liens.

On peut ne pas aller aussi loin dans l'argumentation en considérant que l'évolution ou la capacité d'adaptation (la capacité de changer les instruments d'intégration en termes de contenu ou d'en ajouter de nouveaux) n'est qu'une dimension des processus d'IER, et non une caractéristique déterminante. En premier lieu, le besoin d'adaptation dépend des objectifs poursuivis et de l'adéquation des instruments initiaux. En second lieu, la capacité d'adaptation (ou une trop grande capacité d'adaptation) peut mettre à mal la force du processus (et, en particulier, sa crédibilité).

La capacité d'adaptation concerne essentiellement les mécanismes de création du droit et la rapidité avec laquelle des normes nouvelles ou réformées peuvent s'adapter aux nouvelles circonstances. Le droit nouveau ou réformé nécessite-t-il un nouveau traité ? Ou bien, le traité prévoit-il un mécanisme d'adaptation ? La distinction entre la nature statique et dynamique des processus d'intégration régionale dépend des réponses à ces questions.

Une comparaison entre l'ALENA, la Communauté européenne et le MERCOSUR révèle trois différences majeures. Premièrement, l'ALENA a un caractère statique. C'est un accord global qui est là « une fois pour toutes » ; il n'y a pas de mécanisme explicite pour créer des lois. L'adaptation doit venir de nouveaux accords qui modifient ou complètent l'accord constitutif, comme ceci a été le cas. Deuxièmement, les traités instituant la Communauté européenne ont un double caractère. Ils ont une nature solide et statique parce qu'il s'agit de traités internationaux classiques, créant (une fois pour toutes) des obligations de grande portée pour les États membres (comme l'ALENA), mais ils créent également un mécanisme spécifique de production de nouvelles lois qui leur confère une nature dynamique. En outre, la pratique de la révision et de la modification périodiques des traités fondateurs a renforcé leur nature dynamique. Troisièmement, nous examinons le MERCOSUR. Du point de vue statique, on peut affirmer qu'il ne dispose pas de l'ensemble des obligations typiques de l'ALENA et des traités qui instituent la Communauté européenne. Le MERCOSUR a été conçu comme dynamique, mais son dynamisme dépend du fonctionnement de ses mécanismes de création de lois.

Le besoin de dynamisme (ou d'adaptabilité) est lié aux trois autres dimensions. Premièrement, si le processus comporte une dimension externe, le besoin d'adaptation vient de l'extérieur, des autres participants du système mondial et de ses institutions multilatérales. La politique commerciale d'une union douanière (ou d'autres politiques extérieures si elles existent) ne peut rester inchangée dans le temps ; elle doit être adaptée. Cette nécessité n'existe pas dans le cas des simples Accord de libre échange (ALE), où chaque membre adapte seul sa politique commerciale à l'égard des pays tiers.

Deuxièmement, pour ce qui est du contenu, le besoin d'adaptation se fait ressentir si le processus d'IR inclut des activités publiques régionales ou une redistribution des revenus. Celles-ci doivent être définies, ajustées et mises en œuvre. L'adaptation est également liée à la question de l'approfondissement (bien plus qu'à celle de l'élargissement car il est peu probable que, par le biais de l'adaptation, un processus d'IR puisse couvrir des domaines non couverts par le traité initial). Si l'accord est statique (comme l'ALENA), toutes les dispositions affectant l'approfondissement doivent être incluses dans le traité initial. Si l'accord est dynamique, le traité initial

peut se limiter à définir certaines règles ou obligations relativement ouvertes ou larges, laissant l'approfondissement pour plus tard.

Troisièmement, l'adaptabilité est également liée à la force. La nature statique d'un processus d'IR contribue certainement à le renforcer ; mais une nature dynamique adéquate peut également y contribuer si, en s'adaptant, elle est capable d'éviter de devenir obsolète sur le plan juridique. Une nature dynamique peut également renforcer l'adéquation juridique et, par conséquent, prévenir les violations

# 4. La typologie de l'intégration économique régionale

Une typologie complexe des processus d'IR peut être construite en combinant les conditions préalables et les objectifs, les instruments et les dimensions présentés précédemment dans ce chapitre. Au lieu de se lancer dans cet exercice plutôt abstrait, quelques types susceptibles d'être utiles dans le cadre de la discussion sur les processus d'intégration réels présentés ci-dessous.

Le premier type est un cadre « non réglementé », purement politique, pour une intégration économique de facto. Le meilleur exemple de réussite est celui des 25 premières années de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) .[12] Elle s'est construite sur la base de solides conditions géographiques et historiques préalables. Elle avait une dimension externe importante ainsi qu'une force interne grâce à l'engagement politique et un dynamisme considérable.

Le deuxième type est celui d'un véritable ALE. Il n'a aucune dimension extérieure et est statique. Il a un certain contenu effectif, qui se limite normalement au commerce des marchandises (généralement avec des exceptions significatives), et sans grande profondeur (il ne tente pas de créer des règles uniformes). Enfin, le degré d'engagement politique est faible. Ce modèle correspond approximativement à de très nombreux accords « régionaux » entre les membres de l'OMC.

Ces accords doivent être examinés sous l'angle de leurs effets internes et externes. Une telle discussion dépasserait le cadre du présent chapitre. En ce qui concerne leurs effets systémiques globaux, ces accords peuvent « brouiller » la clarté des relations économiques internationales car ils peuvent permettre à différents membres de participer à différents schémas d'intégration.

Dans le troisième type de processus d'IR, les institutions renforcent la communauté des États. Ce processus intègre généralement des États dont la population et le territoire sont relativement petits et qui partagent une histoire et une culture communes. La principale motivation du processus d'intégration n'est pas tant l'intensité réelle et potentielle des relations économiques intrarégionales ; les considérations externes pèsent relativement plus lourd. L'un des principaux arguments en faveur de l'intégration est la nécessité de renforcer les institutions afin de maximiser l'affectation des rares ressources humaines tout en améliorant la capacité de formulation des politiques réglementaires et économiques (Jessen et Rodriguez 1999). Le CARICOM pourrait être cité à titre d'exemple.

Précisément parce que les ressources humaines et les capacités de renforcement des institutions sont toutes deux si rares, ces processus sont confrontés à deux défis principaux. Premièrement, ils doivent définir de manière adéquate l'étendue de leur dimension externe. Deuxièmement, ils doivent faire les bons choix quant à leur contenu effectif (règles contre activités publiques) tout en maintenant ou en augmentant l'engagement politique des États membres.

Le quatrième type de processus d'IR est une zone économique interne à mi-chemin, à large assise, avec des règles strictes et sans activités publiques. Il partage avec le deuxième type la caractéristique de ne pas avoir de dimension de politique extérieure et, par conséquent, certains de ses risques systémiques. Mais ce type a des objectifs plus ambitieux et un contenu plus efficace, allant bien au-delà du commerce des biens, même s'il ne couvre pas de nombreux aspects des relations économiques. Il est fort en termes de droit et d'engagement politique. Le modèle comporte deux grandes variétés : statique et dynamique. L'ALENA est un exemple illustratif de la variété statique. L'Espace économique européen, créé par un accord entre les différents pays

12. Bien sûr, l'ASEAN ne correspondait pas exactement à ce modèle car elle avait certaines règles en matière de préférences, mais ces règles n'étaient qu'un accessoire au regard de la nature principale de l'accord.

de l'AELE (à l'exception de la Suisse) et la Communauté européenne avec ses États membres, pourrait être considéré comme le principal exemple de la variété dynamique.

Le cinquième modèle est le processus d'intégration générale fort, large, interne et externe, statique et dynamique, incomplet. Il correspond à celui lancé par le traité de la Communauté européenne dans les années 1950. Ce type est fondé sur des bases géographiques/historiques solides. Il a une dimension de politique extérieure définie, mais il est incomplet car, pour ce qui est des pays tiers, les différentes politiques nationales continuent de cibler de nombreux aspects, même dans le domaine purement économique. Il a un contenu effectif élevé qui s'est accru au fil du temps, mais il ne faut pas exagérer sa largeur et sa profondeur, ni le nombre et l'importance de ses activités publiques. La force juridique du processus est remarquable et explique en grande partie son succès. Elle a été obtenue principalement grâce à la conformité volontaire des États membres. Le degré d'engagement politique envers le processus a toujours été élevé, mais il a subi une érosion visible au cours des 20 dernières années, notamment en termes d'opinion publique. Le processus repose sur une base statique solide (les obligations de grande portée imposées aux États membres par les traités), mais il est également dynamique car il dispose d'un mécanisme bien huilé de création de lois et de réforme des traités qui conduit à une augmentation du contenu du processus. Le Pacte/Communauté andine et le MERCOSUR ont été conçus comme d'autres modèles illustrant ce cinquième type, mais doivent davantage être considéré comme des cas d'échec (des exemples ratés).

Le processus d'intégration continentale africaine correspond-il à l'une de ces catégories ? Laquelle ? Et comment le lecteur classerait-il les communautés économiques régionales africaines existantes ?

# 5. Favoriser le progrès de l'intégration régionale

Le cadre analytique décrit ci-dessus devrait favoriser un débat sur l'intégration régionale axé sur les politiques. Cette section décrit certains des principaux arguments.

## 5.1. Prendre en charge la dimension externe de l'intégration économique régionale

Les processus d'IR peuvent avoir ou non une dimension externe. Lorsqu'ils ont une telle dimension, sa consolidation est au moins aussi importante, et parfois plus, que l'élargissement ou l'approfondissement interne. Une dimension externe forte confère de la crédibilité au processus et le renforce sur le plan juridique ainsi qu'en termes d'engagement politique de ses membres. Elle assure également la stabilité du système multilatéral. L'expérience de la Communauté européenne tend à étayer cet argument, notamment en ce qui concerne la compétence exclusive de la Communauté européenne dans le domaine du commerce extérieur. La gestion quotidienne de l'union douanière a permis à la Communauté de rester vivante et de fonctionner même pendant ses pires périodes de stagnation. [13]

Pour parvenir à une consolidation, une uniformité à 100 % n'est pas nécessairement l'objectif principal ; une politique commune ou unique serait suffisante. Même la Communauté européenne a maintenu pendant des décennies des régimes juridiques nationaux différenciés dans le cadre des importations communes (non seulement pour les textiles, les jouets et les bananes, mais aussi, et surtout, pour les automobiles). Les exceptions nationales sectorielles, permanentes ou transitoires, sont légitimes à condition que la communauté régionale les accepte et les gère. En effet, les régimes de l'IR ayant une dimension extérieure devraient disposer d'un mécanisme permettant d'adapter rapidement leur cadre extérieur commun aux problèmes sectoriels spécifiques des membres. Le principe de la libre circulation des importations entre les membres après leur entrée sur le territoire douanier commun (lorsqu'aucune exception nationale ne s'applique) est tout aussi important que le principe d'uniformité (qui peut faire l'objet d'exceptions).

Les processus d'IR fondés sur des règles posent un problème externe important, même s'ils n'ont pas de dimension externe : la hiérarchie entre les règles régionales et multilatérales. Du point de vue des accords régionaux, il existe trois possibilités : l'accord est silencieux sur cette question, l'accord reconnaît la primauté de l'accord multilatéral ; ou l'accord établit sa primauté sur l'accord multilatéral.

13. Il s'agit d'une gestion au sens réglementaire du terme, car les autorités douanières restent nationales.

Sur le plan interne, le droit communautaire et la jurisprudence de la Cour de justice de la Communauté européenne respectent en général la primauté du droit international. Toutefois, sur le plan externe, tous les accords bilatéraux que la Communauté européenne a négociés avec des pays tiers relèvent de la première possibilité (rester silencieux). En revanche, l'ALENA relève des deux autres possibilités. En règle générale, son article 103 établit qu'il prévaut sur les autres accords multilatéraux qui se chevauchent ; mais ses articles spécifiques sur les normes (articles 713 et 903), par exemple, semblent reconnaître la primauté des accords internationaux.

Ce problème n'est pas seulement juridique - il est plutôt politique car il renvoie à un choix politique fondamental : favoriser soit l'approche unilatérale / bilatérale / régionale, soit l'approche multilatérale. Il peut être nécessaire d'aborder directement cette question par des moyens tels que l'introduction d'une clause de conformité dans les accords régionaux en ce qui concerne les accords multilatéraux[14].

## 5.2. Choisir le bon contenu

L'intégration régionale devrait être « multilatérale-plus ». Cette idée n'est pas nouvelle, mais elle peut être oubliée dans la pratique, tant du point de vue du fond qu'en termes de procédure. Du point de vue du fond, les règles régionales sur les services peuvent être en deçà des listes d'engagements spécifiques de l'AGCS ; l'exemple du MERCOSUR, que nous avons analysé précédemment lorsque nous avons discuté du « contenu », l'une des dimensions de l'intégration régionale, en est une illustration. Du point de vue de la procédure, les mécanismes régionaux de création de nouvelles règles et de règlement des différends peuvent être moins puissants que ceux de l'OMC. Il est nécessaire d'accroître la sensibilisation aux obligations multilatérales existantes et d'approfondir la recherche sur le chevauchement entre les accords multilatéraux et régionaux afin de déterminer la plus-value dans le contenu effectif de ces derniers.

Du point de vue interne, l'expérience de l'intégration régionale prouve que trop de contenu peut être un danger potentiel, en particulier pour les processus dynamiques. Cela pourrait affaiblir le processus si la production de règles au niveau régional dépasse la capacité des systèmes nationaux ainsi que les demandes des citoyens et des entreprises pour les assimiler. Si ce danger potentiel devient une réalité, une redéfinition et un rétrécissement de l'agenda est le seul moyen d'éviter une dégénérescence progressive du processus.

## 5.3. Gagner simultanément en force et en adaptabilité

Si les schémas d'IER ne sont pas seulement des cadres politiques pour une intégration économique de facto, la loi qui les crée et les réglemente doit être forte et crédible. En outre, ils doivent avoir une certaine capacité d'adaptation aux nouveaux problèmes ou aux circonstances imprévues, et intégrer des instruments juridiques adéquats afin d'éviter les solutions de facto contraires à la loi. L'adaptabilité et la force peuvent aller de pair. Avec des mécanismes juridiques adéquats, une capacité d'adaptation bien développée permet d'éviter les violations du droit et de le renforcer. Mais la capacité d'adaptation ne peut reposer que sur une base statique suffisamment solide.

La question de savoir comment renforcer le droit de l'intégration tout en augmentant la capacité d'adaptation pose un dilemme dont la discussion dépasserait les limites de ce chapitre.

14. See Torrent (1998, chapter 9), for a more in-depth discussion about such a conformity clause.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et vous avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

1. Êtes-vous d'accord avec la thèse selon laquelle l'intégration régionale emprunte divers chemins qui peuvent mener vers des directions différentes ?
2. Si oui, comment compareriez-vous le processus d'intégration continentale africaine et, éventuellement, celui de votre Communauté économique régionale, avec les autres processus d'intégration dans le monde ?
3. Êtes-vous en mesure d'énoncer brièvement les principales conditions préalables du processus d'intégration continentale africaine et, éventuellement, de votre Communauté économique régionale ? Pensez-vous qu'il existe un ensemble clair et articulé d'objectifs pour l'intégration continentale et régionale en Afrique ? Si tel est le cas, pouvez-vous le préciser ? Quels sont les principaux instruments utilisés dans ce domaine ? Quelles sont les dimensions de l'intégration qui sont (ou devraient, à votre avis, être) prioritaires ?
4. Si l'on applique l'instrument des règles juridiques, quelle est ou quelles sont la ou les techniques par lesquelles elles sont édictées ?

## Références

BOUZAS, R. (1999). "Regional Trade Arrangements. Lessons from Past Experiences". In M.R. Mendoza, P. Low, and B. Kotschwar (eds.) *Trade Rules in the Making*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

DEVLIN, R., and FFRENCH-DAVIS, R (1999). "Towards an Evaluation of Regional Integration in Latin America in the 1990s". *The World Economy* 22(2), March.

PAGE, S. (1999). *Regionalism among. Developing Countries*, London, ODI/Routledge.

TORRENT, R. (1998). *Derecho y práctica de las relaciones económicas exteriores en la Unión Europea*, Barcelona, CEDECS.

TORRENT, R. (2003): "Regional Integration Instruments and Dimensions: An Analytical Framework", in R. DEVLIN and A. ESTEVADEORDAL (eds.), *Bridges for Development: Policies and Institutions for Trade and Development*, Washington, DC, Inter-American Development Bank.

## Chapitre 2

# Le cadre analytique de la politique de l'enseignement supérieur

R. Torrent

# Présentation

Ce chapitre a déjà été « testé ». En effet, sa première version a été préparée pour la conférence annuelle du projet SPHERE en 2016. SPHERE, projet financé par l'UE, est l'acronyme de Support and Promotion for Higher Education Reform Experts (HEREs).

La Commission européenne avait mis en place, dans tous les pays voisins de l'UE à l'Est, au Sud-Est et au Sud, des équipes d'experts en matière de réforme de l'Enseignement supérieur (ES), dirigées dans chaque pays par le responsable Erasmus national. Sur cette base, un réseau regroupant tous ces experts a été créé, soutenu et promu par un consortium dirigé, à l'Université de Barcelone, par l'équipe d'OBREAL Global, et avec la participation de l'Association européenne des universités (EUA).

La Conférence annuelle de 2016 avait pour objectif d'offrir une vision globale de la politique de l'enseignement supérieur capable de contribuer à fournir un meilleur cadre pour la conception et la mise en œuvre des politiques et initiatives de réforme. Un document proposant un cadre analytique pour la réforme de l'enseignement supérieur a été préparé et envoyé avant la conférence, ainsi qu'une enquête destinée aux participants (une centaine). Ce document, ainsi que les résultats de l'enquête, ont servi de base aux discussions menées pendant deux journées, qui se sont avérées extrêmement intéressantes et enrichissantes pour les participants comme pour les organisateurs. Un document a finalement été préparé, qui comprend le document initial ainsi qu'un résumé des discussions et certaines conclusions tirées de celles-ci. C'est ce document qui constitue la base de ce chapitre. Certaines contributions supplémentaires (principalement la section sur l'équité en tant que dimension) sont le résultat de discussions tenues au cours des 18 derniers mois dans le cadre de l'initiative HAQAA-2.

Afin de permettre une lecture indépendante du chapitre, sa première section résume le cadre analytique de l'intégration régionale ayant servi de base méthodologique à la construction du cadre analytique de la réforme des politiques de l'enseignement supérieur. Les lecteurs qui ont étudié le chapitre 1 de ces Matériaux peuvent aller directement à la section 2 ou, peut-être mieux, lire cette première section en diagonale, simplement comme un rappel, mais en prêtant attention à quelques références à l'ES qui y ont été introduites.

Ce chapitre entend suivre très strictement l'orientation générale de l'ensemble des Matériaux :

- Il ne s'agit pas d'être normatif ni de proposer un « modèle », mais de faciliter un processus de réflexion et de discussion qui peut mener dans des directions très différentes.
- Tout en soulignant la nécessité de considérer la réalité dans toute sa complexité et ses interdépendances et en conseillant de ne pas simplifier sa vision ni de chercher des solution miracle capables de résoudre tous les problèmes à la fois.
- Et en permettant de discuter, pour faire face à cette réalité très complexe, de ce qu'il y a concrètement lieu de faire (il y a tant de choses qui peuvent être faites…) à quel niveau (il y a tant de niveaux : celui des universités et des EES eux-mêmes, les niveaux national, régional, continental…) par qui (il y a tant d'acteurs différents…) avec quel instrument (il y a tant d'instruments, qui n'ont pas tous la même finalité ni le même effet…).

## Contenu du chapitre

1. Pourquoi un cadre analytique pour la réforme de l'enseignement supérieur ? Son origine et son contenu principal. Les conditions préalables, objectifs, instruments et dimensions
2. Les dimensions de la réforme de l'enseignement supérieur
3. Les instruments de la réforme de l'enseignement supérieur
4. Utiliser le cadre analytique pour la discussion politique
5. Quelques conclusions générales

# 1. Pourquoi un cadre d'analyse pour la réforme de l'enseignement supérieur ? Son origine et son contenu principal. Les conditions préalables, objectifs, instruments et dimensions

J'ai développé et publié en 2002[1] un cadre analytique pour l'intégration économique régionale (IER). Il a fait ses preuves, du moins à des fins pédagogiques. Mais un tel cadre analytique peut être adapté à la plupart des processus politiques. Il peut donc être utile de l'adapter à la réforme de l'enseignement supérieur -RES- (HER : *Higher Education Reform*). Dans cette première section, je vais le résumer brièvement. Cela offre une première approximation de l'approche méthodologique proposée pour la conférence HERE de Barcelone de 2016. Je réduirai au minimum les références à l'ouvrage original, qui, par ailleurs, est librement accessible sur Internet (voir la note de bas de page).

En général, les processus politiques ne sont pas unidirectionnels ni unidimensionnels. Ils suivent divers chemins qui peuvent mener dans des directions différentes. Ils ne se déroulent pas selon des « étapes » préétablies. Par conséquent, nous ne pouvons pas, et ne devons pas, prescrire un chemin ou une route unique ; notre tâche consiste, au contraire, à élaborer une carte routière qui aide à trouver la meilleure route, dans chaque pays, pour aller du point de départ (différent dans chaque cas) au point d'arrivée souhaité (différent aussi, très probablement, dans chaque cas).

Les processus politiques visent à façonner les conditions préalables existantes afin d'atteindre ses objectifs en utilisant certains instruments. Son développement peut être analysé en fonction de différentes dimensions. Si ces quatre éléments doivent être pris en compte dans toute discussion sur un processus politique, il est généralement plus difficile de définir et d'analyser les différents instruments et dimensions. Ces quatre éléments du cadre analytique doivent d'abord être discutés et compris séparément afin de pouvoir analyser leur interaction : cette tâche revient à l'expert RES/HER.

## 1.1. Les conditions préalables

Les processus politiques ne naissent pas ex nihilo. Ils sont conditionnés par une diversité de facteurs. Beaucoup d'entre eux sont des facteurs généraux affectant tous, ou la plupart, des phénomènes sociaux : l'histoire, la géographie, l'économie, la nature générale du système politique... Mais certains sont très spécifiques à chaque domaine de la politique sociale.

Quelles sont les conditions préalables spécifiques de la RES? Quelques-unes, très spécifiques, ont déjà été proposées dans le document préparé pour la conférence de 2016 :

- La démographie et, en particulier, la pyramide des âges. Une condition préalable évidente mais qui, dans certains cas (Espagne, par exemple), n'a pas été suffisamment prise en compte.
- La situation de l'enseignement primaire et secondaire.
- Le régime juridique non seulement des établissements d'enseignement supérieur mais aussi du personnel. Certains régimes juridiques du personnel sont très résistants et rendent très difficile la mise en œuvre d'une RES, car ils sont capables d'» absorber » des changements partiels dans une structure générale qui reste inchangée.

Mais l'enquête menée avant la conférence a suggéré l'ajout d'autres conditions préalables spécifiques présentant un intérêt particulier pour l'enseignement supérieur et sa réforme. Je retiendrais les suivantes :

1. C'est le résultat de recherches effectuées par l'auteur dans le cadre d'un projet de recherche du Département du commerce et de l'intégration de la Banque interaméricaine de développement (BID). Il a été publié en anglais sous la forme d'un chapitre intitulé « Regional Integration Instruments and Dimensions : An Analytical Framework » in "Bridges for Development : Policies and Instruments for Trade and Integration, eds. R. Devlin et A. Estevadeordal, 2003, Washington DC.
Il a par la suite été très souvent utilisé, principalement dans le cadre de cours en ligne et de cours pratiques, en anglais et en espagnol, sur le droit et la politique économiques internationaux (voir, par exemple : www.ielpo.org ) et l'intégration régionale. Il est également adapté comme chapitre 1 de ce document.

- La corruption.
- Le nombre d'établissements d'enseignement supérieur.
- Les disparités entre les genres.
- Les attitudes culturelles envers l'éducation de la part des étudiants, du personnel et de la population dans son ensemble.
- État actuel de la recherche et de l'innovation.

## 1.2. Les objectifs

Très souvent, des processus politiques spécifiques servent des objectifs très généraux qui s'appliquent à un grand nombre de domaines. Par exemple, il existe un large consensus sur l'idée que l'intégration économique régionale, en soi, poursuit un objectif de développement économique (ou de compétitivité et de croissance). Toutefois, il est également admis que « l'intégration est politique » et que des objectifs plus larges sont à la base de celle-ci, l'expliquent et lui donnent un sens : intra-régionale (comme dans le cas de la naissance des Communautés européennes dans les années 1950[2] et extra-régionale, comme la paix et la sécurité, ou le pouvoir de négociation dans le système mondial/multilatéral, Ils peuvent également être utilisés pour verrouiller les réformes politiques internes, non seulement dans les domaines directement couverts par chaque processus IER, mais aussi dans d'autres domaines connexes.

De nombreux processus de RES servent également, en tout premier lieu, des objectifs politiques qui sont beaucoup plus larges que l'ES. La RES est très souvent un élément ou un facteur d'accompagnement de processus très larges de changement politique ou économique. Cela a été le cas dans de nombreux pays, dans le voisinage de l'Union européenne, mais aussi, en particulier, en Afrique.

Les objectifs doivent être articulés de manière adéquate : il s'agit probablement du plus grand défi politique en matière d'objectifs. Il est très facile d'énumérer une série d'objectifs sur lesquels plus ou moins tout le monde serait d'accord, mais cela n'a pratiquement aucun sens : plus la liste des objectifs est longue, plus le risque de dispersion des efforts et de n'atteindre aucun d'entre eux est élevé. L'enquête menée avant la conférence a donc suggéré les objectifs spécifiques suivants (certainement trop nombreux pour une politique d'enseignement supérieur bien conçue et ciblée) :

- Renforcer les liens entre les universités et les entreprises privées en matière de recherche et de développement.
- Améliorer la qualité de l'enseignement supérieur (programmes d'études, enseignement, recherche et préparation du personnel universitaire) pour répondre aux besoins du développement économique du pays et des individus. Une croissance durable.
- Améliorer l'employabilité - renforcer le lien avec le marché du travail.
- Intégration internationale et coopération avec différentes régions.
- Adapter les programmes d'études universitaires pour faire face à l'ère des technologies de l'information et des réseaux axés sur la connaissance, qui connaissent une expansion rapide.
- Amélioration de la compétitivité de l'éducation et de la science.
- Développer le pays et l'humanité sur la base des réalisations intellectuelles de l'enseignement supérieur (société de la connaissance).
- Renforcer la recherche scientifique en tant que priorité de l'enseignement supérieur.
- Développement professionnel continu pour le personnel académique travaillant dans l'enseignement supérieur.

2. Il n'est pas facile de trouver la bonne terminologie pour désigner le processus d'intégration lancé par le traité de la Communauté économique européenne - traité CEE - (et d'autres traités annexes) dans les années 1950. La Communauté européenne n'existe plus, remplacée par l'Union européenne, et les expressions très répandues d' « intégration européenne » ou de « processus européen », employées ci-après, sont très trompeuses car le processus d'intégration lancé par le traité CEE n'était pas, et ne l'est toujours pas, « européen » mais « ouest-européen », élargi vers l'Europe centrale, orientale et du Sud-Est, mais sans jamais avoir eu pour intention de devenir « paneuropéen ou totalement européen ».

- Améliorer la dimension sociale de l'enseignement supérieur
- Développement technologique
- Normalisation de l'enseignement supérieur grâce au processus de Bologne et convergence avec les politiques des autres pays signataires du processus de Bologne membres de l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES).

**L'articulation doit aborder deux aspects principaux :**

- Tout d'abord, il est fort probable que les objectifs de la liste ne peuvent être poursuivis, et encore moins atteints, tous en même temps ; et tous ne doivent pas être considérés comme d'égale importance : quelles sont les priorités à établir entre eux ?
- Deuxièmement, la dimension temporelle et l'interdépendance entre les objectifs doivent être très bien analysées. Lesquels viennent en premier, en deuxième et en troisième position ? Lesquels doivent être considérés non pas tant comme des fins en soi que comme des objectifs intermédiaires au service des objectifs prioritaires plus importants ?

Là encore, l'évolution de l'intégration européenne offre un très bon exemple de bonne (dans ses premières décennies) et de mauvaise (dans les dernières) articulation des objectifs.

Quelle est l'articulation des objectifs spécifiques à chaque processus de RES ? C'est la réponse juste et essentielle, à laquelle on ne peut répondre en recourant à un langage trop facile, et rhétorique, politiquement correct.

La discussion sur les objectifs pourrait être confondue avec celle sur les dimensions, notamment parce que les deux donnent une orientation et peuvent être hiérarchisés. Mais les objectifs peuvent légitimement être « choisis » (et écartés), tandis que les dimensions, comme nous le verrons, doivent nécessairement être prises en compte, même si nous pouvons les hiérarchiser. Il n'est pas nécessaire (ou il est peut-être impossible) de progresser dans toutes ces dimensions au même rythme, mais il faudrait considérer toute régression dans l'une d'elles comme une évolution négative en soi (éventuellement compensée par des avancées dans d'autres dimensions).

Les objectifs peuvent changer au cours du développement du processus. De nouveaux objectifs peuvent également être générés au sein même du processus. Un changement d'objectifs peut être motivé par le fait que les objectifs initiaux ont été atteints ou, au contraire, par l'acceptation d'un échec et de la nécessité de reformuler la politique. De nouveaux objectifs peuvent donner un nouveau souffle au processus et revitaliser la volonté politique qui le sous-tend. Mais le changement d'objectifs peut aussi créer de la confusion (non seulement dans l'opinion publique, mais aussi parmi les politiciens qui pourraient perdre de vue l'objet fondamental du processus). Il peut également conduire à essayer d'intégrer de nouveaux objectifs dans un cadre qui a été conçu à l'origine pour répondre à d'autres objectifs, et qui ne s'adapte pas nécessairement bien aux nouveaux. Certains développements dans le cadre du processus de Bologne sont un bon exemple en la matière.

Si nous nous tournons vers la RES, la question des objectifs doit recevoir une réponse plutôt concrète, même si elle comporte différentes couches et une articulation interne de celles-ci. La réponse ne peut certainement pas être « parce que nous devons copier… n'importe quoi », non seulement parce que cela tend toujours à être une mauvaise réponse mais, plus encore, parce que, selon toute probabilité, les personnes qui proposeraient cette réponse ne savent pas vraiment ce qu'elles ont l'intention de copier. Le meilleur exemple en est bien sûr les erreurs politiques commises en essayant de « copier ou de s'adapter au processus de Bologne » sans connaître les fondements mêmes d'un tel processus de réforme, et sans être conscient que les objectifs du processus ont changé (du moins ceux proclamés pour le justifier).

## 1.3. Les instruments

Les processus politiques se servent de différents instruments afin d'influencer la réalité sociale et économique.

Dans le cas de l'intégration régionale, ces instruments se répartissent en quatre catégories principales : la législation (règles) ; les activités publiques (y compris le subventionnement d'activités économiques spécifiques menées par des opérateurs privés) ; la redistribution des revenus par le biais de transferts budgétaires ; et les instruments diplomatiques.

Ces instruments doivent être clairement différenciés des techniques utilisées pour les créer et des dispositions institutionnelles utilisées pour garantir leur mise en œuvre adéquate. Les techniques et les dispositions institutionnelles sont, en tout état de cause, des « instruments pour les instruments » : sans les instruments, ils sont vides. Cette distinction est subtile mais elle est essentielle. Je vais l'illustrer par un exemple : l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA) et le processus d'intégration européenne traitent tous deux des marchés publics en édictant des règles. Bien que l'instrument (les règles) soit similaire et affecte les destinataires des normes (administrations publiques et opérateurs privés) de manière similaire, la technique utilisée est complètement différente. L'ALENA insère les règles dans le traité constitutif ; le processus européen définit progressivement les règles par le biais d'une organisation spécialisée (la Communauté européenne - l'UE actuelle -), et les dispositions institutionnelles utilisées pour garantir la mise en œuvre des règles sont également complètement différentes dans les deux cas (dans le cas de l'UE, un tribunal régional est établi alors qu'il en est autrement pour l'ALENA).

Les personnes en charge de la conception de la mise en œuvre des RES doivent également être très conscientes des instruments dont elles disposent, de l'usage qui peut en être fait et des effets possibles de leur utilisation. Ci-dessous, dans la section 3, nous examinerons plus en détail les 7 instruments des RES que nous proposons de prendre en compte :

**a.** Les cadres juridiques / lois et règlements

**b.** Les finances

**c.** L'infrastructure institutionnelle /la technologie

**d.** Le personnel

**e.** Les pratiques pédagogiques

**f.** L'assurance qualité

**g.** Les partenaires externes

Ces instruments doivent être conçus comme une boîte à outils ; ils n'ont de sens que s'ils sont adaptés au résultat recherché. C'est l' « instrumentalité » des instruments qui importe ; aucun d'eux ne peut être considéré, selon toute vraisemblance, comme une solution miracle capable de résoudre tous les problèmes à la fois, ils devront être utilisés dans une combinaison adéquate. Il est assez complexe d'envisager un tel résultat car la réforme de l'enseignement supérieur est multiforme ou multidimensionnelle : le résultat peut être positif dans une ou plusieurs de ces dimensions et négatif dans d'autres.

## 1.4. Les dimensions

Les processus politiques se développent dans un espace multidimensionnel. Les « dimensions sont là » pour être nécessairement prises en compte ; elles ne peuvent être écartées. C'est comme « l'espace » et « le temps » en mécanique classique (ou la reformulation des dimensions en physique moderne). Ce sont des « dimensions sur lesquelles nous nous mouvons », elles sont toutes « bonnes - ou, du moins, nécessaires », mais les processus politiques ne progressent pas nécessairement de manière continue. Très souvent, ils ne sont même pas capables d'avancer dans toutes les directions : ils avancent dans une dimension et reculent dans une autre. Très souvent, un compromis s'établit entre ces dimensions : une avancée dans l'une doit être « payée » par un recul dans une autre. Lorsque c'est le cas, la question, en termes de jugement politique, est de savoir si le résultat final (peut-être contradictoire) est positif ou négatif ? L'avancée dans une direction compense-t-elle le recul dans l'autre ? Et la réponse simpliste « avançons dans toutes les directions en même temps » est très souvent complètement irréaliste : elle ne mène nulle part. La vieille devise de P. Mendès-France, « *Gouverner, c'est choisir, si difficiles que soient les choix* », s'applique également à cette discussion.

De nombreuses dimensions pourraient être prises en compte pour tout processus politique. Mais si l'on veut en prendre trop en compte, le cadre analytique perd de sa finesse et de sa capacité d'interprétation. La définition des différentes dimensions doit saisir la « véritable nature et les principaux effets » du processus politique que nous analysons.

Pour la conférence SPHERE 2016 et la politique d'enseignement supérieur, nous avons pris en compte les dimensions suivantes :

I. Accès/rétention/réussite dans les études
II. Qualité
III. Employabilité
IV. Internationalisation
V. Gouvernance démocratique et autonomie

Avant de passer à leur discussion dans la section suivante (section 2), il peut être utile, pour comprendre l'approche méthodologique que nous suivrons, de terminer cette première section par un résumé de la manière dont les quatre dimensions de l'IER peuvent être définies et analysées.

### 1. La dimension extérieure

L'IER doit être considérée comme un moyen possible d'insertion dans le système mondial. Dans quelle mesure est-ce le cas ? Dans le cas de l'ALENA, ce n'est pas du tout le cas : L'ALENA est « intrarégional » ; il n'existe pas en dehors des frontières de ses trois membres. Bien sûr, il en a toujours été autrement avec la Communauté européenne. Cependant, on oublie souvent que la Communauté européenne (qui, en termes de commerce international de marchandises, est depuis des décennies une Union douanière consolidée – « une » signifiant « unique » - n'a pas développé pendant des décennies une politique externe unifiée dans des domaines tels que les services, le droit d'établissement des entreprises étrangères ou la soi-disant réforme de l'architecture financière mondiale (et même aujourd'hui, cette politique n'est que très partielle). Les États membres ont développé dans tous ces domaines des politiques différentes et parfois contradictoires.

### 2. Un contenu efficace

L'IER ne doit pas devenir un mot vide de sens, il doit avoir un contenu efficace. Or, un contenu efficace comprend deux éléments : la largeur (ou portée) et la profondeur.

Apparemment, la portée peut être facilement déterminée en examinant l'objet des différents instruments régionaux utilisés. Cette apparente facilité n'existe pas en ce qui concerne les règles, car la portée des règles doit être analysée en termes de matrice : verticalement lorsqu'il s'agit de secteurs comme l'agriculture ou les services financiers et horizontalement pour ce qui est de la fiscalité, la concurrence et les normes de travail.

La profondeur n'est pas facile à déterminer, en particulier en matière de réglementation. L'application de ce critère nécessite une analyse minutieuse des dispositions juridiques pertinentes pour établir le sens réel de la réglementation, notamment parce qu'un langage ambitieux peut être associé à un manque d'effet réel de la réglementation.

À des fins d'analyse, la distinction entre portée ou largeur et profondeur est judicieuse mais peut également être trompeuse. En effet, la portée et la profondeur ne sont pas des caractéristiques indépendantes de l'intégration. Ce qui compte, c'est le contenu du processus, et la portée et la profondeur n'en sont que deux aspects qui doivent être considérés conjointement. Des exemples peuvent être aisément tirés de la réalité en montrant des accords économiques bilatéraux qui sont larges en termes de portée, mais sans profondeur en termes d'obligations ou de coopération effective. Il est préférable de comprendre le contenu comme une sorte de produit de la largeur par la profondeur.

### 3. La force

Comme pour le contenu (portée et profondeur), la force d'un processus d'IER doit s'atteler conjointement à deux aspects : la crédibilité et l'efficacité du droit de l'intégration, d'une part, et l'engagement politique des États membres, de l'autre. Là encore, ces deux aspects doivent être compris comme se multipliant l'un l'autre

plutôt que comme une simple addition. De nombreux exemples montrent que l'engagement politique ne suffit pas à renforcer un processus d'IER s'il ne s'accompagne pas d'une crédibilité en matière de droit de l'intégration. Dans la même lancée, les mécanismes juridiques ne peuvent pas compenser l'absence d'engagement politique. La force du processus tend à être égale à 0 (nulle) si l'une de ses composantes, juridique ou politique, est égale à 0 (même si l'autre est positive).

### 4. Le dynamisme et la capacité d'adaptation

La capacité d'adaptation (la capacité de modifier les instruments d'intégration en termes de contenu ou d'en ajouter de nouveaux) n'est qu'une dimension des processus d'IER, et non une caractéristique déterminante. En premier lieu, le besoin d'adaptation dépend des objectifs poursuivis et de l'adéquation des instruments initiaux. En second lieu, la capacité d'adaptation (ou une trop grande capacité d'adaptation) peut mettre à mal la force du processus (et, en particulier, sa crédibilité).

La capacité d'adaptation concerne essentiellement les mécanismes de création des lois et la rapidité avec laquelle de nouvelles lois ou des lois réformées peuvent s'adapter aux nouvelles circonstances. La nouvelle loi ou la loi réformée nécessite-t-elle un nouveau traité ? Ou bien, le traité prévoit-il un mécanisme d'adaptation ? La distinction entre la nature statique et dynamique des processus d'intégration régionale dépend des réponses à ces questions.

Le besoin de dynamisme (ou d'adaptabilité) est lié aux trois autres dimensions :

- Premièrement, s'il existe une dimension extérieure au processus, le besoin d'adaptation vient de l'extérieur, des autres participants du système mondial et de ses institutions multilatérales.
- Deuxièmement, en termes de contenu, le besoin d'adaptation se fait sentir si le processus d'IER inclut des activités publiques régionales ou une redistribution des revenus. Celles-ci doivent être définies, ajustées et mises en œuvre. L'adaptation est également liée à la question de l'approfondissement. Si l'accord est statique (comme l'ALENA), toutes les dispositions affectant l'approfondissement doivent être incluses dans le traité initial. Si l'accord est dynamique, le traité initial peut se limiter à définir quelques règles ou obligations relativement ouvertes ou larges, laissant la question l'approfondissement pour plus tard.
- Troisièmement, l'adaptabilité est également liée à la force. La nature statique d'un processus d'IER contribue certainement à le renforcer ; mais une nature dynamique adéquate peut également y contribuer si, en s'adaptant, elle est capable d'éviter de devenir obsolète en termes juridiques. Une nature dynamique peut également renforcer l'adéquation juridique et, par conséquent, prévenir toute violation.

# 2. Les dimensions de la réforme de l'enseignement supérieur

Pour les besoins de la conférence HERE de 2016 de Barcelone, cinq « dimensions » centrales ont été considérées comme devant être nécessairement prises en compte lors de la conception et de la mise en œuvre d'un processus de réforme de l'enseignement supérieur et sur lesquelles ce processus peut/doit progresser, ou sur lesquelles la réforme de l'enseignement supérieur peut être évaluée :

1. L'internationalisation
2. La gouvernance démocratique et autonomie
3. L'accès /la rétention / la réussite dans les études
4. L'employabilité
5. La qualité
6. Equity

Lors d'une première discussion avec les « Ambassadeurs de l'initiative HAQAA »[3] , il a été décidé soit ajoutée comme une dimension très pertinente, du moins pour l'application du cadre analytique au contexte africain.

Afin d'entamer la discussion sur ces questions, il peut être utile de commencer par une autre dimension possible que nous ne prenons pas en compte mais que beaucoup (même moi) pourraient parfaitement considérer : Le pluralisme. Examinons comment cette question a été abordée dans une publication conjointe très intéressante de l'EUA et de l'American Council on Education : *Higher Education in a pluralist World: A Transatlantic View*[4] (L'enseignement supérieur dans un monde pluraliste : Une vue transatlantique). La citation offre, en outre, une suggestion méthodologique (soulignée) que nous avons déjà utilisée pour la préparation de la Conférence de Barcelone.

> « *Comme tout vétéran des conversations transfrontalières, linguistiques et culturelles le reconnaîtra, de nombreuses discussions stagnent et se heurtent à l'absence de définitions partagées et de terminologie commune. Ces difficultés ne se limitent pas aux dialogues internationaux ; elles sont tout aussi fréquentes dans un contexte national où les expériences et les hypothèses partagées sont beaucoup plus nombreuses. Même sur un seul campus, les individus attribuent des significations différentes et apportent des cadres de valeurs différents à des termes tels que mondialisation, action positive, discrimination positive ou « européanisation ».*
>
> ***Ainsi, le séminaire transatlantique de 2003 a commencé par élaborer les multiples dimensions du pluralisme et par explorer les similitudes et les différences d'interprétation entre les participants. En effet, les définitions se sont avérées très diverses****. Pour au moins un participant européen au séminaire, le terme qui constituait le centre d'intérêt de la réunion - le pluralisme - ne résonnait pas du tout. Avant la réunion, les organisateurs du séminaire avaient demandé aux participants de définir le pluralisme dans le contexte de l'enseignement supérieur en complétant la phrase suivante : « Un établissement d'enseignement supérieur pluraliste... ».*
>
> ***Pour lancer la discussion, les organisateurs ont créé une liste de thèmes saillants à partir des réponses reçues, qui comprenaient les dimensions suivantes du pluralisme dans les établissements d'enseignement supérieur :***
>
> - *Diversité de race, d'ethnie, de genre.*
> - *Diversité sociale.*
> - *Diversité politique.*
> - *Multilinguisme.*
> - *Multigénérations.*
> - *International.*
> - *Ouvert à différentes approches et perspectives intellectuelles.*
> - *Promouvoir la liberté académique.*
> - *Fournir un espace sûr pour le débat.*
> - *Engagement avec les parties prenantes de la communauté.*
>
> *En ouverture du séminaire, les organisateurs ont proposé un exercice dans lequel les participants devaient voter sur les caractéristiques les plus importantes du pluralisme pour l'enseignement supérieur dans leur pays à la fin de la décennie. Le vote a révélé plusieurs points de vue fortement partagés, et quelques divergences.*

En effet, beaucoup d'entre nous, du moins ceux qui sommes nés et avons été éduqués dans des dictatures monolithiques, considéreraient que le « pluralisme», entendu comme « politiquement diversifié, ouvert à dif-

3. Les « Ambassadeurs d'HAQAA » sont le groupe de participants aux activités de formation des deux premières étapes de l'HAQAA qui restent engagés dans la promotion des activités de l'initiative.

4. Higher Education in a pluralist World: A Transatlantic View. MADELEINE GREEN, American Council on Education ANDRIS BARBLAN, European University Association, 2003 http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Transatlantic_Dialogue_2003.1129208931860.pdf.

férentes approches et perspectives intellectuelles, offrant un espace sûr pour le débat, promouvant la liberté académique…» mais aussi comme « diversité de genre, d'ethnicité…», est une dimension très importante à prendre nécessairement en compte et sur laquelle il faut avancer, même si cela implique de ralentir l'avancée dans d'autres (bonnes) dimensions.

## 2.1. L'internationalisation

Une étude assez récente et approfondie, commandée par le Parlement européen, sur l'*internationalisation de l'enseignement supérieur*[5] définit l'internationalisation comme suit :

> *Le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans l'objectif, les fonctions ou la prestation de l'enseignement postsecondaire (Knight, 2008, p. 21). Cependant, on reconnaît de plus en plus la complexité du concept et sa relation avec la mondialisation et la régionalisation, ainsi que le rôle de l'enseignement supérieur dans ces deux processus* (Altbach, Reisberg et Rumbley, 2009 ; Kehm et de Wit, 2005 ; Knight, 2008 ; Maringe et Foskett, 2010 ; Scott, 1998 ; Teichler, 2004).
>
> *L'internationalisation est devenue un vaste terme générique qui couvre de nombreuses dimensions, composantes, approches et activités. Elle inclut la mobilité des crédits et des diplômes pour les étudiants, les échanges universitaires et la recherche de talents mondiaux, le développement de programmes d'études et les résultats d'apprentissage, les opérations de franchise et les campus annexes, tant pour la coopération que pour la concurrence.*

L'étude introduit le sujet en discutant tout d'abord de l'évolution des justifications de l'internationalisation :

> *« À partir de la seconde moitié des années 1990, on a assisté à un passage progressif des arguments politiques aux arguments économiques pour l'internationalisation. Comme nous le notons (de Wit et Hunter, sous presse), bien qu'après le 11 septembre 2001, un regain d'intérêt se soit manifesté pour des raisons politiques liées à la guerre contre le terrorisme, prônant la nécessité de mieux comprendre la culture islamique et ses langues, le principal moteur de l'internationalisation est désormais économique ». Le recrutement international des étudiants, la préparation des diplômés au marché mondial du travail, l'attraction des talents mondiaux pour l'économie de la connaissance, la prestation transfrontalière de l'enseignement et le renforcement des capacités sont devenus des piliers importants de l'internationalisation de l'enseignement supérieur au cours de la dernière décennie. L'émergence de conglomérats nationaux et mondiaux d'enseignement supérieur à but lucratif, les opérations de franchise, les programmes d'articulation, les campus annexes, les pôles éducatifs et, plus récemment, l'apprentissage virtuel et les cours en ligne ouverts et massifs (MOOC) sont autant de moyens par lesquels cette évolution s'exprime.*

Et poursuit en évoquant *« un nouveau concept : l'internationalisation globale »* :

> *Par conséquent, une grande partie du discours actuel tourne désormais autour du concept d'internationalisation globale, discuté et défini en détail par Hudzik (2011, 2015) comme « un engagement, confirmé par l'action, à infuser des perspectives internationales et comparatives dans l'ensemble des missions d'enseignement, de recherche et de service de l'enseignement supérieur. Il façonne l'éthique et les valeurs institutionnelles et touche l'ensemble de l'entreprise d'enseignement supérieur. Il est essentiel qu'il soit adopté par la direction de l'établissement, la gouvernance, le corps enseignant, les étudiants et toutes les unités de service et de soutien universitaires. Il s'agit d'un impératif institutionnel, et non d'une simple possibilité souhaitable. Une internationalisation complète a un impact non seulement sur l'ensemble de la vie du campus, mais aussi sur les cadres de référence, les partenariats et les relations extérieures de l'établissement. La reconfiguration mondiale des économies, des systèmes commerciaux, de la recherche et de la communication, ainsi que l'impact des forces mondiales sur la vie locale, accroissent considérablement la nécessité d'une internationalisation globale, ainsi que les motivations et les objectifs qui la sous-tendent » (Hudzik, 2011, p. 6).*

5. http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf, juillet 2015, Auteurs : Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI) : Hans de Wit, Fiona Hunter ; Association européenne pour l'éducation internationale (EAIE) : Laura Howard ; Association internationale des universités (AIU) : Eva Egron-Polak.
Voir aussi : Knight, J. (2008) "Internationalisation : key concepts and elements", Internationalisation of European Higher Education : an EUA/ACA Handbook. Berlin : RAABE Academic Publishers. Le site de l'AIU http://www.handbook-internationalisation.com/index.php.

*L'internationalisation globale met l'accent sur la nécessité de développer une approche de l'internationalisation à l'échelle de l'établissement si l'on veut qu'elle apporte une contribution essentielle à la finalité de l'établissement et fournisse des réponses aux défis environnementaux. Cependant, l'internationalisation dans de nombreuses universités qui prétendent être des institutions internationales ou internationalisées ne correspond pas toujours à cette rhétorique et la réalité est souvent plus une collection de termes et d'activités fragmentés, plutôt qu'un processus et un concept global. Il faut du temps pour développer une capacité stratégique.*

Dans le cadre de la préparation de la conférence de Barcelone de 2016, nous avons demandé aux participants inscrits de répondre très brièvement à la question suivante : « Qu'entendez-vous par « internationalisation ? » Voici une liste récapitulative des réponses :

- Établir et développer des partenariats stratégiques et des accords de coopération pour l'enseignement, la recherche et le renforcement des capacités.
- Conséquence majeure de la mondialisation, l'internationalisation signifie l'extension des frontières de l'intégration de l'éducation (programmes d'échange, programmes de diplômes conjoints, prestation transfrontalière de l'éducation) qui, à son tour, fournit une meilleure qualité d'éducation, un programme d'études mieux développé et/ou adapté, des diplômés de calibre international et, plus important encore, des diplômés dotés d'une plus grande tolérance et de valeurs acceptées au niveau international.
- Rendre les diplômés d'un EES capables de poursuivre leurs études dans d'autres EES en leur fournissant les aptitudes, les compétences et les théories qui leur permettront de le faire.
- L'internationalisation en tant que processus d'amélioration de la qualité des études par la mise en place de programmes conjoints avec des EES du monde entier, le soutien des déplacements entrants et sortants des étudiants, des enseignants et du personnel administratif, l'établissement d'EES étrangers dans les pays partenaires (internationalisation à domicile) et la coopération transfrontalière en matière d'amélioration de l'assurance qualité et d'analyse des données relatives aux déplacements.
- Mener des recherches universitaires au sein de consortiums et de réseaux ; attirer des professeurs et des chercheurs de renommée mondiale ; augmenter le nombre de projets d'éducation et de recherche, ainsi que les publications scientifiques en collaboration avec des partenaires étrangers.
- En ce qui concerne l'enquête sur « l'étude des réalisations des projets TEMPUS IV dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie centrale » : L' « internationalisation » peut être décrite comme l'ouverture des établissements d'enseignement supérieur, du corps enseignant, du personnel et des étudiants, aux influences internationales et aux expériences d'autres pays. Dans ce contexte, par exemple, l'internationalisation est un processus par lequel les universités changent et s'adaptent en réponse aux conditions extérieures, deviennent plus compétitives au niveau mondial en adoptant des structures, des méthodes, des processus et des pratiques qui permettent une plus grande convergence et compatibilité avec les systèmes d'enseignement supérieur d'autres pays, enrichissant ainsi l'expérience de leurs étudiants, de leur personnel et de leur faculté.
- Doter les étudiants locaux des capacités nécessaires pour agir efficacement dans le monde global grâce à la mobilité et à l'enseignement et l'apprentissage en anglais et attirer des étudiants étrangers, de préférence pour apprendre avec les étudiants locaux afin de renforcer l'ouverture à une atmosphère multiculturelle.
- L'internationalisation de l'enseignement supérieur est, avant tout, la standardisation de l'enseignement, la correspondance aux normes et standards mondiaux, la centralisation des lois, règlements et règles dans le domaine donné et enfin la création d'un mécanisme unique.

Il est, à mon avis, tout à fait crucial que ces réponses considèrent l'internationalisation beaucoup plus comme un instrument, ou un moyen, que comme une dimension. Ces réponses n'ont pas tendance à concevoir l'internationalisation comme *« le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans le but, les fonctions ou la prestation de l'enseignement postsecondaire »*. On pourrait dire que seuls ceux qui mettent en avant, comme caractéristique principale de l'internationalisation, « la promotion de la coopération et de la solidarité internationales » se placent dans cette conception de l'internationalisation.

Bien sûr, cela peut facilement mener à une réflexion qui dépasse largement l'objectif de ce document : si, même dans les communautés les plus illustrées (celle des experts de l'enseignement supérieur), il y a une sorte de contradiction non résolue entre la reconnaissance que nous vivons dans un monde et une société interdépendants et, en même temps, l'intention de s'en tenir à des approches et des définitions d'intérêt étroites basées sur les pays.

## 2.2. Gouvernance démocratique et autonomie

Il y a un large consensus sur la thèse que les Universités, et les institutions d'Enseignement supérieur en général, ne peuvent pas mettre de côté leur génome : celui d'être des *« Universitates magistrorum et scholarium » (« communautés de professeurs et d'étudiants »* ) indépendantes (ou plus ou moins indépendantes) de l'Eglise et des autorités politiques[6]. En fait, et dans une perspective comparative, on pourrait parfaitement soutenir que les Universités, même si elles sont publiques, jouissent d'un degré d'autonomie, par rapport aux régulateurs, supérieur à celui de la plupart des autres entités réglementées. Dans certains États, l'autonomie des universités est un principe inscrit dans la Constitution (c'est le cas de l'Espagne et de sa Constitution de 1978 actuellement en vigueur) : dans de nombreux autres pays, même si tel n'est pas le cas, on note sans conteste un degré élevé d'autonomie des universités.

Traditionnellement (et historiquement à son origine), l'autonomie des universités va de pair avec un certain degré d'autogestion, plus ou moins démocratique (l'autorité vient de l'intérieur). Il s'agit d'un facteur structurant extrêmement important, très souvent mal compris, même par les administrateurs des universités. En effet, Max Weber, à travers sa présentation des formes de domination dans Économie et société, a brillamment expliqué que la bureaucratie, en tant que l'une de ces formes de domination (ou d' « administration » si on veut l'exprimer de façon modérée : Hersschaft en allemand) se caractérise par une transmission de haut en bas de la légitimité et de l'autorité, précisément parce que la principale légitimité, celle du chef de la structure bureaucratique, vient « de l'extérieur » : de l'autorité politique (qu'elle soit démocratique ou charismatique) ou du pouvoir économique - le capital - si on se réfère à la structure d'une entreprise, par exemple.

Les universités constituent une double exception à cette règle. Premièrement, l'autorité et la légitimité (une fois reconnues par la loi les principes d'autonomie et de gestion démocratique) viennent de l'intérieur (au moins en partie) et non de l'extérieur. Deuxièmement, l'autorité et la légitimité des niveaux inférieurs de la structure (facultés/écoles, départements) ne viennent pas exclusivement du sommet parce que la base y intervient ; par conséquent, le conflit d'autorités et de légitimités n'est pas un dysfonctionnement mais plutôt la règle.

L'autonomie et l'autogestion des universités publiques soulèvent nécessairement un défi : comment les concilier avec la responsabilité sociale et politique, en particulier lorsqu'une grande partie de leur financement provient « de l'extérieur », des budgets des institutions politiques. Différentes manières de relever ce défi ont été conçues et mises en œuvre au cours de l'histoire. Cependant, au cours des deux dernières décennies, une forte guerre idéologique a été déclenchée, précisément dans les pays qui avaient toujours défendu l'autonomie, afin de déclarer l'incompatibilité entre celle-ci et la responsabilité sociale et politique.

L'autonomie et la gouvernance démocratique ont été l'un des principaux domaines dans lesquels l'EUA a été active. Le site web de l'EUA[7] offre une très bonne introduction à ce travail :

> *On attend de plus en plus des universités qu'elles répondent à un large éventail de besoins des sociétés de la connaissance émergentes et à leurs exigences. Au-delà des fonctions traditionnelles de l'université que sont l'enseignement, la recherche et l'innovation, de nouveaux rôles et tâches sont apparus, tels que l'élargissement de la participation, le développement professionnel continu, etc.*

6. Les termes « Universitates magistrorum et scholarium » (en latin) s'appliquaient aux universités européennes telles qu'elles sont nées à partir du 11e siècle (Bologne, fondée en 1088). Mais, bien plus tôt, dans le monde arabe, en Afrique, Al Qarawiyine au Maroc (859), Ez Zaytouna en Tunisie (864) et Al Azhar en Égypte (972) étaient aussi toutes des Universitates Magistrorum et Scholarium renommées, probablement un peu plus dépendantes de l'Église que les européennes.

7. http://www.eua.be/policy-representation/governance-funding-and-public-policy/governance-autonomy.aspx; http://www.university-autonomy.eu/

*Cette évolution des attentes a conduit à des réformes de la gouvernance universitaire au niveau du système et des établissements, tant en ce qui concerne la relation entre les universités et les pouvoirs publics qu'en matière d'organisation interne des universités. La gouvernance universitaire est fortement liée à l'autonomie des universités, à la liberté académique et à la responsabilité institutionnelle. L'EUA a suivi et analysé le développement et l'impact de ces réformes par le biais d'un large éventail d'études (voir les projets de gouvernance et de financement de l'EUA), de débats et de conférences avec les parties prenantes, ainsi que par le biais de son programme d'évaluation institutionnelle.*

*L'EUA est convaincue que l'augmentation de l'autonomie institutionnelle est un élément clé pour permettre aux universités de répondre au mieux aux nouvelles demandes. Cependant, les perceptions et la terminologie relatives à l'autonomie institutionnelle varient considérablement en Europe. Pour pouvoir comparer les systèmes de manière fiable, il est nécessaire d'établir une cartographie systématique de l'autonomie et de la responsabilité des universités au moyen d'une série d'indicateurs communs.*

*Le travail de l'EUA dans ce domaine est basé sur quatre dimensions de l'autonomie des universités qui ont été explorées dans la première étude sur l'autonomie (2009) :*

- *autonomie académique (décider de l'offre de diplômes, du programme d'études et des méthodes d'enseignement ; décider des domaines, de la portée, des objectifs et des méthodes de recherche)*
- *autonomie financière (acquisition et allocation de fonds, décision sur les frais de scolarité, accumulation d'excédents)*
- *autonomie organisationnelle (définition des structures et des statuts de l'université, conclusion de contrats, élection des organes de décision et des personnalités)*
- *autonomie en matière de personnel (responsabilité du recrutement, des salaires et de la promotion)*

*Ce travail a servi de base à l'élaboration du tableau de bord de l'autonomie de l'EUA, qui innove en développant une méthodologie de collecte, de comparaison et de pondération de ces données. Ce projet a été mené en étroite collaboration avec le secteur universitaire, notamment avec les membres collectifs de l'EUA (les conférences nationales des recteurs).*

Ce tableau de bord a été mis à jour en 2017[8]. Juste avant cette mise à jour, la conférence annuelle de 2017 de l'EUA (Bergen, Norvège, avril 2017 : http://www.eua.be/activities-services/events/event/2017/04/06/default-calendar/eua-2017-annual-conference) a été consacrée, de manière monographique, au thème « Autonomy and Freedom: the future sustainability of Universities » (Autonomie et Liberté : la viabilité future des universités). Les exposés disponibles sur le site web constituent une bonne source d'inspiration pour les équipes de l'EUA.

Cependant, beaucoup ne seraient pas d'accord pour mettre au même niveau les quatre « sous-dimensions » de l'autonomie que l'EUA distingue dans les paragraphes que nous venons de citer. Précisément en raison de la tension entre l'autonomie autogérée, le financement public externe et la responsabilité sociale. Beaucoup soutiendraient que ce qui importe, c'est l'autonomie académique, « organisationnelle » et du personnel, et qu'ils devraient être pleinement efficaces avec un degré relativement assez limité d'autonomie financière.

Cette question a fait l'objet d'une discussion approfondie lors de la conférence de Barcelone et un résumé de la discussion est proposé ci-dessous. Pour ma part, j'ai toujours pensé que la structure de l'Université de Californie (une université publique avec ses différents campus, largement autonomes, mais avec ses organes directeurs centraux et son financement centralisé) est un cas d'étude extrêmement utile pour la discussion[9].

8. https://www.eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20the%20scorecard%202017.pdf
9. Voir, par exemple : http://academic-senate.berkeley.edu/sites/default/files/about-senate/pp_ jd_ sharedgov_198_1.pdf.

## 2.3. & 2.4. L'accès / la rétention / la réussite et l'employabilité

It seems fully justified to distinguish as different dimensions Access / Retention / Study Success, on one side, and Employability, on the other. But it can also be thought-provoking to treat them under one single overall perspective, as a very well documented study prepared in the framework of the Eurydice Network, Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014[10] :

### L'accès

*Bien que les documents politiques européens soulignent le caractère prioritaire de la dimension sociale de l'enseignement supérieur et que les pays se soient engagés, dans le cadre du processus de Bologne, à élaborer des stratégies et à définir des objectifs mesurables, seuls neuf pays ont effectivement défini des objectifs de réussite pour des groupes spécifiques. Ces pays présentent néanmoins des exemples intéressants de développement de politiques dans ce domaine, illustrant que des actions sont menées au niveau national et qu'il existe une variété de modèles et d'approches politiques.*

*Les résultats du suivi suggèrent que beaucoup de progrès restent encore à faire. Les pratiques concernant les caractéristiques du corps étudiant qui font l'objet d'un suivi, et à quel stade du processus d'enseignement supérieur, varient considérablement. Il reste donc beaucoup de chemin à parcourir avant d'obtenir un tableau convaincant, fondé sur des preuves, à l'échelle européenne, des progrès réalisés en matière d'élargissement de l'accès.*

*Au niveau national, il semble qu'un certain nombre de questions qui constituent une part importante de la discussion sur la sous-représentation dans l'enseignement supérieur ne sont pas fréquemment suivies. Les données sur le statut de migrant sont saisies dans 13 systèmes et les données sur l'origine ethnique des étudiants et du personnel dans huit systèmes seulement. Parallèlement, seuls 13 systèmes recueillent des données sur la situation des étudiants sur le marché du travail avant leur entrée dans l'enseignement supérieur.*

*Même lorsque des données sont collectées, elles ne sont pas nécessairement toujours exploitées. Interrogés sur les principaux changements intervenus sur une période de dix ans, 19 systèmes - dont une majorité qui collecte des informations relatives à différentes caractéristiques des étudiants - n'ont pas été en mesure de rendre compte de l'évolution de la diversité du corps étudiant.*

*Le suivi est également un problème en matière de voies d'accès. Dans un certain nombre de pays où des voies d'accès alternatives ont été développées comme l'une des mesures pour aider à élargir l'accès, il n'existe pas de suivi officiel du nombre d'étudiants entrant effectivement par les différentes voies possibles. Dans les pays où un tel suivi existe, on constate très souvent qu'une seule voie domine en tant que moyen principal d'accès à l'enseignement supérieur.*

*Les programmes de transition et la reconnaissance des acquis sont une caractéristique d'accès d'environ la moitié des systèmes d'enseignement supérieur européens. Toutefois, des schémas géographiques clairs sont visibles, car ils restent plus répandus dans le nord et l'ouest de l'Europe. Il existe peu d'exemples de voies alternatives représentant plus de 10 % des entrées.*

*Les preuves fournies par les agences d'assurance qualité suggèrent que leur rôle dans l'élargissement de l'accès est extrêmement limité, et que l'accent mis sur l'accès et les admissions est loin d'être la norme. Si les agences d'assurance qualité peuvent examiner certaines questions liées aux systèmes d'admission, elles ne le font généralement pas dans l'optique de s'assurer que le système est adapté à l'objectif d'élargissement de l'accès. Les agences ont plutôt tendance à vérifier uniquement que le processus d'admission est cohérent avec les exigences du programme. Aucune agence ne prétend examiner l'impact différent des systèmes d'admission sur les différents types ou profils d'étudiants.*

10. Modernisation de l'enseignement supérieur en Europe : Accès, rétention et employabilité 2014, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165en.pdf.

## La rétention

*La rétention des étudiants peut être considérée comme un indicateur de performance fondamental et essentiel pour les systèmes d'enseignement supérieur. L'objectif devrait être que le plus grand nombre possible d'étudiants progressent et obtiennent leur diplôme. Dans le contexte de l'élargissement de la participation, si les gouvernements encouragent un plus large éventail d'étudiants à accéder à l'enseignement supérieur, il existe également une responsabilité sociale de contribuer à réduire les risques psychologiques, financiers et/ou émotionnels de l'inachèvement des études.*

*Les conclusions du rapport suggèrent tout d'abord qu'il pourrait être nécessaire de clarifier les définitions - tant au niveau des documents de pilotage nationaux qu'au niveau des définitions utilisées à des fins statistiques. Par exemple, le « taux d'achèvement » peut désigner dans certains pays le pourcentage d'étudiants qui s'inscrivent à un programme et l'achèvent plusieurs années plus tard, alors que dans d'autres pays, seule la cohorte d'étudiants en dernière année d'un programme est prise en compte.*

*Il est toutefois préoccupant de constater qu'un nombre important de pays (13) ne calculent pas systématiquement les taux d'achèvement et/ou d'abandon. Il s'agit notamment de pays qui ont mis en place des politiques de rétention et d'achèvement, mais qui manquent clairement de données de base pour analyser leur impact. Même lorsque des données sur les taux d'achèvement sont collectées, elles ne sont pratiquement jamais différenciées en fonction du profil ou des caractéristiques spécifiques des étudiants.*

*Il est rare de trouver des objectifs clairs et précis liés à l'amélioration des taux de rétention. Au lieu de cela, les pays mentionnent généralement l'objectif général et primordial de réduire les abandons et de renforcer la rétention et l'achèvement des études.*

*Alors que l'on pourrait s'attendre à ce que le financement ait un impact majeur sur la politique visant à améliorer les taux de rétention, le rapport constate que les améliorations en matière de rétention et d'achèvement des études n'affectent le financement des établissements d'enseignement supérieur que dans la moitié des pays. Les mécanismes de financement basés sur la performance, selon lesquels une partie du financement d'un établissement dépend de l'atteinte de résultats convenus dans un délai défini, ne sont présents que dans dix systèmes.*

*Un certain nombre de mesures ont toutefois été prises pour encourager les étudiants à terminer leurs études pendant une période « régulière ». L'accent est mis sur les mesures qui incitent les étudiants à terminer leurs études dans un délai déterminé ou pénalisent ceux qui ne le font pas.*

*La tendance à encourager les étudiants à entreprendre et à terminer leurs études en temps voulu va de pair avec le développement d'options d'études plus flexibles.*

*L'un des principaux moyens de lutter contre l'abandon est de fournir des informations, des conseils et une orientation, en particulier pour ceux qui sont le plus « à risque » d'abandon. Bien que l'orientation soit omniprésente dans tous les systèmes, les informations fournies par les pays et l'expérience des visites sur le terrain ont montré qu'il existe souvent des difficultés liées aux ressources : généralement, les services d'orientation et de conseil sont trop sollicités par l'augmentation de la demande pour pouvoir cibler et atteindre ceux qui en ont le plus besoin.*

*Bien qu'environ la moitié des systèmes d'enseignement supérieur affirment utiliser des données sur la rétention et l'abandon dans leurs processus d'assurance qualité, il y a peu de preuves que ces informations soient suivies pour tenter de comprendre et de traiter les causes sous-jacentes de l'abandon. Comme pour l'accès et les admissions, le rôle des agences d'assurance qualité est limité, les taux d'abandon étant considérés uniquement comme des indicateurs de la réussite et de la viabilité des programmes et/ou des établissements.*

## La flexibilité

*La flexibilité peut se rapporter à un certain nombre de dimensions de l'organisation des études, notamment le temps (temps plein ou temps partiel), les modes d'apprentissage (enseignement ouvert et à distance) ou une approche pédagogique davantage centrée sur l'étudiant. Le rapport montre que la plupart des pays européens offrent aux étudiants la possibilité d'organiser officiellement leurs études de manière*

*plus souple que les arrangements traditionnels à temps plein. Cependant, la compréhension des études à temps partiel varie considérablement à travers l'Europe, et même dans les pays qui ne proposent pas officiellement des études à temps partiel, les étudiants peuvent avoir la possibilité d'organiser leur programme pour étudier dans un mode à temps partiel de facto.*

*L'existence de programmes officiels à temps partiel et/ou de statuts d'étudiant revêt une importance particulière lorsqu'on considère l'investissement financier privé dans les études. Dans plusieurs pays, les études à temps partiel exigent, ou sont susceptibles d'exiger, un investissement financier privé plus élevé que les modes d'études traditionnels. En outre, les étudiants à temps partiel n'ont souvent droit qu'à un montant limité d'aide financière. Cette réalité suggère que l'offre d'études à temps partiel n'est pas toujours organisée dans le but d'élargir la participation à des groupes sociaux plus défavorisés, mais qu'elle cible plutôt d'autres catégories de la population.*

*Dans presque tous les pays, les établissements d'enseignement supérieur sont en mesure de décider du nombre de cours à temps partiel offerts, et la plupart des pays affirment que la majorité de leurs établissements d'enseignement supérieur proposent des études à temps partiel. Cependant, il ressort de l'expérience des visites d'étude que le niveau d'activité peut varier considérablement entre les facultés et les départements.*

### L'employabilité

*Le rapport constate que, si l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur est un sujet hautement prioritaire dans les débats sur la politique de l'enseignement supérieur, les approches et le niveau d'engagement diffèrent considérablement.*

*Certains pays confondent employabilité et emploi en adoptant une approche centrée sur l'emploi qui se concentre principalement sur les taux d'emploi des diplômés. D'autres mettent l'accent sur le développement des compétences, en insistant sur les compétences pertinentes pour le marché du travail qui doivent être acquises par le biais de l'enseignement supérieur. Plusieurs pays combinent ces deux perspectives.*

*Il existe également des différences concernant les mesures par lesquelles les pays encouragent les établissements d'enseignement supérieur à améliorer leurs performances en matière d'employabilité. Le moyen le plus courant est l'assurance qualité : la majorité des systèmes exigent désormais que les établissements d'enseignement supérieur soumettent des informations relatives à l'employabilité dans le cadre des procédures d'assurance qualité. En outre, plusieurs pays ont mis en place des mesures incitant les établissements d'enseignement supérieur à améliorer leurs performances en matière d'employabilité, l'un des principaux mécanismes étant de rendre publiques les informations relatives à l'employabilité pour les étudiants actuels et futurs. Dans certains pays, les niveaux de financement public sont liés aux performances en matière d'employabilité.*

*Il existe toutefois des limites quant à la manière dont les agences d'assurance qualité prennent en compte les informations sur les diplômés. En particulier, rien ne prouve qu'un pays ou une agence analyse systématiquement les possibilités d'emploi en fonction du profil social des diplômés. Il est donc impossible de savoir si des facteurs tels que le désavantage socio-économique ou l'origine ethnique – dont on sait qu'ils ont un impact sur l'accès et l'achèvement de l'enseignement supérieur - peuvent également avoir un impact sur l'emploi après l'obtention du diplôme.*

*Dans 18 systèmes éducatifs, les établissements sont tenus d'impliquer les employeurs dans au moins l'un des domaines suivants : élaboration des programmes d'études, enseignement, participation aux organes de décision et assurance qualité externe. Plusieurs pays obligent également les établissements d'enseignement supérieur à inclure une formation pratique dans (certains) programmes d'études supérieures.*

*Dans certains pays, les établissements d'enseignement supérieur bénéficient d'incitations financières pour mettre en place des projets de coopération université-entreprise. Des financements sont également utilisés pour stimuler la formation pratique des étudiants afin d'améliorer leurs compétences professionnelles.*

*L'évaluation de l'impact des mesures existantes n'est pas simple. Un moyen efficace d'y parvenir est de réaliser des enquêtes auprès des diplômés, tant au niveau national qu'européen. Actuellement, de telles enquêtes n'existent pas dans tous les pays, et lorsqu'elles existent, elles ne sont pas toujours menées régulièrement.*

*Indépendamment de l'approche et des mesures prises en matière d'employabilité, les pays ont tendance à cibler les étudiants ou les diplômés dans leur ensemble, sans se concentrer sur des groupes spécifiques - défavorisés - d'étudiants. Cela indique qu'il est souvent nécessaire que l'agenda de l'élargissement de la participation soit suivi pour couvrir les questions de rétention ainsi que les politiques et pratiques d'employabilité.*

L' « employabilité » est toutefois un concept et une question politique très délicats. Le rapport Eurydice lui-même le montre très clairement :

**Conceptualisation de l'employabilité**

*L'employabilité est un concept complexe qui englobe de nombreuses définitions et approches. C'est pourquoi cette première section examine certaines hypothèses et limites des différentes conceptualisations de l'employabilité. Ce faisant, la section souligne l'importance de l'employabilité pour tous les étudiants et diplômés, et place également l'employabilité dans le programme d'élargissement de la participation. La section décrit également le rôle potentiel des établissements d'enseignement supérieur dans l'amélioration de l'employabilité, et montre comment les pays européens définissent ce terme dans leurs documents politiques.*

**Un accent mis sur la réussite des diplômés**

*Les définitions de l'employabilité se concentrent sur la transition des diplômés vers le marché du travail à la fin de leurs études supérieures. Il existe deux grands types de définitions : celles centrées sur l'emploi et celles centrées sur les compétences.*

*Une définition centrée sur l'emploi est utilisée par exemple dans le cadre du processus ET 2020, et dans les conclusions du Conseil de 2012 sur l'employabilité mentionnés ci-dessus[11]. Ces conclusions du Conseil définissent l'employabilité comme « une combinaison de facteurs qui permettent aux individus de progresser vers ou dans l'emploi, de rester dans l'emploi et de progresser au cours de leur carrière ». De même, dans le cadre du processus de Bologne, le terme est compris comme « la capacité [des diplômés] à obtenir un premier emploi significatif ou à devenir indépendants, à conserver leur emploi et à pouvoir se déployer sur le marché du travail » (Groupe de travail sur l'employabilité 2009, p. 5).*

*Une approche alternative (ou complémentaire) consiste à se concentrer sur les aptitudes et les compétences que les étudiants de l'enseignement supérieur acquièrent au cours de leurs études. Par exemple, Yorke définit l'employabilité comme « un ensemble de réalisations - aptitudes, connaissances et qualités personnelles - qui rendent les diplômés plus susceptibles de trouver un emploi et de réussir dans la profession qu'ils ont choisie ». Ces aptitudes et compétences sont généralement considérées comme nécessaires (et exigées) par les employeurs. En substance, « l'étudiant fait preuve d'employabilité dans le cadre d'un emploi s'il peut démontrer un ensemble de réalisations pertinentes pour cet emploi » (Yorke).*

*Il existe de nombreuses classifications de ces aptitudes et compétences pertinentes. Il y a les compétences dites « génériques », « transférables » ou « clés », qui ne sont pas nécessairement liées à des professions spécifiques, mais qui permettent généralement aux diplômés de trouver un emploi et de se déployer sur le marché du travail (par exemple, les compétences en communication, les compétences entrepreneuriales, les compétences « apprendre à apprendre », mais aussi la capacité à travailler en équipe, etc.) En outre, il existe des aptitudes et des compétences liées à des professions spécifiques ou au sujet d'étude (par exemple, la médecine, le droit, etc.).*

11. Conclusions du Conseil du 11 mai 2012 sur l'employabilité des diplômés de l'enseignement et de la formation, JO 2012/C 169/04, 15.6.2012.

*Pour toutes les définitions, il convient toutefois de souligner que l'employabilité n'est pas synonyme d'emploi. Les définitions centrées sur l'emploi peuvent parfois rendre la différence moins claire, notamment lorsque les taux d'emploi sont utilisés comme indicateurs de l'employabilité. Les définitions centrées sur les compétences - surtout si elles sont formulées comme dans Yorke (2006) - peuvent aider à clarifier la relation entre l'employabilité et l'emploi : certaines aptitudes et compétences rendent les diplômés « plus susceptibles » de trouver un emploi, mais ne le garantissent pas.*

*En effet, l'emploi ne dépend certainement pas uniquement de la qualité de l'éducation que les diplômés ont reçue pendant leurs études. D'une part, les changements dans l'état général de l'économie et du marché du travail sont les déterminants les plus importants des possibilités d'emploi. D'autre part, de nombreux facteurs influencent les perspectives d'emploi d'un individu, ce qui signifie que tous les diplômés ayant reçu la même éducation n'ont pas les mêmes opportunités sur le marché du travail. Ces facteurs comprennent le mode d'étude (temps plein ou temps partiel), le lieu de résidence et la mobilité des étudiants, l'expérience professionnelle antérieure des diplômés ainsi que leur âge, leur genre, leur origine ethnique ou leur classe sociale (Harvey). En ce qui concerne le dernier ensemble de facteurs, les pratiques discriminatoires auxquelles les diplômés peuvent être confrontés sur le marché du travail sont souvent négligées par les discours sur l'employabilité (Morley). Par exemple, comme l'ont montré Moreau et Leathwood, les apprenants « non traditionnels » (en raison de leur origine ethnique ou socio-économique, de leur handicap ou d'autres caractéristiques) sont systématiquement désavantagés lorsqu'ils cherchent un emploi sur le marché du travail des diplômés (voir également Gorard et al.).*

*Les questions politiques liées à l'employabilité présentent donc un double aspect. Tout d'abord, il est crucial de renforcer l'employabilité de tous les étudiants, ce qui a été identifié comme une question d'importance pour tous les pouvoirs publics ainsi que pour l'agenda UE 2020. Il est également nécessaire de reconnaître que l'employabilité fait partie intégrante du programme d'élargissement de la participation dans l'enseignement supérieur (Thomas et Jones, 2007). L'élargissement de la participation ne se limite pas à offrir un accès aux étudiants issus de groupes sous-représentés (ou, en d'autres termes, aux apprenants « non traditionnels »), mais doit inclure des mesures garantissant que ces étudiants terminent leurs études et réussissent leur transition vers le marché du travail (Ibid.). Cela met en évidence le rôle complexe des établissements d'enseignement supérieur dans le contexte de l'employabilité.*

Cependant, il est très facile de prêcher que *l'élargissement de la participation ne se limite pas à fournir un accès aux étudiants issus de groupes sous-représentés (ou, en d'autres termes, aux apprenants « non traditionnels »), mais doit inclure des mesures garantissant que ces étudiants terminent leurs études et réussissent leur transition vers le marché du travail (Ibid.)*. Nous sommes tous d'accord sur ce point. Toutefois, la question politique pertinente, et qui constitue un enjeu de taille, est la suivante : lorsqu'il est impossible, dans la pratique, de garantir que... (tous ou un grand nombre) ... *d'étudiants... réussissent leur transition vers le marché du travail*, quelle est la dimension à laquelle nous devrions donner la priorité : l'accès et la rétention ou l'employabilité ? Mais il s'agit là, selon toute vraisemblance, de l'un des problèmes que, comme nous le verrons dans la section consacrée aux conclusions, nous ne pouvons pas « résoudre » mais seulement gérer.

## 2.5. La qualité

Tout le monde s'accorde à dire que la politique de l'enseignement supérieur doit viser la qualité. Cependant, là encore, il n'est pas du tout facile de donner une définition opérationnelle adéquate de la « qualité ». Par exemple, si nous consultons l'un des sites web de la Commission européenne[12], nous trouverons, sous la rubrique « Qu'est-ce que c'est (la qualité) », ce qui suit :

*Un enseignement supérieur pertinent et de grande qualité est capable de doter les étudiants des connaissances, des aptitudes et des compétences transférables essentielles dont ils ont besoin pour réussir après l'obtention de leur diplôme, dans un environnement d'apprentissage de grande qualité qui reconnaît et soutient un bon enseignement.*

Nombreux sont ceux, et j'en fais partie, qui considèrent que cette approche est très réductrice et que la qualité est presque équivalente à l'employabilité.

12. http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_en.

Il existe de nombreuses définitions différentes de la qualité dans l'enseignement supérieur[13]. Une étude commanditée par la Commission européenne elle-même met en garde contre toute vision réductrice de la « qualité ».

RAPPORT à la Commission européenne sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur européens (juin 2013).

Groupe de haut niveau sur la modernisation de l'enseignement supérieur[14]

> *Personne ne peut contester que nous avons besoin d'un enseignement et d'un apprentissage de grande qualité dans l'ensemble de nos systèmes d'éducation et de formation. Les inspections publiques sont chargées d'y veiller dans nos écoles. Mais qu'entendons-nous lorsque nous parlons d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité dans l'enseignement supérieur, où il n'existe peut-être pas de programme d'études fixe, où la formation aux compétences pédagogiques est rarement au menu, et où les établissements d'enseignement supérieur sont si variés en termes de taille, de budget, de missions et d'objectifs, non seulement entre les pays mais aussi au sein de chacun d'entre eux ? Une norme générique unique de qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur peut être difficile à définir étant donné le niveau de disparité dans le secteur de l'enseignement supérieur ; mais cela justifie à peine la réticence actuelle à reconnaître le besoin de compétences pédagogiques professionnelles pour ceux qui enseignent déjà ou qui ont l'intention de devenir des enseignants de carrière dans l'enseignement supérieur.*

Un rapport de l'EUA, qui sera mentionné dans la section suivante dans le cadre de la discussion sur l'assurance qualité en tant qu'instrument de la politique de l'enseignement supérieur, déclare très clairement que :

> *La qualité est contextuelle. Ceci est important pour prendre en compte et promouvoir davantage la diversité du secteur, aussi bien la diversité des missions et des profils institutionnels que celle des contextes et des traditions nationales, y compris les procédures nationales d'assurance qualité. Il n'existe pas de définition unidimensionnelle de la qualité dans une perspective d'assurance qualité. La définition de la qualité doit tenir compte de l'institution spécifique et du contexte national.*

Cependant, accepter ce qui doit nécessairement l'être (c'est-à-dire : que la « qualité dans l'ES » a des significations très diverses) ne résout pas un grand nombre des principales questions politiques sur la qualité qui ont été discutées lors de la conférence de Barcelone de 2016 mais qui nécessitent d'être davantage débattues. Il s'agit entre autres des questions :

1. La contradiction qui pourrait exister, en pratique, entre la promotion de la qualité de l'éducation (enseignement/apprentissage) et le fait de privilégier la recherche évaluée par les pairs comme principal critère de sélection et d'avancement des enseignants (en particulier dans un domaine aussi pollué par des considérations idéologiques que les sciences sociales, au sens large).
2. Les risques encourus en mettant ensemble systématiquement l'enseignement et l'apprentissage dans le contexte des discussions sur la qualité. En effet, cette approche donne une idée très erronée des deux processus. La plupart de nos « apprentissages » (y compris dans le cadre des institutions d'enseignement supérieur) n'ont rien, ou très peu, à voir avec l' « enseignement » ; ils sont le résultat de nombreux autres processus (principalement, étudier par soi-même ; ou le learning by doing (apprendre par la pratique); ou discuter avec des collègues). Ainsi, du point de vue de la qualité, la principale question à se poser concernant l'enseignement est « enseigner POUR QUEL apprentissage « ? « Qu'est-ce que l'enseignement peut AJOUTER au processus d'apprentissage ». Cette approche est aussi évidente que non appliquée dans la littérature standard.
3. Le risque encouru par l'utilisation d'un langage politiquement correct sur « l'excellence » (c'est-à-dire la qualité supérieure) comme objectif essentiel de l'enseignement supérieur, alors que tout le monde sait que seul un très petit nombre d'établissements d'enseignement supérieur ont les moyens d'atteindre, ou même d'approcher, « l'excellence », quel que soit le critère utilisé pour la définir.

13. Voir, par exemple : Laura Schindler, Sarah Puls-Elvidge, Heather Welzant, Linda Crawford, Quality Assurance, Meet Quality Appreciation : Utilisation de l'enquête appréciative pour définir les normes de qualité de la faculté. http://www.hlrcjournal.com/index.php/HLRC/article/view/244.

14. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf

## 2.6. L'équité

Le terme « équité » est très délicat, non seulement d'un point de vue purement sémantique / linguistique, mais aussi d'un point de vue politique.

Tout d'abord, nous ne devons jamais oublier qu'il est extrêmement polysémique (et cela a toujours à voir avec les connotations du terme dans n'importe lequel de ses usages). Consultez les définitions du Larousse (https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9quit%C3%A9/30712) ou, de manière plus synthétique, celles du Robert (https://dictionnaire.lerobert.com/definition/equite):

> **1.** *Vertu qui consiste à régler sa conduite sur le sentiment naturel du juste et de l'injuste (s'oppose à iniquité).* → justice. Conforme à l'équité (→ équitable). En toute équité, je reconnais qu'il a raison. → impartialité.
>
> **2.** *Droit- Justice spontanée, qui n'est pas inspirée par les règles du droit en vigueur (opposé à droit positif, à loi).*

Pour nos besoins, si nous voulons trouver une terminologie universellement acceptée, nous pouvons nous tourner vers l'Assemblée générale des Nations unies et ses Objectifs de développement durable (ODD) : https://sdgs.un.org/goals et https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

Les termes « équité / équitable » n'apparaissent que dans la définition de l'objectif 4, mais aucune définition n'en est donnée : https://sdgs.un.org/goals/goal4 (une autre précision faite afin de souligner les références vis-à-vis de l'enseignement supérieur – ou de tous les niveaux d'enseignement) :

Objectif 4. Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

> *4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile 4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire* ***4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable*** *4.4. D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat* ***4.5. D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle*** *4.6. D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter 4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable*
>
> *4.a Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous* ***4.b D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement*** *4.c D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'en-*

*seignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.*

Si vous souhaitez avoir des orientations supplémentaires tout en restant dans le système multilatéral des Nations unies, tournez-vous vers l'UNESCO : http://uis.unesco.org/en/topic/equity-education . Vous découvrirez qu'en matière d'équité, l'accent est mis sur les disparités entre les sexes et la situation des groupes « vulnérables », et qu'une distinction subtile est établie entre « manque d'équité » et « inégalité ». Si, au sein de l'UNESCO, vous vous rendez sur un rapport spécifique qui vient d'être publié en 2021 par son Institut spécialisé IESALC : https://www.iesalc.unesco.org/en/2021/09/24/equity-in-access-and-success-in-higher-education-at-crossroads-new-report-shows/, vous ne trouverez pas de contribution d'une personne basée en Afrique, mais vous trouverez différentes définitions du terme « vulnérable », dont l'une inclut certainement les « étudiants à faibles revenu » : mais n'est-il pas vrai que, au moins dans les pays africains, la catégorie de « population à faibles revenus » couvre la grande majorité de la population ?

Par conséquent, pour ce qui est de notre cadre analytique de la politique d'enseignement supérieur, il est préférable d'utiliser le terme comme pour indiquer que « la composition sociale du corps étudiant compte ». Lorsque l'on discute de l'accès et de la rétention, par exemple, il ne suffit pas d'examiner le nombre total d'étudiants ; il est également question d'examiner la composition du corps étudiant. L'importance de cette composition et son degré d'importance sont des questions auxquelles il est impossible de donner une réponse univoque : cela dépend des opinions idéologico-politiques de ceux qui entendent donner une telle réponse. Mais, comme pour toutes les autres dimensions, on ne peut l'écarter: elle est là, qu'on le veuille ou non, et comme pour les autres dimensions, une approche qui peut faire avancer la réflexion est de poser la question suivante : êtes-vous favorable à une avancée dans cette dimension au prix d'un ralentissement des progrès (voire d'un retour en arrière) dans d'autres dimensions.

Car ce serait si beau de pouvoir progresser simultanément et avec le même rythme dans toutes les dimensions ..., mais cela est impossible dans le monde réel, du fait de la rareté des ressources disponibles.

# 3. Les instruments de la réforme de l'enseignement supérieur

Comme pour les dimensions, on pourrait envisager de nombreux « instruments » qui peuvent/doivent être utilisés pour faire progresser la réforme des politiques d'enseignement supérieur dans ces dimensions. Cependant, si nous en envisageons trop, le cadre analytique perd de sa précision et de son utilité. C'est pourquoi nous en avons envisagé sept dans un premier temps :

1. Les cadres juridiques / lois et règlements
2. Les finances
3. L'infrastructure physique / la technologie
4. Le personnel
5. Les pratiques pédagogiques
6. L'assurance qualité
7. Les partenaires externes

Il est beaucoup plus facile de comprendre les différents instruments que de comprendre les dimensions. Par conséquent, il suffira de faire quelques commentaires sur chacun d'eux, à l'exception de l'assurance qualité, qui nécessite peut-être plus d'explications.

## 3.1. Les cadres juridiques / lois et règlements

L'éducation, y compris l'enseignement supérieur, est un secteur fortement réglementé. Par conséquent, la modification du cadre juridique est un instrument essentiel et toujours présent. Les deux questions difficiles sur le plan politique sont les suivantes :

- Quel cadre juridique ? Deux niveaux de législation doivent être considérés : celui de l'institution d'enseignement supérieur elle-même, qui a normalement une certaine - voire une grande - capacité normative, et celui du gouvernement et du parlement, qui, dans les États plus ou moins fédéraux, peut encore se diviser en deux niveaux (« central» et « sous-central» ) ; et l'une des principales questions en la matière est précisément celle de la répartition des compétences entre ces différents niveaux : c'est-à-dire la définition du degré d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur.
- Les limites de la législation : de nombreux problèmes nécessitant une réforme ne peuvent être résolus par le recours à la législation. Or, l'expérience nous apprend que la législation est trop souvent utilisée précisément comme une excuse pour ne pas s'attaquer au cœur des problèmes, lesquels ne sont principalement pas de nature juridique. Voir ci-dessous, le meilleur exemple possible : la discussion sur les « Pratiques d'enseignement ».

## 3.2. Les finances

Il faut également distinguer différents niveaux et questions lors de l'analyse de la finance :

- Le financement global du système d'enseignement supérieur dans son ensemble.
- L'origine du financement : contributions du budget général de l'État ou paiements directs par les étudiants.
- La répartition de ce financement entre les différents établissements d'enseignement supérieur.
- L'utilisation du financement de l'enseignement supérieur comme instrument pour poursuivre des objectifs non-directement liés à l'enseignement supérieur.
- La répartition du financement entre les différents types de dépenses (et la question connexe de savoir qui décide de cette répartition).

Très souvent, la plupart des discussions sur le financement de l'enseignement supérieur ne concernent pas le premier niveau, mais le deuxième, le troisième et le quatrième :

- Lorsque les contributions du budget général de l'État sont importantes, quels sont, le cas échéant, les critères de répartition du budget global entre les différents établissements d'enseignement supérieur ?
- Les frais de scolarité payés par les étudiants doivent-ils augmenter parce que les contributions du budget de l'État ne le font pas ?
- Il peut être légitime d'accorder un financement plus important aux zones relativement plus pauvres ou défavorisées. Mais cet objectif légitime d' « équilibre territorial» peut-il être imputé au budget de l'enseignement supérieur ou doit-il être financé par une autre section du budget de l'etat ?
- À quelle type d'activité doivent être adressées les augmentations (ou les diminutions) budgétaires ? Ici, l'instrument (le financement) est directement lié à une dimension (l'autonomie et la gouvernance démocratique) : pouvons-nous compter sur des institutions autonomes pour décider si une diminution du budget doit être supportée par le personnel ou par le financement des laboratoires ?

Ces questions ont été vivement débattues discutées lors de la conférence de Barcelone. Mais, très souvent, les arguments sur la finance (en tant qu'instrument) étaient reliés à ceux sur l'autonomie et la gouvernance démocratique (en tant que dimension) et, en particulier, au rôle de l' « autonomie financière».

## 3.3. L'infrastructure physique / la technologie

Les infrastructures (bâtiments et installations, technologies de l'information et de la communication - TIC) sont d'une importance capitale pour l'enseignement supérieur, et ont un impact majeur sur l'apprentissage et l'enseignement, mais aussi sur l'administration et la gestion. Cette importance peut être facilement vérifiée en comparant, dans différents établissements d'enseignement supérieur, leur impact sur la façon dont les membres de l'université, étudiants et personnel, interagissent les uns avec les autres, ou en imaginant l'absence d'infrastructure ou de certaines composantes.

Des concepts plus fondamentaux pour le développement de l'infrastructure universitaire sont en cours de discussion en ce qui concerne l'approche environnementale (concepts pour un campus vert et durable) et, plus particulièrement, la discussion sur l'innovation pédagogique et l'apprentissage en ligne (voir, par exemple, l'échange digne d'intérêt portant sur la « classe inversée » http://www.uq.edu.au/teach/flipped-classroom/what-is-fc.html ).

Les responsables institutionnels ou les planificateurs de l'enseignement supérieur consacrent une grande partie de leur temps aux problèmes d'infrastructure : restructuration et rénovation de bâtiments (par exemple par l'installation de laboratoires, de TIC, d'installations pour faciliter l'accès aux personnes handicapées) ou tentative de construction de nouveaux bâtiments. Néanmoins, la question des infrastructures n'est généralement un sujet central dans le débat politique sur l'enseignement supérieur. Cela est certainement dû à la nature très diverse selon contexte au sein des institutions et entre elles. Cela est tout aussi révélateur du fossé qui sépare les auteurs d'articles académiques des réalités de la vie quotidienne dans l'ES.

La conférence de Barcelone devait constituer une bonne occasion de tabler sur la contribution des infrastructures à l'environnement institutionnel pour l'apprentissage et l'enseignement et leur impact sur sa qualité, la mesure dans laquelle elles encouragent ou limitent certaines approches d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que leur impact sur le bien-être physique et mental des étudiants et du personnel, ainsi que sur leurs relations et leur coopération. L'idée était de se concentrer sur les installations académiques (salles d'enseignement et de travail des étudiants, bibliothèques, laboratoires, laboratoires informatiques, Internet, etc.) et de ne faire référence aux installations non académiques (telles que les dortoirs des étudiants, les cantines, les installations sanitaires, les installations pour les activités extrascolaires, etc.) que si elles ont un impact majeur sur l'apprentissage et l'enseignement. Cependant, ce sujet n'a pas attiré une grande attention lors des

différentes sessions, en dehors des appels évidents (mais très pertinents) à l'attention des EES situés dans les zones les plus touchées par les conflits militaires.

## 3.4. Le personnel

Le personnel est également un instrument aux multiples facettes. Outre les facettes typiques que sont le nombre et les différents niveaux ou catégories, le niveau d'éducation et de formation, le degré d'engagement effectif à l'institution (professionnels de l'ES et de la recherche vs. praticiens d'autres professions qui interviennent simplement ponctuellement comme enseignants dans l'ES), l'origine géographique, etc., une facette très spécifique est celle de leur régime juridique (notamment le fait que les professeurs – permanents ou non - aient ou non un statut et le type du statut en question). Dans certains processus de réforme de l'enseignement supérieur, par exemple celui de l'Espagne pendant la période de transition démocratique des années 1970 et du début des années 1980, cette question a joué un rôle capital. Nombreux sont ceux qui affirment que l'absence de réforme adéquate du régime juridique du personnel a été un handicap qui a affecté négativement la réforme de l'enseignement supérieur depuis lors.

En effet, le régime juridique du personnel (mais aussi le type de culture politique et sociale concernant la liberté de critique à l'égard des personnes occupant des postes de responsabilité) a une influence décisive sur de nombreux aspects de l'enseignement supérieur, y compris sur la perspective dans laquelle la formation est abordée : centrée sur les étudiants (et, plus largement, sur la société dans son ensemble) ou centrée sur les professeurs, considérés comme les dépositaires incontestés de la connaissance non seulement des différentes disciplines spécifiques, mais également pour ce qui est de la structuration et de la gestion de l'université.

Par conséquent, le débat sur la question du personnel vu comme un instrument peut être abordé sous des angles très différents, et ces différentes perspectives ont une incidence sur un autre instrument : les pratiques d'enseignement.

## 3.5. Les pratiques pédagogiques

L'un des grands aspects positifs du processus de Bologne a été, sans aucun doute, l'accent mis sur les pratiques d'enseignement et leurs effets sur l'apprentissage des étudiants. En conséquence, personne ne nie plus la nécessité de s'y intéresser. Cependant, le changement des pratiques d'enseignement n'est pas très souvent abordé comme un instrument spécifique de la réforme de l'enseignement supérieur.

Dans certains États membres de l'UE, la question des « pratiques d'enseignement » a été fusionnée et confondue avec d'autres questions également présentes dans le cadre du processus de Bologne. En conséquence, le changement des pratiques d'enseignement a été géré comme s'il s'agissait simplement une dérivée d'autres éléments du processus de Bologne, et non d'une partie essentielle de celui-ci. Et très souvent aussi, des problèmes dont la résolution impliquait plutôt des changements dans les pratiques d'enseignement (et une motivation adéquate des enseignants pour les introduire) ont été abordés dans une autre perspective ou par un autre instrument (changements dans la législation, y compris la législation sur les pratiques d'enseignement !!!), que toute personne expérimentée dans l'enseignement supérieur sait ne pas être adaptés pour l'atteinte du résultat escompté. Il s'agit d'un développement que les spécialistes dans les reformes de l'ES (d'Afrique aussi !!!) devraient prendre en compte avec la plus grande attention alors qu'elles considèrent le processus de Bologne comme une source d'inspiration pour les réformes de leur propre pays.

Les pratiques d'enseignement sont essentielles pour progresser dans une direction tant évoquée mais mal perçue : celle d'un processus d'enseignement supérieur « centré sur l'étudiant ».

## 3.6. L'assurance qualité

L'assurance qualité semble être l'une de ces notions (et instruments) dont on parle autant qu'on les comprend mal. Le chapitre portant sur l'AQ dans ces Matériaux aborde la question de manière plus détaillée.

C'est pourquoi, pour cet instrument, comme indiqué au début de cette section, je considère nécessaire de proposer une déclaration claire sur la façon dont, à mon avis, il devrait être conçu et exploité. Je le ferai sim-

plement en rappelant une politique de l'EUA sur le sujet, la *Déclaration politique d'octobre 2010 de l'EUA sur la qualité et l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*[15]

### Préambule

*L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage a été au cœur des réformes du processus de Bologne et reste d'une importance capitale pour la poursuite de la mise en œuvre de ces réformes. L'intérêt croissant pour les classements, ainsi que les récentes manifestations d'étudiants, illustrent la nécessité pour les universités de réitérer leur engagement continu à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Par conséquent, la position politique de l'EUA a été mise à jour pour prendre en compte les développements récents et fournir une base solide pour les politiques et le plaidoyer dans les années à venir.*

*Cette position de principe met l'accent sur la nécessité de promouvoir la culture de la qualité aussi bien au niveau du système qu'au niveau des établissements. Sur le plan institutionnel, l'appropriation des processus en matière de qualité par la communauté universitaire est fondamentale pour la création d'une véritable culture de la qualité, ce qui signifie qu'il est crucial d'assurer l'engagement des étudiants, des universitaires et du personnel d'appui. Pour leur part, les gouvernements sont encouragés à veiller à ce que les cadres d'assurance qualité externe se concentrent sur la promotion de la culture de la qualité visant le développement institutionnel plutôt que d'essayer de mesurer la qualité sur une base quantitative.*

### Principes directeurs

*Pour les universités européennes, l'assurance qualité devrait reposer sur les principes clés suivants :*

I. *La responsabilité première de l'assurance qualité incombe aux universités elles-mêmes. Le but de la qualité externe est d'examiner ces processus internes tout en respectant et en promouvant la responsabilité première des EES dans leur conception.*
II. *La gestion de la qualité institutionnelle exige une approche globale et exhaustive. Elle couvre toutes les activités d'une université : la recherche, l'enseignement et l'apprentissage, le service social et les services de soutien. La gestion de la qualité doit découler de l'énoncé de mission et des objectifs stratégiques de chaque établissement et constitue un élément fondamental d'une culture de la qualité institutionnelle globale qui vise une amélioration continue de la qualité.*
III. *La qualité est contextuelle. Ceci est important pour prendre en compte et promouvoir davantage la diversité du secteur, tant la diversité des missions et des profils institutionnels que celle des contextes et des traditions nationales, y compris les procédures nationales d'assurance qualité. Il n'existe pas de définition unidimensionnelle de la qualité pour ce qui est de l'assurance qualité. La définition de la qualité doit tenir compte de l'institution spécifique et du contexte national. De même, les processus d'assurance qualité doivent être souples et adaptables afin de ne pas étouffer la diversité, les pratiques pédagogiques innovantes et la recherche créative.*
IV. *Le but ultime de toute assurance qualité - qu'elle soit interne ou externe - est d'améliorer la qualité et de promouvoir ainsi la confiance entre les parties prenantes. Quelle que soit la définition de la qualité, l'objectif ultime de tous les processus d'assurance qualité - qu'ils soient internes ou externes et liés à la recherche, à l'enseignement et à l'apprentissage ou à d'autres activités - devrait toujours être d'améliorer les niveaux de qualité par un examen minutieux des processus et de leurs résultats et par le maintien d'un équilibre entre responsabilité et amélioration. En outre, les preuves révèlent ce qui suit :*

- *Il existe un lien intégral entre l'autonomie des établissements et la responsabilité. L'une des principales conclusions de TRENDS V et de TRENDS 2010 est que plus l'autonomie institutionnelle est grande plus les processus internes de qualité mis en place dans les universités sont robustes, et vice versa.*
- *L'importance de l'existence de processus internes de qualité pour la coopération interinstitutionnelle : TRENDS 2010 montre que les établissements étroitement impliqués dans la coopération interinstitutionnelle internationale, en particulier au niveau européen, sont plus susceptibles d'évaluer régulièrement les activités d'enseignement et de recherche que les établissements moins actifs au niveau international.*

15. http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA-QA-Policy-2010.pdf?sfvrsn=4

- *L'importance non seulement d'améliorer la qualité mais aussi d'améliorer la transparence. Dans le cadre de leur engagement en faveur de la qualité et de leur responsabilité envers la société, les universités doivent être prêtes à fournir aux apprenants, aux employeurs et aux autres parties prenantes des informations précises sur la mission, les activités, les performances et les résultats obtenus par l'établissement.*
- *Les outils de transparence tels que les classements ou les classifications ne peuvent pas être utilisés comme un moyen de rendre des comptes ou comme un indicateur de qualité. Ils peuvent seulement - au mieux - servir de moyen de comparaison des universités et donc indiquer leur position relative par rapport aux autres universités sur la base de certains indicateurs. Ils n'ont donc pas le même objectif que l'assurance qualité interne ou externe, qui examine les processus et les résultats dans le but de produire un jugement reflétant les points forts et les problèmes à résoudre.*
- *La coopération depuis la base entre les différentes parties prenantes est un facteur de réussite crucial pour apporter des changements et des améliorations durables. L'un des défis permanents de la prochaine décennie sera de garantir l'engagement continu et la participation active de toutes les parties prenantes - universités, agences d'assurance qualité et étudiants - dans le développement de l'assurance qualité. Il faudra pour cela promouvoir un dialogue régulier et continu entre les partenaires à tous les niveaux.*

*Principes de mise en œuvre des processus interne et externe de qualité dans l'enseignement et l'apprentissage.*

*Le développement de l'assurance de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage a fait partie intégrante des réformes du processus de Bologne et le rapport TRENDS 2010 montre la nécessité de consolider davantage les changements apportés à mesure que l'Espace européen de l'enseignement supérieur prend forme au cours de la prochaine décennie. Dans ce contexte, l'accent est mis sur l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage, bien que dans le contexte institutionnel de la gestion globale de la qualité telle que décrite ci-dessus. Les principes suivants ont été élaborés en tenant compte des travaux de l'association au cours de la dernière décennie.*

*L'assurance qualité interne doit :*

- *Promouvoir des valeurs et des attitudes partagées en matière de qualité (c'est-à-dire une culture de la qualité) plutôt que de la considérer comme un simple processus de gestion et veiller à ce que les processus d'évaluation interne développent des attitudes et des compétences professionnelles, favorisant ainsi la créativité et l'innovation.*
- *Être adaptée à leurs objectifs. S'il n'existe pas de méthode unique pour mettre en place ces processus, les cycles et la portée des évaluations internes doivent être liés de manière pragmatique et rentable et il convient de prêter attention à l'image globale qui se dégage de l'évaluation interne des différentes activités.*
- *Le rôle du leadership consiste à communiquer la nécessité de ces processus, à les encadrer en consultation avec la communauté universitaire - étudiants, personnel académique et de soutien - et à utiliser leurs résultats dans le cycle stratégique.*
- *Assurer la collecte et l'analyse des données des institutions centrales afin de mesurer les performances institutionnelles de toutes les activités.*
- *Assurer une direction appropriée et la dotation d'une unité en personnel de qualité afin d'éviter une bureaucratisation excessive.*

*L'assurance qualité externe doit éviter les processus bureaucratiques non-pertinents et donc :*

- *Rechercher un équilibre entre autonomie et responsabilité en promouvant des audits ou des évaluations institutionnelles fondés sur une évaluation des processus internes de qualité.*
- *Adopter une approche en ligne avec l'objectif et respectant la diversité nationale, institutionnelle et disciplinaire, en prenant comme point de départ les spécifications de l'établissement.*

- *Faire preuve d'une orientation axée sur l'amélioration qui met l'accent sur la phase d'auto-évaluation et la confidentialité des parties du processus tout en favorisant la transparence des résultats.*

*Le facteur clé de succès sera de trouver des moyens significatifs permettant d'améliorer l'articulation des processus d'assurance qualité interne et externe afin qu'ils soient équilibrés et se complètent mutuellement afin de garantir un développement durable de la qualité dans le contexte de l'autonomie accrue des universités et de la responsabilité institutionnelle en matière de qualité. Dans ce contexte, l'EUA continue à promouvoir la mise en œuvre des GSE et, en cas de compatibilité avec les cadres nationaux d'assurance qualité, à défendre la liberté de choix des établissements dans la sélection de leur agence d'assurance qualité externe parmi les agences figurant sur l'EQAR.*

N'étant pas un expert en assurance qualité, je peux essayer de résumer toute cette déclaration en une phrase qui résume ma compréhension de l'AQ telle que je l'ai apprise (à juste titre, j'espère) de l'un de ses grands experts et inventeurs en Europe (Nick Harris). L'assurance qualité a pour but d'aider les établissements d'enseignement supérieur à réaliser ce qu'ils se sont légitimement engagés à réaliser, favorisant ainsi leur responsabilité sociale. Les échanges en groupes de discussions à Barcelone sur la qualité ont été animées, mais peu concluantes, probablement en raison d'un manque de clarté ou d'accord sur les objectifs de l'enseignement supérieur.

## 3.7. Les partenaires externes

Dès lors qu'il existe, le Réseau HERE (mais aussi de nombreuses institutions d'enseignement supérieur africaines qui reçoivent des fonds de donateurs internationaux) doit formuler, comme hypothèse de travail, que les partenaires externes peuvent être un instrument précieux de la réforme de l'enseignement supérieur. Et ils le peuvent, certainement.

Mais pour quel aspect du processus de réforme ? On ne saurait compter sur les partenaires externes pour mettre en œuvre les principales réformes, celles qui nécessitent l'utilisation d'instruments comme le financement ou les changements dans le régime juridique du personnel, par exemple. Mais ils peuvent s'avérer très utiles, par exemple, lorsque cet instrument sert à l'utilisation d'autres instruments : les changements dans les pratiques d'enseignement ou l'assurance qualité, par exemple.

En fait, la Commission européenne (et son Agence exécutive pour l'éducation et la culture – EACEA) est un tel partenaire externe. Les aspects de la réforme de l'enseignement supérieur pour lesquels un partenaire externe aussi important peut être un bon instrument devraient être discutés de manière franche et ouverte. Ce point aurait dû être l'une des principales questions à débattre lors de la conférence de Barcelone, mais, une fois encore, les échanges se sont avérés assez peu concluants.

# 4. L'utilisation du cadre d'analyse dans le cadre d'une discussion de nature politique

Les cadres analytiques décrits ci-dessus ne doivent pas être considérés comme des subtilités académiques. Ils sont destinés à promouvoir un débat orienté vers les politiques d'intégration régionale ou sur la réforme de l'enseignement supérieur. À titre d'illustration, il peut être utile de présenter d'abord en quoi notre cadre analytique peut permettre de résumer, en une page et demie seulement, l'état actuel de l'intégration de l'UE et l'explication de la crise profonde que, aux yeux de beaucoup, elle traverse actuellement.

## 4.1. « Voir » l'évolution récente de l'intégration de l'UE en fonction du cadre analytique de l'IR

### Les dimensions

1. Il ne fait aucun doute qu'au cours des trois dernières décennies, l'intégration européenne a énormément progressé sur le plan du contenu, et cette avancée est le résultat du l'importante capacité d'adaptation qui a toujours caractérisé le processus. Le traité de Maastricht, en 1992, a élargi son champ d'application, non seulement à l'Union monétaire, mais aussi à d'autres domaines, notamment la politique étrangère et la coopération militaire. Le processus d'élargissement a également étendu sa portée géographique.
2. Cependant, personne ne nie que ces progrès en matière de contenu se sont accompagnés de très sérieux revers en matière de force, tant du point de vue de l'engagement politique des États membres (gouvernements et populations) que de celui du respect de la loi ; et même si beaucoup le contestent, de très bons arguments servent à affirmer que la promesse selon laquelle l'augmentation du contenu contribuerait à renforcer la dimension extérieure du processus n'a pas du tout été tenue. Nombreux sont ceux qui soutiennent que, du moins en termes d'influence sur les affaires mondiales, l'UE est plutôt en déclin.

### Les instruments

3. Si tel est le cas, et c'est certainement le cas, le cadre analytique devrait donner des réponses, ou du moins des indices, sur les raisons qui expliquent cette situation. L'augmentation du contenu ne s'est pas accompagnée de l'utilisation des bons instruments. Le processus continue d'avoir pour principal instrument les règles juridiques, mais, en ce qui concerne les règles, le traité de Maastricht a rompu l'équilibre très judicieux conçu dans le traité de Rome en 1957, et maintenu depuis, entre les différents types de règles et les techniques pour les édicter. En particulier, il a introduit, dans le domaine très sensible et important de la macroéconomie et de la monnaie, une approche totalement contradictoire :
    - Sur le plan monétaire, elle a mis tout l'accent sur l'attribution à la Communauté européenne (et à sa Banque centrale) d'une compétence exclusive, séparant la politique monétaire de toutes les autres grandes politiques économiques, qui relèvent encore principalement de la compétence des États membres, alors que ...
    - Dans le domaine économique, l'approche a été complètement opposée : un approfondissement des obligations imposées aux États membres sans aucune attribution de compétences effectives à la Communauté européenne[16] La crise économique de 2008 a modifié un peu la situation, mais l'orientation reste..
4. Et, afin de compenser le manque d'adéquation entre les règles juridiques et cette nouvelle situation, une grande expansion des instruments diplomatiques a eu lieu. Le Conseil européen (une sorte de conférence diplomatique de haut volt) a été transformé en un organe de décision, producteur de règles, modifiant ainsi, contrairement à la lettre et à l'esprit des lois, l'essence de la « méthode communautaire» : c'est-à-dire l'interaction entre la Commission européenne et le Conseil de l'Union euro-

16. Cette approche contredit carrément celle proposée par le rapport Delors sur l'Union économique et monétaire. Voir, à ce sujet, Torrent R., « ¿Cómo se engendró en los años 1980 la crisis del proceso de integración europea que ha estallado en los años 2000 ? », Cuadernos Europeos de Deusto, vol. 37, 2007.

péenne (une institution complètement différente, par sa nature et sa finalité, du Conseil européen), avec un degré variable d'intervention du Parlement européen aux côtés du Conseil.

#### Objectifs et conditions préalables

5. Derrière ce manque d'adéquation des instruments qui explique le recul dans une dimension essentielle (la force) et le manque de progrès (pour ne pas en dire plus) dans une autre (la dimension externe), se cache l'incapacité de définir et d'articuler un ensemble d'objectifs qui remplace ou adapte ceux qui ont donné une orientation très claire au processus dans les années 50. Un remplacement et une adaptation rendus indispensables par le fait que les objectifs initiaux avaient déjà été atteints pour la plupart et par le changement très important des conditions préalables résultant de l'effondrement du bloc soviétique, des changements dans la politique et l'économie mondiales et de l'élargissement de l'UE.

## 4.2. « Voir » l'enseignement supérieur et sa réforme à la lumière du cadre analytique pour l'enseignement supérieur européen

Les échanges lors de la conférence de Barcelone ont mis en lumière de nombreux problèmes de la politique de l'enseignement supérieur en utilisant le cadre analytique qui a été proposé. J'en ferai une brève description dans les paragraphes suivants. Cependant, de nombreux participants ont insisté sur deux besoins.

- Le premier est celui de mieux « métaboliser » le cadre analytique afin de permettre le développement de vues d'ensemble cohérentes (au pluriel ; pas au singulier car l'hypothèse formulée est qu'il existe différentes voies qui peuvent légitimement être empruntées pour concevoir et réformer l'enseignement supérieur).
- Le second consiste à « donner vie » à l'analyse par le biais d'exemples et d'études de cas spécifiques et de leur examen comparatif, ce qui nécessite à l'évidence un travail supplémentaire. Cependant, certains cas ont déjà été mis en avant lors des e la conférence de Barcelone.

Le document préparé pour la conférence proposait quelques arguments initiaux. Il s'agissait entre autres :

#### A propos des dimensions

Dans la pratique, il est impossible de progresser au même rythme dans toutes les dimensions de la réforme de l'enseignement supérieur. Des choix difficiles doivent être faits. Personne ne niera que la recherche de la **qualité** et de l'**employabilité** (deux dimensions principales) est rendue difficile par l'augmentation du nombre d'étudiants accédant à l'Université. Mais pour beaucoup (moi y compris), progresser dans la dimension de l'**accès**, de la **rétention** et de la **réussite** dans les études est une bonne chose en soi, même si cela ne s'accompagne pas de qualité et d'employabilité. Cependant, il faut aussi accepter que cette dimension est en soi polyédrique, multiforme, voire contradictoire. **La gouvernance démocratique et l'autonomie** n'ont pas les mêmes implications dans les petites institutions d'enseignement supérieur hautement sélectives ou dans les institutions d'envergure d'accès libre. L'**internationalisation** semble pouvoir accompagner la progression de toutes les autres dimensions, mais nous avons peut-être trop peu de recul sur le plan historique pour en juger par référence à la « nouvelle internationalisation »[17].

Mais des choix politiques très fondamentaux sous-tendent la discussion sur les dimensions et leur hiérarchisation. Il y a cinq décennies, tout étudiant ou enseignant politiquement actif était bien conscient de l'alternative idéologique fondamentale sur la considération des dépenses en matière d'éducation (et dans l'enseignement supérieur) : soit comme un investissement (dans l'optique d'un rendement), soit comme une dépense de consommation, privée ou publique, qui peut être considérée comme une fin en soi, comme tout type de consommation. Depuis, l'hégémonie de la théorie du capital humain a eu tendance

17. J'ajoute le qualificatif « nouveau » car personne ne doit oublier que, comme pour la dimension « autonomie et gestion autonome », l'internationalisation est dans le génome des institutions d'enseignement supérieur, dès leurs débuts non seulement en Europe mais aussi dans le monde arabo-musulman. La plus ancienne université reconnue au monde, celle de Fès au Maroc, a été, dès le début, un centre très puissant d'internationalisation de la connaissance.

à proclamer comme une vérité incontestée, au moins dans les revues académiques, que l'éducation est un investissement, privé ou social. Et des arguments ultérieurs selon lesquels l'éducation est à la fois un investissement et un service de consommation n'ont pas aidé non plus, car l'heuristique de l'alternative réside précisément dans le fait que vous ne pouvez pas tenir les deux branches de l'alternative en même temps.

### A propos des instruments

Comment, et dans quelle mesure, la disponibilité des instruments limite-t-elle le choix des objectifs et la possibilité de progresser dans toutes les dimensions ? Quels sont les meilleurs instruments pour poursuivre des objectifs spécifiques et permettre de progresser dans différentes directions ?

Le développement du processus de Bologne dans les différents pays qui y participent pourrait être présenté comme une réponse à ces questions. Les changements de règles juridiques sont-ils le meilleur instrument pour faire progresser la qualité ou, au contraire, ce qui compte, c'est le changement des pratiques d'enseignement ? Mais peut-on vraiment s'attendre à un changement dans les pratiques d'enseignement lorsque le régime juridique du personnel est très rigide et garantit aux professeurs un emploi à vie et décourage l'incorporation de nouveaux professeurs (et de professeurs étrangers) ? Quelles sont les dimensions dans lesquelles des progrès peuvent être réalisés même en l'absence d'un financement accru ? L'autonomie gouvernementale est-elle un instrument pour sensibiliser et favoriser l'implication du personnel et des étudiants dans le processus de réforme ou devient-elle plutôt un instrument d'intérêts corporatistes et de résistance au changement ?

### A propos des objectifs et des conditions préalables

Le champ d'application de la réforme de l'enseignement supérieur peut (et doit) être très différent en fonction des conditions préalables extrêmement différentes dans les différents pays. Essayer de fixer le même ensemble d'objectifs pour tous les pays sans tenir compte des différences extrêmes dans les conditions préalables respectives peut entraîner toutes sortes de conséquences inattendues. Compte tenu de ce qui précède, quelle est l'articulation interne de l'ensemble des objectifs proposés, tant en termes d'importance relative qu'en termes de perspective temporelle ?

Les sessions de groupes de la conférence de Barcelone étaient organisées selon les cinq dimensions proposées, lesquelles ont successivement fait l'objet de d'échanges dans trois groupes différents. Les échanges ont été très animés dans tous les cas, mais ont abouti à des résultats très inégaux. Pour certaines dimensions (autonomie et gouvernance démocratique, accès/rétention/réussite et qualité), les discussions ont abouti à un ensemble plus ou moins défini de conclusions ; pour les autres dimensions, la discussion a notamment permis de dresser une liste de questions spécifiques qui mériteraient d'être analysées plus en détail. Nous les résumons toutes dans les paragraphes suivants sur la base des contributions des différents rapporteurs.

### Accès / rétention / réussite

L'accès, la rétention et la réussite dans les études sont très « spécifiques à chaque pays » car ils dépendent beaucoup des différents types d'étudiants et de leur origine. Les étudiants ont des origines, un âge et un genre différents. Ces facteurs doivent être étudiés avec attention afin d'améliorer la qualité de l'accès, de la rétention et de la réussite dans les études.

1. Pour ce qui est de l'accès, il existe de nombreuses expériences tout à différentes. On a fait valoir que dans de nombreux pays, les étudiants ont tendance à choisir le programme d'études en fonction des possibilités d'emploi. La stratégie et les outils de chaque pays pour accroître l'accès à l'enseignement supérieur peuvent également être différents. Certains pays développent une stratégie préalable dont le but est d'encourager les étudiants à s'inscrire.

Chaque contexte exige des stratégies différenciées basées sur les divers besoins et conditions préalables. Pour beaucoup, l'internationalisation est considérée comme une stratégie d'accès et de recrutement.

Le conseil aux futurs étudiants, le recrutement précoce, la collaboration étroite et la mise en œuvre d'une bonne stratégie de communication sont également des éléments qui contribuent sur le plan de l'accès.

2. En matière de rétention, les participants ont présenté de nombreux points de vue et informations provenant de différents pays. Dans certains, le problème semble être à la fois une inscription massive et d'un taux d'abandon important.

Pour parvenir à la rétention, il est nécessaire d'établir un cadre juridique qui aborde les questions financières. En outre, les stratégies d'enseignement des membres du corps enseignant doivent être améliorées (passer d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'étudiant). Enfin, la question de la reconnaissance des qualifications doit être résolue pour permettre la mobilité des étudiants.

3. Sur le plan de la réussite dans les études, de nombreux participants ont souligné l'importance de la mise en œuvre de systèmes durables d'assurance qualité.

Lors des travaux de groupes, les participants ont mis en évidence les principaux instruments de réforme de la dimension accès/rétention/réussite dans les études. Afin de favoriser les progrès dans cette dimension, les participants se sont concentrés sur le rôle :

1. Du personnel : parce qu'il joue un rôle clé dans l'accueil des nouveaux étudiants et dans leur motivation à poursuivre leur parcours d'études universitaires lorsqu'il présente de nouvelles pratiques pédagogiques. Cela permettra d'augmenter la rétention et la réussite des études.
2. Du cadre juridique : cet instrument est essentiel pour contribuer à la réforme des politiques en fournissant une stratégie institutionnelle pour accroître l'accès, la rétention et la réussite des études.
3. Les instruments financiers sont essentiels pour encourager les étudiants à choisir une spécialisation spécifique au niveau universitaire et les inciter à poursuivre leurs études, car certains établissements appliquent des frais d'inscription élevés qui empêchent les étudiants de choisir ces programmes d'études. Des activités de collecte de fonds (*fundraising*) au niveau universitaire semblent nécessaires.

En bref, il y avait une sorte d'accord sur le fait que les facteurs suivants contribuent à l'accès/la rétention/la réussite :

1. Établir des procédures spécifiques afin de garantir la sélection des étudiants qui s'inscriront dans un programme d'études précis.
2. Renforcer le rôle de la recherche scientifique et le développement d'une approche centrée sur l'étudiant pour améliorer la réussite.
3. Réformer les approches pédagogiques et les techniques d'évaluation sur la base des résultats d'apprentissage visés au niveau universitaire.
4. Création d'un plan stratégique pour suivre l'assurance qualité de l'accès, de la rétention et de la réussite dans les études.

### Qualité

La qualité de l'enseignement supérieur devrait d'abord être définie en termes assez concrets pour chaque pays afin de pouvoir utiliser les bons instruments pour soutenir les progrès dans cette dimension. Cette définition devrait également identifier les objectifs de la dimension de la qualité. Il semblerait que la définition, et en particulier la hiérarchisation, de ces objectifs doive prendre en compte les opinions des différentes parties prenantes de l'enseignement supérieur, y compris celles qui sont extérieures au système.

Chaque pays a ses propres objectifs et finalités lorsqu'il planifie la dimension qualitative de l'enseignement supérieur. Pour certains pays, la qualité est liée à l'employabilité plus qu'au contenu de l'enseignement ; pour d'autres pays, la qualité est liée à la responsabilité. Dans certains pays, la qualité est davantage liée à la compétitivité des – et entre les – EES, vu leur nombre est considérablement élevé.

Progresser dans la dimension de la qualité nécessite l'utilisation de tous les instruments : notamment les pratiques pédagogiques, les instruments d'AQ, le soutien financier, le personnel et les partenaires externes...

Les dimensions sont toujours liées et entremêlées lorsqu'il est question de la politique de réforme de l'enseignement supérieur. Cependant, la dimension de la qualité est directement liée, en particulier, à la di-

mension de l'accès. Le choix des instruments destinés à améliorer l'accès et la rétention doit tenir compte du fait que la qualité doit être améliorée à son tour.

Enfin, afin d'améliorer la qualité, il semble également nécessaire :

- D'obtenir une accréditation internationale.
- De travailler sur l'auto-évaluation.
- D'établir un dialogue entre les différents programmes et entre l'enseignement supérieur et le marché.
- D'impliquer la notion de valeurs dans tous les instruments d'assurance et de contrôle de la qualité.

### Employabilité

Les discussions sur l'employabilité n'ont pas donné lieu à une série de conclusions articulées. Elles ont été orientées vers l'identification de certains problèmes fondamentaux et de certains moyens qui pourraient être mis en œuvre comme des contributions dans l'optique d'apporter des solutions.

Parmi ces problèmes, les quatre qui ont le plus attiré l'attention sont les suivants :

Among the problems, the four that attracted more attention are the following:

- Le taux de chômage trop élevé dans de nombreux pays et ses différentes causes. D'une part, il rend difficile la recherche d'un emploi pour les diplômés et, d'autre part, il tend à attirer les jeunes vers les universités, faute d'autres moyens d'insertion dans la société.
- Le problème de la fuite des cerveaux de nombreux pays d'Europe centrale et orientale vers les pays de l'UE et les États-Unis, mais aussi vers certains pays du Golfe.
- Le fossé et la séparation des approches qui continuent d'exister entre le monde de l'économie et le monde universitaire.
- La création insuffisante d'emplois liés à la recherche dans le secteur économique.

Voici quelques-unes des solutions proposées par les participants afin d'y remédier :

- Le transfert et le partage des technologies et des connaissances des pays développés vers les pays en développement.
- Améliorer le développement de nouveaux programmes d'études qui répondent aux besoins du marché du travail.
- L'auto-apprentissage pour améliorer les compétences personnelles, y compris les compétences professionnelles et transversales.
- Modifier le cadre réglementaire de l'enseignement supérieur afin d'organiser l'éducation et l'employabilité de manière plus conforme aux exigences du marché.
- Créer des parcs technologiques et des incubateurs d'innovations qui aident les diplômés à créer de nouvelles entreprises et à promouvoir les retombées des projets de recherche.
- Promouvoir la participation des organismes professionnels dans les domaines de la formation spécialisée.

### Internationalisation

Comme nous l'avons déjà précisé, les échanges sur la question de l'internationalisation ont eu tendance à considérer l'internationalisation comme un instrument plutôt que comme une dimension à proprement parler. Dans cette perspective, les « instruments internationaux » suivants ont fait l'objet d'une attention particulière :

- Le transfert de connaissances et de technologies pour améliorer la recherche et les projets connexes.
- Le renforcement de la mobilité des étudiants pour améliorer l'éducation.
- La mise en place de programmes conjoints et de double degré aux niveaux de master et de doctorat.

- Le renforcement des mécanismes internationaux d'assurance qualité afin d'obtenir une reconnaissance internationale.
- La nécessité d'acquérir une visibilité et une attractivité internationales.
- Les stratégies institutionnelles.
- La possibilité de générer des revenus par le biais de programmes et d'accords internationaux ainsi que par le recrutement d'étudiants étrangers.

### Autonomie et gouvernance démocratique

Pour cette dimension, un ensemble de conclusions assez bien articulées a été atteint, en commençant par l'importance de définir les différents types d'autonomie et leurs différentes significations dans le contexte européen et dans les pays membres du réseau HERE.

1. L'autonomie a deux significations ou logiques différentes selon que l'on applique le terme aux universités publiques ou privées. Dans le premier cas, il s'agit d'un problème fondamental qui concerne la structure de l'État. Dans le second, il s'agit d'un aspect du problème plus général des limites de l'initiative privée et de sa régulation.
2. Cependant, certaines dispositions institutionnelles en matière de gouvernance peuvent être communes aux universités publiques et privées (voir ci-dessous).
3. L'autonomie doit aller de pair avec la reddition de comptes ( *accountability* ). Mais il n'est pas facile de les combiner. Les contrôles a posteriori cadrent mieux avec la logique de l'autonomie que les contrôles a priori, mais le risque est que les contrôles interviennent « après que le mal ait été fait » ou soient inefficaces. Cependant, l'autonomie implique d'accepter des risques ; et le risque de l'autonomie doit être comparé au risque d'un mauvais gouvernement centralisé.
4. L'autonomie a différents aspects. Pour beaucoup, mais pas pour tous, l'autonomie académique et organisationnelle (y compris la sélection du personnel) doit être clairement différenciée de l'autonomie financière ; ils considèrent que ce sont ces aspects-là qui importent. Les doutes portent sur la question de savoir s'ils peuvent être substantiellement efficaces dans l'absence d'autonomie financière. Sur ce point, il est clair que les cultures et pratiques politiques sont très diverses dans les différents pays. Pour d'autres, au contraire, et sur la base de l'expérience de leur propre pays, il est impossible, en termes pratiques, de concevoir une autonomie académique et organisationnelle sans une autonomie financière.
5. L'autonomie et la gouvernance démocratique sont deux questions liées, mais très différentes. Les institutions gouvernées démocratiquement peuvent être très peu autonomes (des exemples ont été donnés dans certains pays membres du réseau HERE), et inversement.
6. Sur ce point, la différence entre les EES publics et privés est très pertinente. Cependant, certains instruments communs à tous ces établissements peuvent être établis. Un exemple en la matière est celui des conseils de supervision ( *Board of Trustees* ) avec une participation interne et externe.
7. La thèse selon laquelle l'autonomie et la gouvernance démocratique doivent être considérées comme une dimension positive sur laquelle il faut avancer à fait l'unanimité. Cependant, cette progression dépend toujours fortement des conditions préalables, du type de cultures politiques qui prévalent à la taille et à l'histoire des institutions.
8. Enfin, une conclusion très pertinente des discussions, rarement soulignée dans la littérature, est que cette dimension génère nécessairement une « tension » car elle implique le chevauchement des légitimités et des compétences (celles des gouvernements et des institutions d'enseignement supérieur) ainsi que, sur le plan interne, celles des différents niveaux d'autogestion démocratique interne. Cette tension ne peut être évitée : elle doit être « gérée », par la mise sur pieds de dispositions institutionnelles adéquates et une pratique bien huilée de recherche de solutions de compromis. Cela semble exiger, comme condition préalable essentielle, l'existence d'une culture politique consistant à défendre les droits, les intérêts et les positions d'une institution tout en sachant qu'il existe d'autres légitimités, et à gérer le conflit en tenant compte de l'intérêt public.

# 5. Quelques conclusions générales

Le cadre analytique proposé pour la conférence, ainsi que les échanges qui ont eu lieu pendant la conférence, ont été reconnus comme un outil très utile pour :

- Analyser les réformes des politiques de l'enseignement supérieur, en tenant compte des exemples d'autres systèmes.
- Comprendre l'élaboration et la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur, y compris l'interaction entre les niveaux politiques nationaux et les établissements d'enseignement supérieur, les organisations et les autres parties prenantes ;
- Concevoir des politiques d'enseignement supérieur assorties de plans de mise en œuvre concrets et réalistes ;
- Développer davantage le rôle des experts en réforme de l'enseignement supérieur dans leur propre pays, en vue de leur impact dans la définition et exécution des politiques.

Les participants ont partagé et salué l'approche principale selon laquelle la réforme de l'enseignement supérieur n'est pas un processus unidirectionnel / unidimensionnel et que, sur la base des conditions préalables existantes, et afin d'atteindre un ensemble d'objectifs bien ordonnés, elle peut emprunter différents « chemins ». Certaines des conclusions tirées de la discussion de certaines dimensions ont également été largement partagées.

L'une d'elles, qui semble particulièrement pertinente, consiste à reconnaître les problèmes, y compris certains des principaux, comme une caractéristique inhérente à l'enseignement supérieur et à la politique d'enseignement supérieur. Par conséquent, la bonne approche analytique et politique n'est pas celle qui vise à les « résoudre » mais celle qui consiste à les « gérer » de la manière la plus efficace. Cet argument a été initialement développé dans le cadre des discussions sur l'autonomie et la gouvernance démocratique, mais peut ensuite être généralisé à d'autres domaines, y compris celui du conflit possible entre les progrès dans les différentes dimensions qui sont considérées pour l'ES.

La deuxième est celle de l'importance de l'articulation des objectifs en tant qu'exigence pour tout projet de réforme de l'enseignement supérieur. Il a été largement reconnu que de nombreuses réformes ont été lancées sans tenir compte de cet aspect de manière adéquate. Le résultat a été que des « réformes des réformes » ont été nécessaires, rendant le processus de réforme interminable et l'utilisation des ressources, y compris la volonté et les capacités politiques, très inefficace.

Par conséquent, la conférence a enregistré, tel que prévu lors de son organisation, des résultats significatifs et positifs en termes d'apprentissage. Toutefois, certaines insuffisances du cadre analytique ont également été mises en avant. L'on a considéré d'une manière générale qu'il était très difficile d'aborder la question de l'enseignement supérieur sans tenir compte en même temps de la recherche. Certains ont également fait valoir que la question des Valeurs devrait être explicitement intégrée dans le cadre analytique.

De l'avis général, la conférence ne doit être considérée que comme un point de départ. L'utilisation du cadre analytique pour produire des « vues et des visions » devrait être encouragée et une analyse comparative plus poussée est nécessaire afin de remplir le cadre d'exemples et de contre-exemples spécifiques, ainsi que de bonnes et de mauvaises pratiques de différents pays qui pourraient être prises en compte lors de la conception et de la mise en œuvre des processus de réforme de l'enseignement supérieur.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de la HAQAA, d'y réfléchir.

1. Quelles sont les conditions préalables que vous considérez plus pertinentes pour l'analyse de l'enseignement supérieur dans votre pays ? En particulier, avez-vous comparé la pyramide des âges de votre pays avec celles de quelques autres pays en Afrique et dans le monde (allez sur https://www.populationpyramid.net/ : Pays suggérés pour la comparaison : a) Allemagne/Italie/Espagne ; b) Chine ; c) Fédération de Russie ; d) Éthiopie/Nigéria ; e) Maroc/Afrique du Sud) ?
2. Pouvez-vous déterminer l'ensemble des objectifs de l'enseignement supérieur dans votre pays et votre région ainsi qu'en Afrique en tant que continent ?
3. Quelles sont, dans votre pays, les dimensions de l'enseignement supérieur que vous privilégieriez pour avancer/progresser, même au prix d'un recul dans certaines autres ?
4. Considérez-vous que des changements dans les règles relatives aux programmes d'études, ou une augmentation du montant des financements, sont suffisants pour provoquer un réel changement dans le contenu et les pratiques de l'enseignement ? Si vous ne le pensez pas, quels instruments utiliseriez pour atteindre cet objectif ?
5. Que pensez-vous de la conclusion selon laquelle il est des problèmes, y compris certains des plus importants, qui sont une caractéristique inhérente à l'enseignement supérieur et à la politique de l'enseignement supérieur et par conséquent, la bonne approche analytique et politique n'est pas celle qui vise à les « résoudre » mais celle qui consiste à les « gérer » de la manière la plus efficace possible. Pouvez-vous trouver des exemples pour cette approche ?

Seconde partie

# Les cadres juridiques et institutionnels de l'intégration continentale et régionale de l'enseignement supérieur en Afrique

**Chapitre 3. Les cadres juridiques et institutionnels de l'intégration continentale et régionale de l'enseignement supérieur en Afrique** — Henok Asmelash & Tilahun E. Kassahun

**Chapitre 4. Intégration de l'enseignement supérieur en Afrique : une vue d'ensemble** — J. Shabani

## Chapter 3

# Les cadres juridiques et institutionnels de l'intégration continentale et régionale de l'enseignement supérieur en Afrique

H.B. Asmelash / T. E. Kassahun

# Présentation

L'entreprise de la régionalisation de l'enseignement supérieur a conduit à des initiatives multiples et concurrentes en Afrique. Ces initiatives opèrent à la fois au niveau continental et régional, avec des chevauchements verticaux et horizontaux substantiels. (Les termes « régionalisation » et « régional » sont utilisés dans ce chapitre pour désigner, en général, les processus d'intégration entre un certain nombre de pays. Lorsqu'on se concentre spécifiquement sur les différentes initiatives africaines, il faut distinguer les niveaux « continental » – au singulier – et « régional » – au pluriel.

Le terme « intégration » est utilisé, le plus souvent, pour désigner l'ensemble de ces processus d'intégration, que ce soit au niveau continental ou régional. Dans certains contextes – même dans les documents officiels de l'Union africaine, le terme « sous-régional » est utilisé comme équivalent à « régional ». Le lecteur distinguera facilement les différentes significations de « régional » – ou « sous-régional » – tout au long du chapitre.

Ce chapitre examine l'ensemble fragmenté et complexe des cadres juridiques et institutionnels qui sous-tendent ces initiatives. Il le fait en situant d'abord la régionalisation de l'enseignement supérieur dans le cadre plus large de l'intégration régionale et continentale en Afrique. La coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur figure en bonne place dans les instruments juridiques et politiques de l'intégration africaine, de la Charte de l'Organisation de l'unité africaine (OUA) à la récente Zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf / AfCFTA).

Pourquoi l'enseignement supérieur occupe-t-il une place importante dans le programme d'intégration des pays africains ? Le chapitre associe la quête de l'intégration régionale et continentale de l'enseignement supérieur en Afrique au désir des pays africains de renforcer la capacité et la compétitivité de leurs établissements d'enseignement supérieur, de faciliter la mobilité des étudiants et du personnel à travers le continent et de favoriser la solidarité continentale et de surmonter l'héritage colonial de l'enseignement supérieur sur le continent.

Après avoir établi la place de l'enseignement supérieur dans le processus d'intégration africaine et expliqué les raisons clés qui le sous-tendent, le chapitre examine ensuite de près les initiatives d'intégration de l'enseignement supérieur, tant au niveau continental que régional. Les principales initiatives au niveau continental comprennent la Convention d'Arusha, la Stratégie d'éducation continentale pour l'Afrique (CESA) et le Cadre continental africain des certifications/diplômes (*qualifications* ). Au niveau régional, presque toutes les Communautés économiques régionales (CER) ont leurs propres initiatives spécifiques de régionalisation.

Le chapitre identifie également certaines des caractéristiques clés de l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique. Ces caractéristiques comprennent la multiplicité des initiatives et la concurrence pour l'agenda entre les diverses institutions continentales et régionales, la relation entre le niveau d'intégration de l'enseignement supérieur et le niveau d'intégration dans d'autres domaines politiques et la dépendance à une combinaison d'instruments juridiques contraignants et non contraignants.

## Contenu du chapitre

1. Introduction
2. L'intégration régionale africaine et l'enseignement supérieur
3. Les arguments pour une intégration régionale de l'enseignement supérieur en Afrique
4. Les initiatives continentales pour l'intégration de l'enseignement supérieur
5. Les communautés économiques régionales africaines et la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur
6. Les caractéristiques-clés de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur en Afrique
7. Conclusion

# 1. Introduction

Ces dernières décennies ont été marquées par des développements significatifs dans la régionalisation de l'enseignement supérieur à travers le monde. La forme la plus avancée d'intégration régionale de l'enseignement supérieur a eu lieu en Europe, mais d'autres régions du monde ont également fait de grands progrès dans la régionalisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur. En Afrique, la régionalisation de l'enseignement supérieur a été l'un des thèmes majeurs du programme d'intégration du continent au lendemain de l'indépendance. Les pays africains ont poursuivi l'intégration continentale et régionale de l'enseignement supérieur comme une stratégie clé pour le développement socio-économique et politique. Cette quête a donné lieu à de multiples initiatives d'intégration de l'enseignement supérieur, qui ont parfois tendance à se chevaucher sur le terrain. Ce chapitre examine les cadres juridiques et institutionnels qui sous-tendent ces initiatives, tant au niveau continental que régional.

Ce chapitre est structuré en six parties. La *section* 2 présente un bref historique des cadres juridiques et institutionnels de l'intégration africaine afin d'y situer l'enseignement supérieur. La *section* 3 examine les principales raisons de l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique. La *section* 4 examine certaines des initiatives continentales visant à promouvoir la coordination, la coopération et l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique. La *section* 5 examine la nature et la portée des diverses initiatives d'intégration de l'enseignement supérieur lancées au niveau régional. La *section* 6 identifie certaines des caractéristiques déterminantes du processus d'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique. La *section* 7 conclut la discussion.

# 2. Intégration régionale africaine et enseignement supérieur

L'intégration de l'enseignement supérieur est profondément ancrée dans les cadres juridiques et institutionnels de l'intégration continentale et régionale en Afrique. La coopération dans les domaines de l'éducation, de la science et de la technologie figure en bonne place dans les instruments juridiques et politiques de l'intégration africaine, de la Charte de l'Organisation de l'unité africaine (OUA) de 1963 à l'accord de 2018 établissant la Zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf).[1]

Les aspirations en matière d'intégration en Afrique sont antérieures à l'avènement de l'OUA, mais sa création en 1963 marque l'étape la plus importante du processus d'intégration africaine. Animés par les idéaux de solidarité continentale et d'autonomie collective, les États africains postcoloniaux ont créé l'OUA pour « coordonner et harmoniser leurs politiques générales » dans les domaines socio-économique et politique[2], Si les luttes anticoloniales et anti-apartheid ont animé les activités de l'OUA dans les premières années, les dimensions sociales et économiques sont finalement devenues les principaux moteurs de l'intégration en Afrique[3] L'intégration africaine moderne est orientée vers la réalisation de la vision panafricaine d'un continent intégré, prospère et pacifique. Cette vision sous-tend le traité de 1991 établissant la Communauté économique africaine (CEA) et la transformation de l'OUA en Union africaine (UA) au début du 21e siècle. Alors que l'UA fournit le cadre institutionnel général de l'intégration régionale, le traité établissant la CEA (ci-après dénommé « traité d'Abuja ») définit le plan de l'intégration économique africaine. Ce plan en six étapes prévoit l'intégration économique progressive et programmée du continent en utilisant les communautés économiques régionales (CER) comme éléments de base.[4] La stratégie consistait à entamer le processus d'intégration continentale au niveau sous-régional en organisant le continent en cinq sous-régions (sous la forme de CER) basées sur la proximité géographique. Selon le traité d'Abuja, les CER finiront par fusionner en une seule entité continentale (c'est-à-dire la CEA) une fois qu'elles auront établi des zones de libre-échange

1. Voir, par exemple, Art II : 2(c)&(e), Charte de l'Organisation de l'unité africaine (adoptée le 25 mai 1963, entrée en vigueur le 13 septembre 1963) ; Art 10(1), Accord portant création de la Zone de libre-échange continentale africaine (adopté le 21 mars 2018, entré en vigueur le 30 mai 2019).
2. Art II : 2, Charte de l'OUA.
3. Voir Ernest Toochi Aniche, « From Pan-Africanism to African Regionalism : A Chronicle » (2020) 79 African Studies 70.
4. Voir l'article 6 du Traité instituant la Communauté économique africaine (signé le 3 juin 1991, entré en vigueur le 12 mai 1994) (Traité d'Abuja).

(ZLE) et des unions douanières dans leurs régions respectives.[5] Le choix de cette approche graduelle s'explique par les défis que représente une intégration économique plus étroite entre plus de 50 pays à différents stades de développement.[6] Cependant, des efforts non coordonnés en vue de la mise en œuvre du traité d'Abuja ont conduit à la formation de multiples CER dont les objectifs et les membres se chevauchent.[7] Le continent accueille actuellement trois fois plus de CER que le nombre envisagé par le traité d'Abuja. L'UA a reconnu huit de ces CER comme étant les éléments constitutifs de la CEA et a imposé un moratoire sur la reconnaissance de nouvelles CER afin de contribuer à résoudre la dissonance entre le traité d'Abuja et la réalité sur le terrain.[8] Cependant, malgré ces efforts et d'autres visant à les aligner sur le traité d'Abuja, les CER ont continué à fonctionner et à poursuivre leur propre programme d'intégration régionale dans leurs régions respectives.

Avec l'UA et d'autres organismes continentaux, les CER ont produit – et continuent de produire – un réseau complexe d'instruments juridiques et politiques et d'arrangements institutionnels régissant les relations intra-africaines dans un large éventail de domaines et de secteurs. Pratiquement tous les instruments juridiques clés de l'intégration africaine (tant au niveau continental que régional) reconnaissent l'enseignement supérieur (ou l'éducation en général) comme un domaine de coopération important. La Charte de l'OUA, par exemple, charge les pays africains d'harmoniser et de coordonner leurs politiques dans les domaines de l'éducation, de la culture, de la science et de la technologie[9] L'Acte constitutif de l'UA a créé un « Comité de l'éducation, de la culture et des ressources humaines » chargé de coordonner les politiques éducatives et culturelles des États membres de l'UA.[10] L'éducation occupe une place encore plus importante dans le traité d'Abuja. Le Traité reconnaît l'harmonisation des politiques nationales dans les domaines de l'éducation, de la culture, de la science et de la technologie comme l'un des facteurs clés de la réalisation de son objectif primordial - le développement socio-économique et culturel.[11] Il consacre un chapitre entier à « l'éducation, la formation et la culture », qui invite les pays africains à harmoniser et à coordonner leurs politiques nationales en matière d'éducation afin de favoriser le progrès social et le développement économique nécessaires sur le continent.[12] Le traité prévoit également l'adoption d'un « protocole sur l'éducation, la formation et la culture », qui donnera des orientations détaillées sur l'harmonisation et la coordination des politiques éducatives et culturelles nationales sur le continent.[13] Toutefois, il convient de noter que ce protocole n'a pas encore été adopté et que le traité d'Abuja est muet sur le calendrier d'adoption du protocole.

L'éducation figure également dans le dernier grand instrument juridique d'intégration économique en Afrique - l'accord établissant la ZLECAf. Le protocole de la ZLECAf sur le commerce des services invite à la « reconnaissance mutuelle » de l'éducation, de l'expérience, des licences, des certifications, etc.[14] Les membres de la ZLECAf peuvent appliquer la reconnaissance mutuelle soit de manière autonome, soit en concluant des accords ou des arrangements de reconnaissance mutuelle entre eux. Toutefois, les membres de la ZLECAf ne peuvent pas appliquer leurs critères de reconnaissance mutuelle de manière discriminatoire.

Les instruments juridiques constitutifs des CER accordent également une attention particulière à l'harmonisation et à la coordination des politiques éducatives dans leurs régions respectives (voir section 5). Parmi les instruments constitutifs des CER, le traité établissant la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC)

5. Art 6(2), ibid.

6. Voir Guillaume Gérout, Jamie MacLeod et Melaku Geboye Desta, « The AfCFTA as yet Another Experiment towards Continental Integration: Retrospect and Prospect » in David Luke et Jamie MacLeod (eds), Inclusive Trade In Africa : The African Continental Free Trade Area in Comparative Perspective (Routledge 2019).

7. Voir Melaku Geboye Desta et Guillaume Gérout, « The Challenge of Overlapping Regional Economic Communities in Africa: Lessons for the Continental Free Trade Area from the Failures of the Tripartite Free Trade Area » in Zeray Yihdego et autres (eds), Ethiopian Yearbook of International Law 2017, vol 2017 (Springer International Publishing 2018).

8. Voir Union africaine, « Décision sur le moratoire sur la reconnaissance des communautés économiques régionales (CER) DO. EX.CL/278 (IX) (2006) Assembly/AU/Dec.112 (VII)) ». Les huit CER officiellement reconnues sont l'Union du Maghreb arabe (UMA/UMA), la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE), l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD), la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC), le Marché commun de l'Afrique orientale et australe (COMESA), la Communauté économique des États de l'Afrique centrale (CEEAC) et la Communauté des États sahélo-sahariens (CENSAD).

9. Art II : 2(c)&(e), Charte de l'OUA.

10. Art 14(1)(g), Acte constitutif de l'Union africaine (signé le 11 juillet 2000, entré en vigueur le 26 mai 2001).

11. Art 4(2)(e), Traité d'Abuja.

12. Voir le chapitre XII et l'article 68, ibid.

13. Art 70, ibid.

14. Art 10, Protocole sur le commerce des services - Accord établissant la zone de libre-échange continentale africaine (adopté le 21 mars 2018, entré en vigueur le 30 mai 2019).

comprend des dispositions détaillées sur la coopération régionale dans le domaine de l'éducation, de la science et de la technologie. En plus de prendre dûment en considération l'importance de la coopération dans le domaine de l'éducation pour la réalisation de son objectif, le traité enjoint aux membres de l'EAC de « prendre des mesures concertées pour favoriser la coopération en matière d'éducation et de formation au sein de la Communauté »[15]. Les domaines de coopération régionale identifiés vont de la coordination des politiques et des programmes et de la promotion de la mobilité des étudiants à la création d'institutions communes de recherche et de formation et à l'harmonisation des programmes d'études, des examens et des procédures de certification et d'accréditation[16]. Le traité de l'EAC souligne en outre l'importance de la coopération régionale dans le développement de la science et de la technologie[17]. De même, le traité établissant le Marché commun de l'Afrique australe et orientale (COMESA) souligne « l'importance fondamentale de la science dans le développement socio-économique et culturel et le progrès technologique » et enjoint à ses membres de créer et de soutenir des institutions communes de recherche et de développement scientifique et technologique[18]. Il invite également les membres à « promouvoir l'échange d'expertise et de résultats de recherche et le partage d'informations techniques au sein du marché commun de la science et de la technologie » et à « collaborer à la formation du personnel dans les différentes disciplines scientifiques et technologiques »[19]. Le traité établissant la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) ne contient pas de règles détaillées sur l'éducation, mais identifie la « science et la technologie » comme l'un des domaines essentiels de coopération[20]. L'Assemblée de la SADC a adopté son protocole sur l'éducation et la formation conformément à cette disposition (voir section 5.2).

La plupart de ces instruments juridiques d'intégration continentale et régionale conçoivent l'intégration de l'enseignement supérieur comme un outil plutôt que comme un but en soi. Les dispositions relatives à la coopération régionale dans les domaines de l'éducation, de la science et de la technologie sont souvent directement liées aux dispositions qui définissent les objectifs de l'instrument en question (par exemple, le traité EAC et le traité d'Abuja). Certains de ces instruments prévoient l'établissement de nouvelles législations (par exemple, le traité de la SADC), tandis que d'autres prévoient la mise en place de dispositions institutionnelles (par exemple, l'acte constitutif de l'UA) pour coordonner l'harmonisation des politiques et des programmes nationaux.

Il est clair, d'après l'analyse précédente, que l'intégration de l'enseignement supérieur a une base solide dans les instruments juridiques de l'intégration continentale et régionale en Afrique. Le prochain point d'intérêt est la motivation derrière la quête de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur.

15. Traité instituant la Communauté d'Afrique de l'Est (signé le 30 novembre 1999, entré en vigueur le 7 juillet 2000).

16. Art 102(2), ibid.

17. Art 102(2), ibid.

18. Art 127, Traité établissant un marché commun pour l'Afrique orientale et australe (signé le 5 novembre 1993, entré en vigueur le 8 décembre 1994) (Traité COMESA).

19. Art 128(d)&(h), ibid.

20. Art 21(3[e], Traité de la Communauté de développement de l'Afrique australe (signé le 17 août 1992, entré en vigueur le 5 octobre 1993).

# 3. Les raisons de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur en Afrique

La reconnaissance de l'éducation comme un domaine de coopération essentiel dans les principaux instruments juridiques d'intégration continentale et régionale et le nombre d'initiatives (voir *sections 4 et 5*) témoigne de l'importance que les pays africains attachent à l'intégration de leurs systèmes d'enseignement supérieur. Cette section examine les objectifs primordiaux qui sous-tendent leur quête d'intégration régionale de l'enseignement supérieur. L'identification et l'évaluation systémique des principales raisons sont d'une importance capitale pour contextualiser les diverses initiatives d'intégration de l'enseignement supérieur, tant au niveau continental (*section 4*) que régional (*section 5*). Quelles sont les raisons fondamentales derrière les différentes initiatives d'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique ?

Ce chapitre répond à cette question en portant un regard analytique sur les fondements historiques et juridiques de l'intégration de l'enseignement supérieur africain.

L'une des raisons de l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique est le renforcement de la capacité et de la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur africains. Les pays africains sont sortis de la colonisation avec un nombre extrêmement limité d'universités, faisant de l'enseignement universitaire un phénomène essentiellement postcolonial[21]. Les pays africains se sont lancés dans la création de nouvelles universités au lendemain de l'indépendance dans le cadre de leurs projets postcoloniaux de construction de la nation, mais la plupart de ces universités ont été confrontées, et elles le sont encore, à des défis importants (par exemple le manque de financement, les déficiences infrastructurelles, etc.) qui nuisent à leur qualité et à leur compétitivité. L'intégration fait partie de leurs efforts pour surmonter ces défis et créer des institutions d'enseignement supérieur solides. L'intégration régionale et continentale de l'enseignement supérieur permet non seulement de mettre en commun les ressources nécessaires, mais aussi de consolider les systèmes d'enseignement supérieur africains par rapport à des critères d'excellence convenus aux niveaux continental et régional. Cette logique de renforcement des capacités se reflète particulièrement dans les initiatives d'assurance et d'amélioration de la qualité qui sont communes aux niveaux continental et régional (voir sections 4 et 5). Elle ressort également des nombreux engagements et initiatives en faveur de la création d'institutions communes d'enseignement supérieur et de formation telles que l'Université panafricaine (UPA). Le désir d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur est sous-tendu par la considération de l'éducation comme un catalyseur de la modernisation et du développement[22]. Comme nous l'avons déjà noté dans la section 2 de ce chapitre, les instruments juridiques de l'intégration régionale soulignent fréquemment le rôle de la coopération régionale en matière d'éducation, de science et de technologie dans la réalisation du développement national et continental.

Une autre raison de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur en Afrique repose sur le désir de faciliter la mobilité des étudiants et du personnel académique à travers le continent. Cet objectif sous-tend les diverses initiatives de régionalisation telles que la standardisation des crédits, la transférabilité des crédits, la reconnaissance mutuelle des qualifications académiques et la libre circulation des personnes (voir sections 4 et 5). Il figure également dans la plupart des instruments juridiques de l'intégration continentale et régionale africaine (voir section 2). L'Agenda 2063 prévoit que la création d'une agence africaine d'accréditation de l'enseignement et d'un système commun de certification de l'enseignement (envisagée pour 2023…) donnera à la jeunesse africaine « le choix d'étudier dans n'importe quelle université et de travailler n'importe où en dehors de son pays sur le continent »[23]. Des efforts continentaux et régionaux similaires visant à rationaliser les programmes d'études universitaires et le système de notation sont destinés à faciliter la mobilité des étudiants sur le continent. Cependant, l'un des principaux obstacles à la mobilité des étudiants et du personnel universitaire reste l'absence d'un régime solide pour la libre circulation des personnes. Bien que les CER telles que la CEDEAO et l'EAC aient fait quelques progrès dans ce domaine, un régime de libre circulation à l'échelle du continent reste hors de portée. L'Assemblée de l'UA a adopté le Protocole sur la libre circulation

21. Voir Akilagpa Sawyerr, « Challenges Facing African Universities : Selected Issues » (2004) 47 African Studies Review 1.

22. Voir Damtew Teferra et Philip G Altbachl, « African Higher Education : Challenges for the 21st Century » (2004) 47 Higher Education 21.

23. CUA, « Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons : Un cadre stratégique partagé pour une croissance inclusive et un développement durable : Premier plan décennal de mise en œuvre 2014-2023 » (CUA 2015), à 43.

des personnes en 2018 pour surmonter ces obstacles et assurer la libre circulation des personnes à travers les frontières nationales au sein du continent. L'article 13 du Protocole prévoit spécifiquement la « libre circulation des étudiants et des chercheurs »[24]. Il enjoint aux Parties au Protocole de permettre aux ressortissants d'autres États de suivre un enseignement et de mener des recherches sur leur territoire et de faciliter l'échange d'étudiants et de chercheurs entre les États membres[25]. Le protocole a été adopté par 34 États, mais seuls quatre des signataires l'ont ratifié au moment de la rédaction du présent rapport. En revanche, tous les pays africains, à l'exception de l'Érythrée, ont signé l'accord AfCFTA, tandis que 38 des signataires l'ont ratifié au mois de novembre 2021 et ce, malgré le fait que les deux instruments juridiques ont été adoptés presque en même temps. La réticence des pays africains à ratifier le protocole sur la libre circulation s'explique par les préoccupations relatives à la sécurité et aux autres implications socio-économiques de la libre circulation[26]. Surmonter ces inquiétudes et accélérer la mise en œuvre du protocole est d'une importance capitale pour l'objectif de mobilité des étudiants et du personnel du processus d'intégration de l'enseignement supérieur africain.

Favoriser la solidarité continentale et surmonter l'héritage colonial de l'enseignement supérieur est une autre raison essentielle de l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique. À l'image de leur effort d'intégration économique, la quête des pays africains pour l'intégration de l'enseignement supérieur est motivée par leur désir de surmonter les conséquences négatives de leur fragmentation à travers les frontières nationales imposées par la colonisation. Cette logique était particulièrement prononcée dans les initiatives et les déclarations relatives à l'enseignement supérieur dès les premières années d'indépendance. Les dirigeants africains ont reconnu non seulement le pouvoir émancipateur de l'enseignement supérieur, mais aussi son rôle dans la promotion du panafricanisme. S'exprimant lors de la réunion inaugurale de l'OUA en mai 1963, l'empereur Hailé Sélassié d'Éthiopie, par exemple, a fait remarquer qu' « un effort massif doit être lancé dans le domaine de l'éducation et de la culture, qui non seulement élèvera le niveau d'alphabétisation et fournira les cadres de techniciens qualifiés et formés nécessaires à notre croissance et à notre développement, mais qui permettra également de se connaître les uns les autres »[27]. Il en a ensuite appelé à « la création d'une université africaine, parrainée par tous les États africains, où les futurs dirigeants de l'Afrique seront formés dans une atmosphère de fraternité continentale »[28]. Ce point de vue a été largement partagé par les autres dirigeants africains présents. Les universités africaines créées au lendemain de l'indépendance avaient pour mission de promouvoir l'unité et l'identité culturelle africaines[29]. Le traité d'Abuja invite également les pays africains à « réviser » leurs « systèmes d'éducation afin d'améliorer la formation éducative, scientifique et technique en fonction des besoins spécifiques de développement de l'environnement africain »[30]. La reconnaissance de l'histoire et de l'influence coloniales dans l'enseignement supérieur africain était sous-jacente à cet appel [31]. La régionalisation s'inscrit dans un mouvement plus large d'africanisation de l'enseignement supérieur sur le continent. Cette logique et ce mouvement restent actifs, mais certaines des dernières initiatives d'intégration de l'enseignement supérieur présentent une certaine contradiction avec cette aspiration traditionnelle. C'est notamment le cas d'initiatives telles que le programme « TUNING » qui servent à maintenir l'influence extérieure dans le paysage de l'enseignement supérieur africain[32]. Les institutions internationales telles que la Banque mondiale ont également continué à jouer un rôle essentiel dans le façonnement (et le remodelage) de la nature et de la direction du processus d'intégration de l'enseignement supérieur africain[33]. La Banque a acquis une influence significative sur les politiques de l'enseignement supérieur africain, surtout dans les années 1980 et 1990, par le biais de la conditionnalité des prêts.

24. Art 13, Protocole au Traité instituant la Communauté économique africaine relatif à la libre circulation des personnes, au droit de résidence et au droit d'établissement (adopté le 29 janvier 2018, n'est pas entré en vigueur).

25. Voir l'article 13(1)&(3), ibid.

26. Voir Alan Hirsch, A Strategic Consideration of the African Union Free Movement of Persons Protocol and Other Initiatives towards the Freer Movement of People in Africa, South African Institute of International Affairs.

27. Voir CUA, Célébrer le succès : La voix de l'Afrique sur 50 ans 1963-2013 (Commission de l'Union africaine 2013), p. 4.

28. ibid.

29. Hocine Khelfaoui, « Introduction : Le processus de Bologne en Afrique : Globalization or Return to 'Colonial Situation' ? » (2009) 7 Journal of Higher Education in Africa 21.

30. Art 51(2)(h), Traité d'Abuja.

31. Teferra et Altbachl (n. 22), p. 23.

32. Pour une évaluation critique de l'introduction du processus de Bologne dans le paysage de l'enseignement supérieur africain, voir Khelfaoui (n°29).

33. Voir N'Dri Thérèse Assié-Lumumba, L'enseignement supérieur en Afrique : Crises, réformes et transformations (Codesria 2006).

# 4. Les initiatives continentales d'intégration de l'enseignement supérieur

Comme nous l'avons déjà précisé, le processus d'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique se déroule simultanément aux niveaux continental et régional. Une des caractéristiques de ce processus est la multiplication des initiatives à ces deux niveaux. Cette section examine la nature et la portée de certaines des principales initiatives continentales pour la régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique.

## 4.1. La Convention d'Arusha / La Convention d'Addis-Abeba

La Convention régionale sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains (« Convention d'Arusha ») est l'une des premières et des plus importantes initiatives continentales pour la régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique[34]. La Convention a été adoptée en décembre 1981 comme cadre juridique pour la reconnaissance mutuelle des diplômes et certificats de l'enseignement supérieur. Elle a été initiée et négociée sous l'égide de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) dans le cadre de son projet de promotion de la mobilité universitaire par la coopération et l'intégration régionales.

La Convention vise à promouvoir une coopération étroite dans le domaine de la reconnaissance des certifications académiques dans l'enseignement supérieur. Grâce au système de reconnaissance mutuelle, la Convention vise à renforcer l'unité et la solidarité continentales, à surmonter l'héritage colonial de l'enseignement supérieur sur le continent, et à promouvoir et renforcer l'identité culturelle du continent[35]. Elle entend également servir de « point de départ à une action dynamique concertée pour la régionalisation de l'enseignement supérieur sur le continent par le biais d'organismes nationaux, bilatéraux, sous-régionaux et régionaux »[36].

La Convention a été ratifiée par un nombre d'États africains, mais elle n'est jamais entrée en vigueur. La recherche sur l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique attribue la non-application de la Convention à un large éventail de facteurs. L'un d'entre eux est le manque d'appropriation de la Convention et sa forte dépendance à l'égard des sources de financement extérieures. Comme indiqué ci-dessus, la Convention a été initiée et financée par l'UNESCO sans une participation significative des établissements d'enseignement supérieur africains[37]. Cela a contribué à l'absence de la volonté politique nécessaire à sa mise en œuvre. Un autre courant de la recherche sur l'intégration de l'enseignement supérieur africain associe la non-application de la Convention à ses problèmes techniques et structurels[38]. Les problèmes techniques concernent principalement l'absence de prise en compte de la qualité des certificats et diplômes académiques. L'argument est que les différences considérables entre les systèmes de transfert de crédits et les conditions d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur et les pays du continent rendent difficile la mise en œuvre du régime de reconnaissance de la Convention[39]. Les problèmes structurels de la Convention découlent du cadre institutionnel et de la procédure de coopération et d'échange d'informations qu'elle prévoit[40]. L'absence d'organismes nationaux solides de réglementation de l'éducation et l'inefficacité des comités régionaux établis en vertu de la Convention pour faciliter son opérationnalisation ont miné la mise en œuvre de la Convention. La Convention a été révisée à plusieurs reprises au cours des trois dernières décennies afin de remédier à ces lacunes et à d'autres, mais son entrée en vigueur se fait toujours attendre. La dernière de ces révisions est la Convention révisée sur la reconnaissance des certifications académiques

34. Convention régionale sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États africains (adoptée le 5 décembre 1981) (Convention d'Arusha).

35. Voir le préambule et l'article 2.1, ibid.

36. ibid.

37. Emnet Tadesse Woldegiorgis, Petronella Jonck et Anne Goujon, « Regional Higher Education Reform Initiatives in Africa : A Comparative Analysis with Bologna Process » (2015) 4 International Journal of Higher Education p 241, at 246.

38. Voir Jane Knight, « Towards African Higher Education Regionalization and Harmonization : Approches fonctionnelles, organisationnelles et politiques », Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique : Prospects and Challenges, vol 21 (Emerald Group Publishing Limited 2014), à la page 366.

39. ibid.

40. ibid.

dans l'enseignement supérieur dans les États africains (Convention d'Addis) adoptée en décembre 2014[41]. L'article V.2 de la Convention d'Addis prévoit que la Convention « entrera en vigueur un mois après la date à laquelle dix États membres de l'UNESCO appartenant à la Région Afrique [...] auront exprimé leur consentement à être liés par la Convention »[42]. Suite au dépôt de signature par le Bénin le 15 novembre 2019, la Convention d'Addis est entrée en vigueur le 15 décembre 2019 pour les dix signataires au sens de l'article V.2 de la Convention. La Convention d'Addis enjoint les dix signataires à appliquer ses dispositions dans leurs relations mutuelles et les dispositions de la Convention d'Arusha dans leurs relations avec les autres parties à ladite Convention[43]. Mais la majorité des pays africains restent réticents à signer et à ratifier la convention. Cependant, malgré son manque d'acceptation générale, la Convention d'Arusha a servi de base aux initiatives ultérieures de régionalisation de l'enseignement supérieur (voir ci-dessous et section 5).

## 4.2. La stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique (CESA)

La Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique (CESA) est la dernière initiative d'intégration, complète et la plus ambitieuse, pour l'éducation africaine à tous les niveaux. La Conférence de l'UA a adopté la CESA lors de sa 26e session ordinaire qui s'est tenue en janvier 2016 comme le successeur de la première (1997-2006) et de la deuxième (2007-2015) décennies de l'éducation pour l'Afrique. La CESA sert de cadre politique global pour la coopération régionale en matière d'éducation entre 2016 et 2025. Cette stratégie continentale est sous-tendue par la volonté de mettre en place « un système d'éducation et de formation de qualité » qui dote le continent de « ressources humaines efficaces [...] capables de réaliser la vision et les ambitions de l'Union africaine » [44]. Elle vise également à « assurer la cohérence et l'intégration du développement des différents sous-secteurs dans un système holistique qui répond aux besoins de transmission des connaissances, des compétences et des valeurs nécessaires pour répondre systématiquement aux exigences socio-économiques du développement au 21e siècle»[45].

La CESA constitue une partie importante de l'agenda d'intégration régionale plus large du continent articulé dans l'Agenda 2063 de l'UA. Sa mise en œuvre est guidée par un ensemble d'objectifs stratégiques, de piliers et de principes fondamentaux, dont la notion selon laquelle « des systèmes d'éducation et de formation harmonisés sont essentiels à la réalisation de la mobilité intra-africaine et de l'intégration universitaire par la coopération régionale »[46]. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la CESA cherche à « revitaliser et développer l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation pour relever les défis continentaux et promouvoir la compétitivité mondiale » (S09)[47]. Elle reconnaît le rôle de l'enseignement supérieur pour la science, la technologie et l'innovation et l'importance de placer l'enseignement supérieur au cœur du programme de développement de toute nation qui aspire à réaliser une croissance économique durable significative. Elle invite les membres de l'UA à atteindre l'objectif S09, entre autres, en créant un environnement propice à la recherche et à l'innovation, en consolidant et en développant des centres d'excellence et en renforçant les liens institutionnels sur le continent[48]. La stratégie globale consiste à améliorer l'accès, la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur par des mesures nationales, régionales et continentales. La CESA reconnaît que « les programmes d'intégration continentale et sous-régionales, combinés à la participation du secteur privé, sont la clé de l'élargissement de l'accès, de la promotion de la pertinence et de l'amélioration de la qualité »[49]. L'Assemblée de l'UA a créé un Comité de l'éducation et des sciences et technologies pour superviser la mise en œuvre de la stratégie au niveau continental[50]. Au niveau régional, la CESA enjoint les ministres de l'éducation des différentes CER à coordonner et à coopérer dans la mise en

41. Voir la Convention révisée sur la reconnaissance des études, des certificats, des diplômes, des grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains (signée le 12 décembre 2014, le 15 décembre 2019 9 (article V.2).
42. Voir ibid.
43. Art V.3(1), ibid.
44. UA, « Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016-2025 » (Commission de l'Union africaine) CESA 16-25, p. 7.
45. ibid, p. 13.
46. ibid.
47. ibid.
48. ibid, p. 25.
49. ibid, p. 19.
50. ibid, p. 28.

œuvre, le suivi et l'évaluation de la stratégie. Les ministres de l'éducation et de la formation ainsi que tous les autres acteurs publics et privés sont chargés de faciliter la mise en œuvre de la stratégie au niveau national.

## 4.3. Cadre continental africain de certification

Le cadre continental africain de certification (ACQF) est une initiative dirigée par l'UA, lancée en septembre 2019, visant à établir un cadre de certification global pour l'Afrique. Il vise à introduire un cadre de reconnaissance mutuelle des qualifications académiques en vue d'assurer la mobilité des étudiants et du personnel académique à travers le continent. Il est prévu que l'ACQF intègre à terme les cadres nationaux et régionaux existants pour la comparabilité et les équivalences des certifications dans un cadre continental. Grâce à la reconnaissance des certifications académiques, l'ACQF aspire à faciliter l'autonomisation et l'employabilité des jeunes à travers le continent – et ainsi aider le continent à exploiter ses dividendes démographiques. La Commission de l'Union africaine (CUA) coordonne actuellement la conception du cadre (en partenariat avec l'Union européenne) afin de le soumettre à l'approbation de l'Assemblée de l'UA (initialement prévue pour la fin 2022). Ce qui n'est pas clair à ce stade, c'est la relation entre l'ACQF et la Convention d'Arusha/Addis (dans sa forme révisée). Les deux initiatives s'efforcent d'établir un cadre pour la reconnaissance des certifications académiques en Afrique. La création éventuelle de l'ACQF pourrait même sceller définitivement le sort de la Convention d'Arusha.

## 4.4. Other Continental Initiatives

En dehors des initiatives évoquées précédemment, de nombreuses autres initiatives continentales ont été lancées au cours de la dernière décennie pour promouvoir l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique. Certaines de ces initiatives sont encore au stade de proposition, tandis que d'autres ont été mises en œuvre (à l'instar de l'UPA). Ces initiatives ciblent divers domaines et objectifs de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur. La plupart de ces initiatives sont lancées en partenariat avec l'UE et d'autres partenaires extérieurs, l'objectif ultime étant de garantir la mobilité des étudiants et du personnel universitaire.

Tableau 1: Initiatives de régionalisation de l'enseignement supérieur continental (autres que celles des sections 3.a à 3.c)

| Initiatives | Institution en charge de l'initiative | Objectif(s) |
|---|---|---|
| Université panafricaine (PAU) | CUA | la mobilité des étudiants et des universitaires<br>les centres d'excellence régionaux |
| Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (CPAQ) | CUA (en partenariat avec l'UE) | l'assurance qualité |
| Normes et directives africaines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ASG-QA) | CUA (en partenariat avec l'UE) | l'assurance qualité<br>la mobilité des étudiants |
| Bourse d'études Mwalimu Nyerere | CUA | la mobilité des étudiants |
| Agence continentale d'accréditation pour l'enseignement supérieur | | l'assurance qualité |
| Stratégie pour la science, la technologie et l'innovation en Afrique (STISA) | CUA | |
| Le système africain de transfert de crédits | CUA | la mobilité des étudiants |

Source : compilé par les auteurs

# 5. Les communauté économiques régionales africaines et la coopération dans l'enseignement supérieur

L'une des principales caractéristiques du processus d'intégration de l'enseignement supérieur africain est sa fragmentation entre les différentes régions du continent. Outre les initiatives continentales, une grande partie du processus d'intégration de l'enseignement supérieur a lieu au niveau régional sous les auspices et dans le cadre des Communautés économiques régionales (CER). Nous avons montré dans la section 2 que la plupart des instruments juridiques constitutifs des CER africaines reconnaissent l'enseignement supérieur comme l'un des domaines clés de la coopération et mandatent les institutions pour la promotion de l'enseignement supérieur dans leurs sous-régions respectives. En se consacrant aux huit CER officiellement reconnues, cette section examine les initiatives régionales d'intégration de l'enseignement supérieur prises pour remplir cette mission.

## 5.1. La Communauté d'Afrique de l'Est (East Africa Community - EAC)

L'EAC tire ses origines d'un traité conclu en 1967 entre le Kenya, l'Ouganda et la Tanzanie, toutes d'anciennes colonies britanniques, qui envisageaient d'établir un marché commun après avoir obtenu leur indépendance. Cet effort a connu un revers à la fin des années 1970 en raison du conflit entre la Tanzanie et l'Ouganda. La vision a été rétablie deux décennies plus tard lorsque les trois parties initiales ont signé le traité établissant la Communauté d'Afrique de l'Est en 1999, qui est entré en vigueur en juillet 2000[51]. Le trio a ensuite été rejoint par le Burundi et le Rwanda en 2007, puis par le Soudan du Sud en 2016[52].

Les membres de l'EAC ont signé un accord visant à établir une union douanière en 2005, et un protocole renforcé visant à établir un marché commun en 2010. L'EAC couvre un large domaine de coopération. Entre autres, les États membres s'engagent, dans le cadre du Protocole de marché commun, à libéraliser sept secteurs de services et à faciliter la mobilité des prestataires de services, de la main-d'œuvre et des étudiants, ainsi qu'à coordonner leurs efforts en matière de développement des ressources humaines au sein du marché commun.

Le renforcement de la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur découle donc de la portée élargie de l'EAC. Le traité de l'EAC stipule que les États membres visent à « harmoniser les programmes d'études, les examens, la certification et l'accréditation des établissements d'enseignement et de formation dans les États partenaires grâce à l'action conjointe de leurs organismes nationaux compétents chargés de l'élaboration de ces programmes d'études »[53]. La signature du Protocole de marché commun en 2010 comprenait un objectif de création d'un espace commun d'enseignement supérieur pour 2015, offrant ainsi une plateforme pour la libre circulation des travailleurs et des étudiants dans la région[54].

Le traité de l'EAC a délégué la mise en œuvre quotidienne du « projet d'harmonisation « de l'EAC au Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUCEA)[55]. Ce dernier tire son origine de l'ancienne EAC (1967-1977) et de la coopération créée après l'indépendance entre les universités et les collègues universitaires de la région qui faisaient partie de l'Université d'Afrique de l'Est au début de la période postindépendance[56]. L'IUCEA a été mis en place en 1980 en tant que cadre de coopération entre les trois universités désormais indépendantes, à savoir les universités de Makerere, Nairobi et Dar es Salaam. L'IUCEA a donc été reconnu comme une institution survivante de l'ancienne EAC. Alors que l'IUCEA était une institution indépendante

51. Le traité portant création de l'actuelle Communauté d'Afrique de l'Est (le traité) a été signé le 30 novembre 1999 et est entré en vigueur le 7 juillet 2000 après sa ratification par les trois États partenaires initiaux, à savoir la République du Kenya, la République d'Ouganda et la République unie de Tanzanie.

52. « République du Soudan du Sud » <https://www.eac.int/eac-partner-states/south-sudan> consulté le 15 novembre 2021.

53. Éducation et formation, article 102 (2,e).

54. Conseil des affaires d'Afrique de l'Est, EABC, 2013

55. Assemblée législative de l'Afrique de l'Est (EALA), Loi sur l'IUCEA 2009.

56. Bheki R. Mngomezulu, Une histoire politique de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Est : The Rise and Fall of the University of East Africa, 1937--1970 |.

dans les années 1980 et 1990, en 2009, un acte juridique officiel de l'Assemblée législative d'Afrique de l'Est a officialisé le statut de l'IUCEA et l'a intégré à la structure de l'EAC[57].

L'IUCEA fonctionne comme une organisation basée sur l'adhésion de plus de 115 universités dans les pays membres de l'EAC. Alors qu'elle se concentrait initialement sur la coordination d'un développement partagé de la formation et de la recherche dans l'enseignement supérieur dans la région, avec un mandat plus large qui lui a été donné par le Protocole de marché commun de l'EAC, ses objectifs se sont concentrés vers deux programmes, un système régional d'assurance qualité et un cadre régional de certifications. Le cadre régional d'assurance qualité (2015) a produit quatre ensembles d'outils ; un cadre politique régional, des directives régionales d'assurance qualité, des repères pour les programmes académiques et un réseau d'établissements d'enseignement supérieur[58]. Le cadre régional de certification visait à faciliter l'harmonisation des programmes à travers la région dans le but de faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications comme envisagé dans le Protocole de marché commun de l'EAC[59].

En ligne avec les développements défendus par l'IUCEA, en mai 2017, les chefs d'État et de gouvernement de l'EAC ont déclaré leur intention d'établir un « espace commun d'enseignement supérieur » (CHEA) de l'EAC dans le but « d'harmoniser et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la région »[60] où les cadres d'enseignement supérieur des membres seront guidés pour fonctionner conformément à un cadre régional commun. Ce dernier portera sur la certification, les certifications académiques et professionnelles, et la qualité des résultats de l'enseignement et de la formation[61]. L'Assemblée des chefs d'État a confié au Conseil des ministres le soin de diriger l'opérationnalisation du CHEA[62]. En conséquence, le CHEA est censé s'appuyer sur les fondations posées par les années successives de travail de l'IUCEA. Pour ce faire, le CHEA utilise une combinaison d'instruments politiques et législatifs à travers les actions de l'EAC, ainsi qu'une coopération ascendante au niveau technique à travers l'instrumentalité de l'IUCEA.

Mais l'IUCEA ne dispose pas d'un mandat légal pour faire appliquer ses règlements et principes d'assurance qualité. Ce dernier point est essentiellement traité par les institutions nationales des États membres. Par conséquent, en termes de mise en œuvre du cadre, qui est antérieur à la création de l'IUCEA, l'EAC s'appuie sur une structure souple de « réglementations académiques » basées sur le consensus et non sur un « engagement politique ».[63] Cette conclusion est renforcée par le fait que chaque État membre de l'EAC continue à disposer de ses propres instruments nationaux de certification et de cadres et normes d'assurance qualité. Le conflit potentiel entre ces deux régimes, la résistance passive des organismes de réglementation nationaux et le manque d'engagement politique et financier risquent de remettre en question l'objectif du CHEA[64].

## 5.2. The Southern African Development Community (SADC)

Les origines de la SADC remontent jusqu'au milieu des années 1970 et 1980, lorsque les nouveaux États indépendants d'Afrique australe ont créé la Conférence de coordination du développement de l'Afrique australe (SADCC) par la Déclaration de Lusaka du 1er avril 1980[65]. La SADCC a ensuite été transformée en SADC en 1992 après acceptation par les membres de la SADCC et les nouveaux membres qui se sont ajoutés

57. Le protocole de l'IUCEA de 2002 et la loi de l'IUCEA de 2009.

58.Principes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Est.

59. Le cadre des certifications d'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur (2015) http://repository.eac.int/bitstream/handle/11671/2047/Harmonization%20of%20Higher%20Education%20in%20East%20Africa%20Status%20Update.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

60. Communiqué conjoint : 18th Ordinary Summit Of Heads Of State Of The East African Community <https://www.eac.int/communique/847-jointcommuniqu%C3%A9-18th-ordinary-summit-of-heads-of-state-of-the-east-african-community> consulté le 24 juillet 2021. Déclaration des chefs d'État des États partenaires de la Communauté d'Afrique de l'Est sur la transformation de la Communauté d'Afrique de l'Est en un espace commun d'enseignement supérieur - Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est, disponible sur https://www.iucea.org/declaration-chea/ (dernière visite le 21 juillet 2021).

61. Déclaration des chefs d'État des États partenaires de la Communauté d'Afrique de l'Est sur la transformation de la Communauté d'Afrique de l'Est en un espace commun d'enseignement supérieur - Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est.

62. Ibid.

63. Ibrahim Oanda Ogachi, « The East African Higher Education Area : Un espace d'enseignement supérieur mondial ou

64. The PIE News, « Hurdles Ahead for East Africa's Common Higher Education Area » <https://thepienews.com/news/hurdles-ahead-east-african-community-common-higher-education-area/> consulté le 24 juillet 2021.

65. SADC, « Communauté de développement de l'Afrique australe : Histoire et traité » <https://www.sadc.int/about-sadc/overview/history-and-treaty/> consulté le 20 novembre 2021.

au fur et à mesure que les pays accédaient à leur indépendance[66]. Aujourd'hui, la SADC compte 16 membres et son secrétariat est situé à Gaborone, au Botswana[67].

Parmi ses divers objectifs socio-économiques, l'éducation a joué un rôle de premier plan dans la transformation de la SADC[68]. En 1997, l'assemblée de la SADC a adopté un protocole sur l'éducation et la formation, qui est devenu opérationnel en 2000[69]. Le protocole prévoit notamment que les membres coopèrent dans le domaine de la politique éducative, de l'enseignement de base, intermédiaire et supérieur, de la recherche et du développement, etc. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, le protocole prévoit l'engagement des États membres à mettre en œuvre un ensemble de normes de gestion de la qualité pour l'enseignement dans leur économie, à harmoniser les conditions d'admission, le système de transfert de crédits et à faciliter la circulation des étudiants et des universitaires.

Pour mettre en œuvre les engagements qu'il contient, le protocole établit divers comités techniques, dont un comité technique sur la certification et l'accréditation (TCCA) qui est composé de représentants des États membres. Le TCCA a élaboré un cadre régional de certifications, Cadre des certifications de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADCQF), qui a été adopté par les ministres de l'éducation de la SADC en septembre 2011 et qui est devenu opérationnel en 2017. Le SADCQF met en place un cadre régional formel pour assurer efficacement « la comparabilité et la reconnaissance des certifications, le transfert de crédits, la création de normes régionales et la facilitation de l'AQ ».[70] Il rassemble des organismes d'AQ et des normes et directives nationales pour l'AQ qui sont établies et adoptées par les pays membres.

Le SADCQF fonctionne comme un cadre de référence, avec une sorte de principe d'autogestion. Les agences d'AQ des États membres sont censées aligner leurs normes et procédures sur celles du SADCQF. La conformité est censée se faire sur la base d'une confiance mutuelle et d'un audit régional et d'une reconnaissance de conformité. La seule exception semble être le cas du réseau de vérification des certifications de la SADC (SADCQVN) qui a été créé pour veiller à ce que les informations partagées par les membres de la SADC répondent à certaines qualités en termes de crédibilité et de fiabilité. Grâce au TCCA et aux jalons établis pour encourager la conformité dans le domaine du développement et de l'alignement, de l'assurance qualité, de la vérification et de la communication, près de la moitié des pays membres mènent des programmes pilotes pour aligner leurs normes et procédures internes d'assurance qualité sur celles du SADCQF[71]. En effet, les membres aspirent à mettre en œuvre des mécanismes renforcés de suivi et d'assistance afin de contrôler et d'aider les membres à se conformer aux directives d'AQ de la SADC[72]. Le TCCA de la SADC travaille et coopère avec le Réseau d'assurance qualité en Afrique australe (SAQAN), l'Autorité de Certifications d'Afrique du Sud (SAQA) et l'Association Régionale des Universités d'Afrique australe (SARUA).

Tout comme les autres CER africaines, le projet de coopération de la SADC dans le domaine de l'enseignement supérieur est confronté à des problèmes d'engagement politique, de budget et de chevauchement des membres. Non seulement des pays membres de la SADC appartiennent à d'autres CER, mais ces CER ont ou sont en train de mettre en œuvre leurs propres initiatives d'AQ. Cela inclut le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) et le Réseau d'assurance qualité d'Afrique de l'Est (EAQAN) qui est dirigé par le Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUCEA)[73]. De même, le projet intergouvernemental de la SADC est en concurrence avec une initiative non gouvernementale parallèle menée par certains établissements d'enseignement supérieur de la région – l'Initiative de gestion de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique australe (HEQMISA).

66. ibid.

67. Afrique du Sud, Angola, Botswana, République démocratique du Congo (RDC), Lesotho, Madagascar, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Swaziland, Tanzanie, Zambie et Zimbabwe.

68. Le traité de la SADC, article 5 (SADC, 1992)

69. « Communauté de développement de l'Afrique australe : Education & Skills Development » <https://www.sadc.int/themes/social-human-development/education-skills-development/> consulté le 20 novembre 2021.

70. Sarah Hoosen et al, State of play : regional quality assurance in southern Africa - SADC, DIES/DAAD (2018) https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/projektsteckbriefe/sadc_state_of_play_report.pdf.

71. Coleen Jaftha et Joe Samuels, Cadre des certifications de la SADC (SADCQF) Renforcer la confiance pour un meilleur mouvement (2017) https://www.saqa.org.za/docs/webcontent/ 2017/Article%20about%20the%20SADCQF.pdf.

72. Ibid.

73. Sarah Hoosen et al, note 71.

## 5.3. La Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO)

La Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) a été créée en 1975 par le traité de Lagos, dans le but de promouvoir l'intégration socio-économique et « l'autosuffisance collective » de ses membres. Le Traité de Lagos a été révisé avec un mandat plus large signé à Cotonou en juillet 1992[74]. La CEDEAO comprend 15 États membres avec une population de plus de 400 millions d'habitants. La CEDEAO englobe également deux blocs sous-régionaux, l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), créée en 1994, et la Zone monétaire ouest-africaine, créée en 2000[75].

En plus des dispositions du traité contenues dans l'article 27 (2,h), qui invite les membres à « harmoniser les systèmes éducatifs » dans la région,[76] tl'objectif clé du cadre de coopération de la CEDEAO dans l'enseignement supérieur est fourni par le Protocole de 2002 sur l'éducation et la formation et la Convention générale sur l'équivalence des diplômes qui fait partie du Protocole.[77]. Les deux instruments visent à mettre en œuvre un cadre régional de reconnaissance et de certification pour améliorer le développement des ressources humaines et faciliter l'amélioration des compétences et des ressources[78] .

Conformément à l'objectif général des protocoles, une stratégie/un programme pour le secteur de l'éducation à l'échelle de la CEDEAO a été adopté en 2003.[79] Le programme vise, entre autres, à exploiter pleinement les ressources et le potentiel régionaux dans le but d'améliorer l'accès à une éducation de qualité et aux opportunités de formation dans la région. Il vise également à harmoniser les systèmes d'éducation et de formation et les critères d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur conformément aux critères régionaux pour l'établissement de certificats d'équivalence et vise à renforcer l' « harmonisation » des systèmes d'éducation[80]. Ce faisant, l'harmonisation et la reconnaissance mutuelle des certificats et des certifications de l'enseignement supérieur deviennent un objectif central, mais les autres priorités comprennent des programmes visant à créer des centres d'excellence, des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation et l'apprentissage en ligne. Les deux visions ultérieures de la CEDEAO pour l'avenir du bloc régional, exposées dans la Vision 2020 puis dans la Vision 2050, soulignent les objectifs et les programmes contenus dans le Protocole et la Convention[81].

Le suivi de la mise en œuvre des visions et des programmes quotidiens de la coopération de la CEDEAO en matière d'enseignement supérieur est assuré par la Commission de la CEDEAO. Sur le plan politique, la CEDEAO a tenu au fil des ans une conférence des ministres en charge de l'enseignement général depuis 2002, tandis qu'une conférence spécifique des ministres en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est organisée depuis 2014[82]. La Commission a accordé la priorité à divers programmes par le biais de son département de l'éducation, notamment le développement professionnel et des programmes d'études, l'amélioration de la qualité et l'établissement de l'équivalence des certificats[83]. Depuis 2005, un comité ad hoc a entrepris diverses activités concernant l'élaboration de critères de référence régionaux pour l'établissement d'équivalences de certificats . Cependant, la capacité institutionnelle et la coordination entre

74. CEDEAO, Traité révisé, Commission de la CEDEAO (1993), https://www.ecowas.int/wp-content/uploads/2015/01/Revised-treaty.pdf.

75. Les membres de l'UEMOA sont le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo. La ZMOA a été créée par la Gambie, le Ghana, la Guinée, le Nigeria, la Sierra Leone et le Liberia (le Liberia n'était pas un membre fondateur et n'a rejoint le groupe que le 16 février 2010).

76. CEDEAO, Traité révisé, Article 27 Science et Technologie.

77. CEDEAO. Convention régionale de la CEDEAO sur la reconnaissance et l'équivalence des grades, diplômes, certificats et autres certifications dans les États membres, ECW/DHD/ED/II/4 REV. 2 (2003).

78. CEDEAO. (2013). Résolution pour l'approbation et l'adoption du curriculum harmonisé de formation en médecine générale dans l'espace CEDEAO, http://www.wahooas.org/IMG/pdf/1_ Résolution_Curriculum_ H_F_M_G.pdf. « Le principe de base de la convention est qu'une certification reconnue (accréditée) dans l'un des États membres doit également être reconnue par les autres », https://www.adeanet.org/sites/default/files/ahers_summary_report.pdf

79.Au même niveau, la Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) a également établi sa stratégie pour le secteur de l'éducation en 2003 afin de faciliter l'harmonisation des programmes académiques et la reconnaissance des certifications avant l'initiative à l'échelle du continent (Hoosen et al., 2009)."

80. Département de l'éducation, Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) <https://www.esc.comm.ecowas.int/all-about-esc/division-of-education/> consulté le 24 juillet 2021.

81. Vision 2020 de la CEDEAO : Vers une démocratie et une société prospère, juin 2010, (http://araa.org/sites/default/files/media/ECOWAS-VISION-2020_0.pdf, Karola Hahn et Damtew Teferra, « TUNING as Instrument of Systematic Higher Education Reform and Quality Enhancement : The African Experience » (TUNING Journal for Higher Education, 30 janvier 2014) <https://TUNINGjournal.org/article/download/23/149?inline=1> consulté le 5 novembre 2021.

82. Département de l'éducation de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) (n 81).

83. Ibid

les États membres et les agences homologues restent un défi majeur. Dans cette optique, les membres de la CEDEAO envisagent la création d'une agence régionale de l'éducation chargée, entre autres, de jouer un rôle de premier plan dans l'accréditation régionale et l'assurance qualité[84]. L'incorporation de la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur dans la Vision 2020 de la CEDEAO, adoptée en 2008, a donné une impulsion supplémentaire à l'agenda. Sur le plan stratégique, l'enseignement supérieur est considéré comme un « outil important pour produire de la main d'œuvre »[85].

Malgré sa grande ambition de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur, la CEDEAO est confrontée à de nombreux défis. Premièrement, la convention et le protocole qui sont censés fixer les bases juridiques de la coopération régionale ne sont entrés en vigueur que de manière provisoire[86]. Deuxièmement, les progrès dans le domaine de la reconnaissance et de l'équivalence des certifications au sein de l'espace CEDEAO se heurtent aux barrières linguistiques et à l'existence de systèmes éducatifs différents entre les États membres. Troisièmement, le chevauchement et la multiplication des appartenances régionales restent un défi majeur. Par exemple, tous les États membres francophones de la CEDEAO sont également membres du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES)[87]. Alors que le CAMES gère les initiatives de coopération vis-à-vis des pays francophones au sein de la CEDEAO, il n'existe pas d'équivalent du CAMES pour les pays anglophones et lusophones, laissant ainsi la coopération pour les pays anglophones et lusophones soumise à des mécanismes internes ou sous-régionaux distincts. Le même élément de concurrence pour l'agenda provient également de l'UEMOA. En effet, les différences entre les États francophones qui utilisent un système multi-degrés par opposition au système à trois niveaux prévalant dans les États membres anglophones a été l'un des obstacles affectant la reconnaissance et l'équivalence des certifications au sein de l'espace CEDEAO. La réforme LMD pourrait faciliter la mise en place d'un système de transfert de crédits favorisant la mobilité.

Plus important encore, le manque d'engagement politique pour concrétiser les décisions et le régime des programmes régionaux reste un défi majeur.

## 5.4. Le Marché commun de l'Afrique orientale et australe (COMESA)

Le COMESA est une communauté économique régionale regroupant 21 pays africains, créée en 1993 pour succéder à la zone de libre-échange préférentielle (ZEP) d'Afrique orientale et australe. Le COMESA a établi sa zone de libre-échange (ZLE) en 2000 ainsi qu'une union douanière qui est entrée en vigueur en 2009[88].La majorité des membres du COMESA sont également membres de la ZLE, environ 16 au moment de la rédaction de ce document,[89] supprimant les droits de douane sur les marchandises provenant des membres de la ZLE, et seulement une poignée de pays sont encore en dehors du régime complet de la ZLE avec un régime commercial préférentiel partiel ou nul vis-à-vis des autres membres.[90]

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, bien que le traité du COMESA confie à la Commission du COMESA la mission de renforcer la coopération régionale dans l'enseignement supérieur,[91] le COMESA n'a, à ce jour, aucun programme majeur dans ce domaine. La Charte sociale du COMESA prévoit que « les États membres s'efforcent de fournir une éducation de qualité par le biais de l'enseignement formel, non formel, informel à distance et de l'apprentissage tout au long de la vie afin de répondre aux divers besoins de l'individu »[92] et que « l'État membre s'efforce de fournir une formation technique et professionnelle adéquate

84. Ibid

85. Key Recommendations towards a Harmonised Framework on the Recognition of Degrees in ECOWAS | Economic Community of West African States (ECOWAS)' <https://www.ecowas.int/30118/> consulté le 5 novembre 2021.

86. Le Protocole A/P3/1/03 de la CEDEAO n'a pas encore été formellement ratifié par ses membres et n'est opérationnel qu'à titre provisoire. Le Protocole stipule que le protocole sera opérationnel dès sa signature en attendant sa pleine application après ratification par sept membres.

87. Le CAMES est une organisation intergouvernementale composée de 19 pays francophones d'Afrique subsaharienne (et de Madagascar) et de plusieurs établissements et organisations d'enseignement supérieur situés dans ces pays.

88. COMESA, COMESA in Brief, Growing Together, for Prosperity (2018) https://www.comesa.int/wp-content/uploads/2020/05/COMESA-in-brief-FINAL-_web.pdf

89. Le Burundi, les Comores, Djibouti, la Libye, le Kenya, l'Égypte, Madagascar, le Malawi, Maurice, le Rwanda, le Soudan, le Swaziland, l'Ouganda, la Zambie, la Zimbabwe et la République démocratique du Congo.

90. « Le nombre de pays membres de la ZLE du COMESA sont appelés à augmenter - Marché commun de l'Afrique orientale et australe (COMESA) » <https://www.comesa.int/countries-participating-in-the-comesa-fta-set-to-increase/> consulté le 16 octobre 2021.

91. Article 156 du Traité

92. Charte sociale du COMESA, article XII Éducation, formation et développement des compétences

et appropriée, y compris des programmes éducatifs de qualité pour les jeunes ».[93] Bien que le COMESA ait également adopté un protocole sur la libre circulation des personnes, de la main-d'œuvre, des services, du droit d'établissement et de résidence (2001), celui-ci n'est pas encore entré en vigueur.

Les activités en cours suggèrent que la Commission est intéressée par l'idée de poursuivre une initiative dans le domaine de la création de centres d'excellence, de la reconnaissance mutuelle et de l'harmonisation des diplômes et des certifications.[94] L'activité et les informations disponibles sur les résultats de cet effort sont toutefois limitées. En outre, le COMESA semble être actif dans le renforcement de la coopération dans le secteur de l'éducation en ce qui concerne les programmes et les certifications pour la reconnaissance et le développement des compétences dans des industries spécifiques, telles que le cuir[95].

## 5.5. La Communauté économique des États d'Afrique centrale (CEEAC)

La Communauté économique des États d'Afrique centrale (CEEAC) est un bloc régional comprenant six États d'Afrique centrale, créé en 1983[96]. La CEEAC elle-même était une expansion de deux groupes économiques antérieurs, l'Union Douanière et Économique de l'Afrique centrale (UDEAC) établie en 1964, avec six membres[97], et la Communauté Économique des Pays des Grands Lac (CEPGL), un bloc beaucoup plus petit établi par le Burundi, la RD Congo et le Rwanda, avec l'Angola comme observateur (qui est devenu plus tard un membre à part entière)[98].

Bien qu'elle soit entrée en activité en 1985, la CEEAC est restée largement passive pendant la décennie suivante en raison de divers défis politiques (du fait de la poursuite des conflits dans la région), institutionnels et financiers. Son activité a été relancée au début des années 2000 après sa désignation comme l'une des huit CER reconnues par l'UA, la signature du Protocole sur les relations entre la Communauté économique africaine (CEA) et les Communautés économiques régionales (CER) en 1999 et les réunions ultérieures des chefs d'État de la CEEAC qui ont notamment élargi le rôle de la CEEAC dans le domaine de la sécurité régionale.

Comme les autres CER, la CEEAC a des objectifs politiques, sociaux et économiques majeurs. Elle vise notamment à éliminer progressivement les barrières commerciales dans la région, à promouvoir la libre circulation des personnes et l'harmonisation des politiques nationales, y compris celles qui concernent l'industrie, les communications, l'agriculture, la monnaie, les ressources humaines et l'éducation.

Dans le domaine de l'éducation, les priorités stratégiques de la CEEAC sont définies par la disposition du traité qui mandate les membres afin qu'ils préparent « une politique éducative commune », « l'harmonisation des politiques nationales »[99], un protocole de coopération dans les domaines du développement des ressources humaines, de l'éducation, de la formation et de la culture entre les États membres de la CEEAC annexé au traité ainsi qu'un programme sur l'éducation, adopté en 2009.

Le Protocole constitue la base de l'harmonisation des politiques d'éducation et de la coordination dans le développement de projets et de programmes communs. Il invite également les membres à garantir l'accès aux étudiants de tous les pays membres, sans discrimination, l'accès aux établissements d'enseignement et de formation. Les membres se sont engagés à reconnaître les certificats, diplômes et grades de l'enseignement supérieur délivrés par d'autres membres et à conclure un accord multilatéral relatif à leur équivalence, etc.

93. Ibid, Article V Conditions d'emploi et de travail

94. MME on the Move, Un état des lieux de la migration, de la mobilité, de l'emploi et de l'enseignement supérieur dans six communautés économiques régionales africaines, Centre international pour le développement des politiques migratoires, 2013.

95. UA, Les programmes et les certifications pour la reconnaissance et le développement des compétences dans le secteur du cuir en Afrique sont à l'honneur (3 septembre 2021), https://au.int/sites/default/files/pressreleases/40788-pr-PR-Programs_and_qualifications_for_skills_recognition_and_ development_in_the_leather_sector_in_Africa_comes_under_spotlight.pdf.

96. Traité instituant la Communauté économique des États de l'Afrique centrale https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/en/eccas/trt_eccas.pdf qui est révisé par le traité révisé en 2019.

97. Le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, la République du Congo, le Gabon et la Guinée équatoriale (adhésion en 1983).

98. Aujourd'hui, elle compte parmi ses membres le Burundi, le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, la République démocratique du Congo, la Guinée équatoriale, le Gabon, la République du Congo, Sao Tomé-et-Principe, l'Angola (qui est devenu membre à part entière en 1999) et le Rwanda, qui était un membre fondateur initialement exclu, mais qui est membre de nouveau (-2007, 2016-).

99. Article 4, Objectifs de la Communauté.

Le programme définit deux priorités stratégiques en matière de centres d'excellence et de systèmes d'information sur la gestion de l'éducation. Dans le cadre de ces programmes, un Institut de gouvernance, des sciences humaines et sociales est établi à l'Université de Yaoundé depuis 2010, qui fait également partie de l'Université panafricaine, tandis qu'un Centre de formation et de développement des enseignants en sciences, mathématiques et technologies basé au Gabon est opérationnel depuis 2009[100].

Aujourd'hui, les principaux objectifs et priorités de la CEEAC définis dans son Protocole ne sont pas pleinement fonctionnels. Comme pour beaucoup d'autres CER, elle est confrontée aux défis « habituels ». En particulier, « une vision communautaire faible »[101], résultat de décennies de conflits internes et externes dans la région, qui ont entravé la participation active des membres ainsi que les contributions financières capables de soutenir le secrétariat et la mise en œuvre complète des programmes de la communauté dans de nombreux domaines, y compris l'éducation.

La multiplication des appartenances a également affecté la pleine efficacité de la coopération dans la région. Les six pays membres de la CEEAC qui étaient jusqu'alors membres de l'UDEAC, à savoir le Cameroun, la République centrafricaine, le Tchad, le Congo, le Gabon et la Guinée équatoriale, ont formé la CEMAC (1994) qui est une union douanière et monétaire, alors qu'elle n'a pas encore mis en place sa propre union douanière. De même, le Burundi et le Rwanda sont actifs au sein de la Communauté d'Afrique de l'Est ; l'Angola et la RDC sont également membres de la Communauté de développement de l'Afrique australe ; et le Burundi, la RDC et le Rwanda sont membres du Marché commun de l'Afrique orientale et australe. Cette situation a été mise en évidence, entre autres, par la sortie initiale du Rwanda de l'organisation en 2007 afin de remédier au chevauchement des appartenances à la CEA et au COMESA, avant de revenir en 2016[102].

## 5.6. L'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD)

L'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) a été créée en 1996 dans le but de répondre aux préoccupations communes de ses membres dans les domaines suivants : sécurité alimentaire et catastrophes environnementales, paix et sécurité, santé et développement social, coopération et intégration économiques, désertification et renforcement de la coopération économique régionale. Ses membres sont essentiellement concentrés dans la Corne de l'Afrique, à savoir Djibouti, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Kenya, la Somalie, le Sud-Soudan, le Soudan et l'Ouganda.

La coopération dans l'enseignement supérieur n'a pas fait partie du portefeuille principal des initiatives de l'IGAD. L'initiative de l'IGAD de travailler dans le domaine de l'enseignement supérieur s'inscrit dans le contexte du renforcement de la coopération régionale en vue d'assurer l'accès des réfugiés, des rapatriés, des personnes déplacées et des membres des communautés d'accueil dans la région de l'IGAD à l'éducation, une question considérée par les membres de l'IGAD comme « transfrontalière » [103]. En effet, la région accueille plus de 7,5 millions de « personnes déplacées de force», dont plus de 3 millions de réfugiés [104]. Par exemple, l'Éthiopie accueille des milliers de réfugiés de ses pays voisins, en particulier l'Érythrée, qui sont inscrits dans divers établissements d'enseignement supérieur publics et privés[105].

En décembre 2017, les ministres en charge de l'éducation des États membres de l'IGAD ont adopté « la Déclaration de Djibouti sur la Conférence régionale sur l'éducation des réfugiés dans les États membres de l'IGAD » et, en annexe, son plan d'action « Plan d'action de Djibouti sur l'éducation des réfugiés dans les États

100. Rapport de synthèse du projet d'appui à l'EMM Prise de stock des CER Document de référence pour la réunion technique de l'EMM sur le renforcement de la migration, de la mobilité, de l'emploi et de l'enseignement supérieur dans les CER, https://africa-eu-partnership.org/sites/default/files/documents/summary-report-mme-support-project.pdf

101. AFDB, Economic Community Of Central African States (Eccas) Regional Integration Assistance Strategy Paper (RIASP) For Central Africa https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/ADB-BD-WP-2005-84-EN-ECCAS-RIASP-2005-09.PDF (en anglais)

102. Wolfe Braude, « SADC, COMESA and the EAC : Conflicting Regional and Trade Agendas », (2008) Institute for Global Dialogue, Octobre, Ivan R. Mugisha, « Rwanda back to Central Africa bloc, 10 years on », (2016) Trade Law Centre (TRALAC).

103. Ahmed Sed, " IGAD - Les ministres de l'éducation de l'IGAD renforcent leur engagement en faveur de l'éducation des réfugiés " <https://igad.int/divisions/health-and-social-development/2011-igad-education-ministers-step-up-commitment-to-refugee-education> consulté le 27 juillet 2021.

104. Kebede Kassa Tsegaye 'Accès à l'enseignement supérieur des réfugiés, et des rapatriés dans la région couverte par l'IGAD : La déclaration de Djibouti et ses ramifications pour l'enseignement supérieur et le développement durable (2017) Actes de la 16e conférence internationale sur l'enseignement supérieur privé en Afrique...,

105. ibid.

membres de l'IGAD »[106]. La déclaration visait à faire reconnaître les certifications des réfugiés et des rapatriés à tous les niveaux de l'enseignement, appelait ses membres à ratifier et à intégrer dans leur législation nationale la Convention sur la reconnaissance des études, des certificats, des diplômes, des grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains comme base de la reconnaissance des certifications des réfugiés et des rapatriés, et chargeait le secrétariat de l'IGAD de travailler avec les pays membres pour le suivi de l'élaboration de « normes minimales» en matière d'éducation[107].

La déclaration de Djibouti a ouvert la voie à l'élaboration d'un « Cadre régional de politique éducative » (REPF). En termes d'enseignement supérieur, le REPF a matérialisé l'aspiration des membres à « harmoniser les conditions d'accès à l'enseignement supérieur, à établir le Conseil de l'enseignement supérieur de l'IFAD (ICHE), à mettre en œuvre le Cadre régional des certifications de l'IGAD (RQF) », etc.

Au cours de la 2e Conférence ministérielle sur l'éducation des réfugiés, qui s'est tenue à Addis-Abeba en 2018, le « Cadre de politique éducative régionale » a été approuvé par les États membres (paragraphe 28). En outre, les membres ont salué « le cadre de consultation sur la reconnaissance des certifications régionales et lancent un appel pour la mise sur place d'une feuille de route claire qui aboutisse à un accord et à la mise en oeuvre d'un mécanisme fonctionnel de certifications régionales » (paragraphe 18)[108].

Conformément à la Déclaration de Djibouti et au REPF, les membres de l'IGAD ont non seulement mis en place des politiques nationales et des règles juridiques importantes pour la mise en œuvre des programmes régionaux, mais ils ont également obtenu des résultats mesurables en permettant aux réfugiés et aux rapatriés d'accéder à des programmes d'éducation et de formation. Cependant, les grandes ambitions de l'IGAD en termes de promotion de la coopération régionale et de l'enseignement supérieur semblent être remises en question par ses propres mandats historiques. La préoccupation principale des membres vis-à-vis de la coopération éducative semble être attachée à l'allègement des défis rencontrés par les réfugiés et les rapatriés dans la reconnaissance des certifications antérieures, l'accès à l'éducation et au travail. Malgré les grandes ambitions du REPF, la capacité de l'IGAD à se présenter comme un organe régional de rassemblement pour une coopération plus approfondie dans l'enseignement supérieur reste à voir.

## 5.7. La Communauté des États sahélo-sahariens (CEN-SAD)

Créée en février 1998 avec six membres fondateurs, le Burkina Faso, le Mali, le Niger, la Libye, le Soudan et le Tchad, la Communauté des États sahélo-sahariens compte aujourd'hui 29 membres[109]. La CEN-SAD vise à compléter les programmes de développement de ses États membres dans divers domaines, notamment l'industrie, l'énergie et les services sociaux, par l'adoption de mesures qui garantiront la libre circulation des biens, des services et des facteurs de production. Plus important encore, les priorités de la CEN-SAD semblent très attachées à la résolution des problèmes posés par la condition environnementale et écologique commune de ses membres – la sécheresse et l'aridité.

Alors que l'ambition à long terme de la CEN-SAD était d'établir un marché commun et que, ce faisant, un projet d'instrument a été préparé pour établir une zone de libre-échange CEN-SAD, elle est restée largement passive tout au long de la décennie qui a suivi sa création. La Conférence des chefs d'État et de gouvernement qui s'est tenue à N'Djamena, au Tchad, en février 2013, a approuvé diverses propositions visant à restructurer

106. Déclaration de Djibouti sur la conférence régionale sur l'éducation des réfugiés dans les États membres de l'IGAD : " Normes régionales d'éducation de qualité et inclusion dans le système national pour les enfants réfugiés conformément au CRRF, à l'ODD 4 et à l'Agenda 2063 pour l'éducation, décembre 2017, https://igad.int/attachments/article/1725/Djibouti%20Declaration%20on%20Refugee%20Education.pdf, Voir aussi l'annexe ; Plan d'action de Djibouti sur l'éducation des réfugiés dans les États membres de l'IGAD, https://globalcompactrefugees.org/sites/default/files/2019-12/IGAD%20Djibouti%20Plan%20of%20Action%20on%20Education%20(2017).pdf.

107. Mise en œuvre de la Déclaration de Djibouti : Education for Refugees, Returnees & Host Communities' (The Global Compact on Refugees | Digital platform) <https://globalcompactrefugees.org/article/implementing-djibouti-declaration-education-refugees-returnees-host-communities> consulté le 27 juillet 2021.

108. Appel à l'action d'Addis-Abeba sur la mise en œuvre de la Déclaration de Djibouti sur l'éducation des réfugiés, des rapatriés, des personnes déplacées et des communautés d'accueil, Addis-Abeba, 6th décembre 2018, https://igad.int/attachments/article/2011/Signed%20Addis%20Ababa%20Call%20for%20Action%20-%202nd%20Ministerial%20Conference%20on%20Education%20for%20Refugee%20-%20Englis%20Version.pdf.

109. Les États membres de la CEN-SAD sont : Le Bénin, le Burkina Faso, la République centrafricaine, le Tchad, les Comores, la Côte d'Ivoire, Djibouti, l'Égypte, l'Érythrée, la Gambie, le Ghana, la Guinée-Bissau, la Libye, le Mali, la Mauritanie, le Maroc, le Niger, le Nigeria, le Sénégal, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan, le Togo et la Tunisie.

et à relancer la communauté. La conférence a notamment adopté un traité révisé pour la communauté avec des mandats renforcés dans le domaine de la sécurité régionale et du développement durable[110]. Le traité révisé lui-même n'est pas encore opérationnel car seules 13 ratifications, sur les 15 attendues, ont été enregistrées en septembre 2021[111]. La CEN-SAD maintient un siège qui était à l'origine situé à Tripoli, et un personnel important qui était largement soutenu financièrement par la Libye[112] jusqu'à ce qu'il soit déplacé à N'Djamena,Tchad depuis 2019.

Dans le domaine de la coopération dans le secteur de l'éducation, elle vise l' « harmonisation des systèmes éducatifs, pédagogiques et culturels des différents cycles d'enseignement» entre ses États membres » [113].

Les progrès pour ce qui est de l'atteinte de ces objectifs ont toutefois été limités. La plupart des membres de la CEN-SAD sont également membres de l'Association des universités arabes (AArU). L'AArU vise, entre autres, à établir un espace arabe pour l'enseignement supérieur. Pour atteindre ces objectifs, l'AArU a « créé un conseil pour l'assurance qualité et l'accréditation dans les pays arabes – qui a établi un réseau arabe d'agences d'assurance qualité (ANQAHE) ». L'Association des universités arabes est une organisation qui est chapeautée par la structure régionale et institutionnelle de la Ligue arabe[114].

Par conséquent, comme pour beaucoup d'autres CER africaines, la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur au sein de la CEN-SAD est confrontée à la multiplication des appartenances ainsi qu'à une difficile harmonisation des stratégies et des priorités. Tous les pays membres de la CEN-SAD sont membres d'une ou plusieurs autres communautés économiques régionales, notamment le COMESA, la CEEAC et la CEDEAO. Cela a rendu la mise en œuvre de la zone de libre-échange envisagée par la CEN-SAD très difficile à réaliser. Ce défi se traduit dans le domaine de l'enseignement supérieur par des stratégies contradictoires visant, par exemple, à aligner les structures de certification académique entre les pays qui ont suivi le modèle français/Bologne et ceux qui ne l'ont pas fait[115].

## 5.8. L'Union du Maghreb arabe

L'Union du Maghreb arabe est une alliance de coopération commerciale et économique entre l'Algérie, la Libye, la Mauritanie, le Maroc et la Tunisie. Créée en 1989, elle est relativement plus récente que les autres CER du continent. L'Union vise, entre autres, à atteindre les objectifs diplomatiques, commerciaux et culturels de ses membres. Dans le domaine des relations diplomatiques régionales, elle vise à renforcer le règlement pacifique des différends dans la région et à consolider les relations diplomatiques entre ses membres ; et dans le domaine des relations commerciales et économiques, elle visait à « réaliser des développements industriels, agricoles, commerciaux et sociaux dans les pays membres », notamment en établissant une union douanière à l'horizon 1995 et un marché commun à l'horizon 2020.

Elle vise également à promouvoir les objectifs culturels communs de la région, notamment par le biais de la coopération dans l'enseignement supérieur, où elle vise à « promouvoir l'éducation à différents niveaux » tout en maintenant les principes arabes et islamiques ainsi que « l'échange d'enseignants et d'étudiants et la création d'institutions universitaires et culturelles communes ainsi que la création d'institutions communes spécialisées dans la recherche »[116]. En dépit de son cadre conventionnel horizontal, les pays membres de l'Union ont choisi d'adopter une approche très diversifiée par la signature de traités sectoriels spécifiques. Ainsi, plus de 30 accords multilatéraux ont été signés par un ou plusieurs membres, souvent de nature simplement bilatérale. Parmi ceux-ci, seuls 5 accords portant sur le commerce et les tarifs douaniers, le

110. CEN-SAD - La Communauté des États sahélo-sahariens - Commission économique des Nations unies pour l'Afrique <https://archive.uneca.org/oria/pages/cen-sad-community-sahel-saharan-states> consulté le 8 novembre 2021.

111. Ibid

112. Communauté des États sahélo-sahariens (CEN-SAD) - Cartographie de la coopération régionale africaine - Conseil européen des relations étrangères (ECFR, 1er juillet 2020) <https://ecfr.eu/special/african-cooperation/censad/> consulté le 15 novembre 2021.

113. CEN SAD | African Union, <https://au.int/en/recs/censad> consulté le 8 novembre 2021., Alexander W Wiseman et CC Wolhuter, Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique : Prospects and Challenges (Emerald Group Publishing Ltd 2013).

114. UA (2014), Rapport de l'UA sur les perspectives de l'éducation : Union du Maghreb arabe (UMA) (2014) Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), à 29.

115. Wiseman et Wolhuter (n 115) 365.

116. L'Accord, à l'article 3,https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/en/amu/trt_amu.pdf Antoni E Stevadeordal, et Philippe De Lombaerde. Gouverner l'intégration régionale pour le développement : Suivi des expériences, méthodes et perspectives. Routledge, 2008.

commerce agricole, les mesures sanitaires et phytosanitaires, les garanties d'investissement et les accords de double imposition ont été ratifiés par tous les membres.

Alors que l'Union avait un traité ambitieux et des programmes planifiés, elle n'a pas tenu de réunion majeure depuis juillet 2008. Cette mise en sommeil s'explique en partie par son incapacité à trouver des solutions ou à jouer un rôle de rassembleur face aux désaccords diplomatiques majeurs et à l'escalade des mesures de sécurité entre le Maroc et l'Algérie concernant la reconnaissance du Sahara occidental/de la République arabe sahraouie démocratique.

Il y a peu d'informations publiées sur les activités de l'UMA dans le domaine de l'enseignement supérieur, tandis que les informations de second ordre disponibles montrent que les activités sont en fait très limitées. Comme la CEN-SAD, les activités de l'UMA dans le domaine de l'enseignement supérieur se chevauchent avec les associations régionales d'universités – principalement l'Association des Universités Arabes. Tous les membres de l'UMA ont des universités qui comptent parmi les membres de cette dernière.

# 6. Les caractéristiques-clés de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur en Afrique

## 6.1. Multiplication des appartenances, institutions et concurrence pour l'agenda

Malgré les réalisations significatives qui sont l'œuvre des cadres continentaux et régionaux pour renforcer et approfondir la coopération dans l'enseignement supérieur en Afrique, le processus est enchevêtré dans un réseau de cadres et d'agendas politiques et institutionnels multiples. La multiplication des appartenances à une ou plusieurs CER est la principale source de préoccupation. La plupart des pays africains sont membres de plus d'une CER. Parmi les 55 pays africains, seuls 6 n'étaient membres que d'une seule CER. Les autres appartenaient à au moins deux CER, tandis qu'au moins quatre pays sont membres de quatre CER. Ce chevauchement est visible sur tout le continent, où, par exemple, les membres de la CEDEAO et de la CEMAC appartiennent également à la CEEAC et vice versa. Il est également possible de voir des membres de la SADC, de l'IGAD ou de la CEA être membres du COMESA et vice versa. Les commentaires relatifs à cette évolution ont été empreints de critique et de « tolérance ».

D'une part, cette évolution a été critiquée, du moins du point de vue de l'intégration commerciale, car elle a créé un nombre inutile de CER et, comme résultat, la duplication d'appartenances, de coûts institutionnels et de mise en œuvre (tels que les multiples règles d'origine), des agendas et une concurrence pour les ressources et l'agenda. L'un des principaux sujets de préoccupation est le défi qu'elle impose dans les domaines où l'harmonisation des politiques est recherchée[117]. Selon la Commission économique pour l'Afrique, « le chevauchement entre les communautés économiques régionales tend également à limiter les efforts collectifs vers l'objectif commun de l'Union africaine. En outre, il tend à brouiller les objectifs de l'intégration et conduit à une concurrence contre-productive entre les pays et les institutions » [118].

D'autre part, la fragmentation des CER africaines a été reconnue comme le résultat d'une création intentionnelle dans la mesure où les CER africaines vont au-delà du commerce et « reflètent un large ensemble d'objectifs, ne se résumant pas à des simples traités commerciaux » [119]. On considère que les pays africains semblent reconnaitre et profiter passivement de la multiplication d'adhésion pour poursuivre un ou plusieurs programmes commerciaux et non commerciaux au sein d'une ou plusieurs CER, qu'ils perçoivent comme un « cadre de coopération, mais pas nécessairement comme des traités impliquant des obligations et contraintes » [120]. Le traité d'Abuja reconnaît les CER africaines comme des éléments constitutifs de l'intégration

117. Muhabie Mekonnen Mengistu, « Multiplicité des communautés économiques régionales africaines et chevauchement des appartenances : A Challenge for African Integration » (2015) 3 International Journal of Economics, Finance and Management Sciences 417.

118. Bruce Clifford Ross-Larson, Nations Unies, et Commission économique pour l'Afrique, Assessing Regional Integration in Africa [I] : Assessing Regional Integration in Africa / [Ed. by Bruce Ross-Larson... et al.]. [I] : Assessing Regional Integration in Africa / [Ed. by Bruce Ross-Larson... et Al.]. (Commission économique pour l'Afrique 2004) 41.

119. James Thuo Gathii, African Regional Trade Agreements as Legal Regimes (Cambridge University Press 2011) 72.

120. ibid.

continentale et de la création éventuelle de la CEA. Malgré ces nobles aspirations, les objectifs commerciaux et autres objectifs politiques, sociaux et économiques des CER ne sont pas suffisamment harmonisés pour garantir leur consolidation en un éventuel instrument continental.

Diverses initiatives continentales ont donc été introduites pour relever ce défi. Entre autres, le moratoire sur la reconnaissance des CER, adopté en 2006, a suspendu la reconnaissance de nouvelles CER autres que les huit déjà opérationnelles à cette époque[121]. Un effort visant à consolider les diverses CER sous une bannière régionale plus large, tel que l'établissement d'une zone de libre-échange tripartite, TFTA, a également été défendu. Cette initiative est née de l'objectif d'harmoniser et de remédier à certaines situations telles que le chevauchement des appartenances entre les trois principales CER d'Afrique australe et orientale : le COMESA, l'EAC et la SADC[122]. WAlors que les efforts pour établir la TFTA remontent au début des années 2000, elle a été officiellement lancée en 2008 lors du premier sommet tripartite des chefs d'État et de gouvernement des trois CER[123]. Au cours des réunions suivantes, la feuille de route de la ZLE et d'autres documents de projets ont été élaborés par les secrétariats des ZLE. À ce jour, 10 pays des blocs régionaux du COMESA, de la CEA et de la SADC ont ratifié l'ALE, et il en faut encore quatre pour atteindre le seuil de ratification de 14 États[124]. Une initiative similaire, mais finalement plus réussie, est le développement d'un régime commercial continental dans le cadre de la Zone de libre-échange continentale africaine. La ZLECAf / AfCFTA est l'un des projets d'intégration les plus ambitieux en Afrique à ce jour : une zone de libre-échange continentale couvrant toute l'Afrique[125]. Elle vise à créer un marché unique continental, à relever les défis liés au chevauchement des appartenances et à renforcer le commerce intra-africain par des efforts de libéralisation et de facilitation des échanges. Elle est également différente d'une zone de libre-échange typique/classique car elle couvre un ensemble de domaines de l'intégration commerciale et économique[126]. Plusieurs études menées à ce jour ont fait des projections ambitieuses sur son rôle dans la stimulation du commerce intra-africain et des exportations africaines vers le reste du monde[127].

Selon la Banque mondiale, d'ici 2035, le commerce intra-africain augmenterait de plus de 81%, tandis que les exportations africaines totales connaîtraient une hausse d'environ 19% [128]. En fournissant les principes sous-jacents à la coopération entre les membres dans le cadre de l'accord, il indique que la ZLECAf sera piloté par les États membres, considère les CER comme des éléments constitutifs d'une intégration plus poussée, préserve l'acquis des régimes existants, souligne le niveau variable d'intégration économique du continent et donc la nécessité d'utiliser la géométrie variable, la libéralisation substantielle, la réciprocité, le traitement spécial et différencié, etc.[129]

L'autre source de concurrence et multiplication d'appartenances provient de « la pluralité d'organisations, d'institutions, de réseaux, d'organismes gouvernementaux et non gouvernementaux inclus dans divers

121. Union africaine, Décision relative au moratoire sur la reconnaissance des communautés économiques régionales (CER) DOC. EX.CL/278 (IX), <https://archives.au.int/handle/123456789/935> consulté le 25 septembre 2021.Il s'agit de i) la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) ; ii) le Marché commun de l'Afrique orientale et australe (COMESA) ; iii) la Communauté économique des États de l'Afrique centrale (CEEAC) ; iv) la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) ; v) l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD) ; vi) l'Union du Maghreb arabe (UMA) ; vii) la Communauté économique des États sahélo-sahariens (CENSAD) ; et viii) Communauté d'Afrique de l'Est (CAE) ;

122. Musibau Adetunji Babatunde et Gbadebo Odularu, « Understanding Bilateral Trade Flows and Negotiating South-South RTAs : Lessons and Policy Directions for the Tripartite Free Trade Area Agreement (TFTA) » in Gbadebo Odularu and Bamidele Adekunle (eds), Negotiating South-South Regional Trade Agreements : Economic Opportunities and Policy Directions for Africa (Springer International Publishing 2017) <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45569-3_8> consulté le 18 octobre 2021 ; Martha Belete Hailu, « Regional Economic Integration in Africa : Challenges and Prospects » (2014) 8 Mizan Law Review 299.

123. Gathii (n 121) 180.

124. « New Deadline Set for Ratification of Tripartite Free Trade Area - Common Market for Eastern and Southern Africa (COMESA)' <https://www.comesa.int/new-deadline-set-for-ratification-of-tripartite-free-trade-area/> consulté le 23 septembre 2021 ; 'South Africa Deposits the Instrument of Ratification of the Agreement Establishing the Tripartite Free Trade Area (TFTA)' Ventures Africa (Abuja, 2018).

125. « Analysis | Africa's Big New Free Trade Agreement, Explained », Washington Post <https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2018/03/29/the-countdown-to-the-african-continental-free-trade-area-starts-now/> consulté le 16 octobre 2021 ; Landry Signé, « How Africa Is Bucking the Isolationist Trend » <https://www.foreignaffairs.com/articles/africa/2018-05-23/how-africa-bucking-isolationist-trend> consulté le 16 octobre 2021.

126. Chidebe Matthew Nwankwo et Collins Chikodili Ajibo, « Liberalizing Regional Trade Regimes Through AfCFTA : Challenges and Opportunities », Journal of African Law, 2020, 1-22.

127. Voir, « An Empirical Assessment of AfCFTA Modalities on Goods | United Nations Economic Commission for Africa » <https://archive.uneca.org/publications/empirical-assessment-afcfta-modalities-goods> consulté le 18 octobre 2021. FMI, STAFF DISCUSSION NOTE The African Continental Free Trade Area : Potential Economic Impact and Challenges (mai 2020, SDN/20/04), Saygili, M., R. Peters et C. Knebel (2018), « African Continental Free Trade Area : Challenges and Opportunities of Tariff Reductions », UNCTAD Research Papers, Vol. 1, No. 15.

128. Banque mondiale, La zone de libre-échange continentale africaine : Economic and Distributional Effects (World Bank 2020) <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34139> consulté le 11 octobre 2021.

129. AfCFTA, article 5.

aspects de la régionalisation » [130]. La relation entre les CER africaines, les arrangements politiques et institutionnels formels et les établissements moins formels, tels que les associations universitaires, offre une perspective unique. Les associations d'universités sont bien placées pour jouer un rôle clé dans la promotion de la coopération dans l'enseignement supérieur entre les États membres des CER ou au-delà. Non seulement elles sont les organes directement responsables ou bénéficiaires de la réforme de l'enseignement supérieur, mais elles disposent également d'une expertise et d'un pouvoir considérables pour influencer la politique de l'État dans le domaine de l'enseignement supérieur ou des objectifs économiques, sociaux et politiques plus larges. Plus important encore, elles offrent une alternative au processus politique conventionnel en proposant une approche ascendante. Il existe actuellement plusieurs associations bien établies dans les différentes CER, les plus importantes étant : L'Association régionale des universités d'Afrique australe (SARUA), le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est (IUCEA), l'Association des universités arabes (AArU), le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) et l'Organisation Universitaire de la Francophonie (AUF). Le principal défi semble être de les articuler de manière adéquate avec l'association continentale : l'Association des Universités Africaines (AUA).

Cependant, les initiatives de ces associations dans le domaine de la promotion de la coopération dans l'enseignement supérieur entre les membres peuvent compliquer et concurrencer les initiatives similaires au niveau des CER. Tout comme les CER, la fragmentation et la multiplication des appartenances, la duplication des mandats, les ressources limitées, etc. sont le quotidien des associations universitaires africaines[131]. Ce défi implique un mélange d'initiatives formelles/institutionnelles et informelles/ad hoc, ainsi que des approches ascendantes ou descendantes. Plusieurs exemples de plateformes concurrentes peuvent être mentionnés à cet égard. Un exemple pertinent est la relation entre la CEDEAO et le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), qui est une organisation intergouvernementale composée de 19 pays francophones subsahariens (et Madagascar) et de plusieurs institutions et organisations d'enseignement supérieur situées dans ces pays[132]. Lors de sa création en 1968, ses principaux objectifs étaient de promouvoir la normalisation des universités émergentes de la région par le biais de programmes de reconnaissance et d'équivalence, de cadres de certifications et, de manière générale, d'établir une coopération universitaire et culturelle entre ses membres. En 1972, les membres ont adopté une convention sur la reconnaissance mutuelle des qualifications dans les États membres du CAMES. Les textes juridiques ont été mis à jour entre 1998 et 1999[133].

Le programme a mis en place un cadre dans lequel un petit secrétariat du CAMES recevra et entreprendra l'évaluation des demandes de reconnaissance qui seront ensuite évaluées et approuvées par des ateliers sous-régionaux d'experts de l'enseignement supérieur[134]. L'appréciation et l'évaluation des établissements universitaires et de leurs programmes sont mises en œuvre par trois commissions établies dans le cadre du CAMES, une pour les programmes d'arts et de sciences humaines, une pour les programmes de sciences et de médecine et une pour les programmes de droit, d'économie et de gestion. Grâce à des critères d'entrée prédéfinis tels que les conditions d'entrée, le programme d'études, la charge, la certification des professionnels, etc., le CAMES a reconnu à ce jour plus de 500 diplômes et certificats délivrés par ses membres[135]. Tous les États francophones membres de la CEDEAO sont également membres du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). Alors que le CAMES gère les initiatives de coopération *vis-à-vis* des pays francophones au sein de la CEDEAO, il n'existe pas d'équivalent du CAMES pour les pays anglophones et lusophones, laissant ainsi la coopération pour les pays anglophones et lusophones soumise à des mécanismes internes ou régionaux distincts. Cela a non seulement créé un vide pour la coopération dans l'enseignement supérieur au sein de la CEDEAO mais a également donné le ton pour des objectifs et des instruments potentiellement contradictoires entre les membres.

130. Jane Knight et Emnet Tadesse Woldegiorgis (eds), Regionalization of African Higher Education : Progress and Prospects (Sense Publishers 2017) 24 <https://www.springer.com/gp/book/9789463009560> consulté le 21 juillet 2021.

131. Emnet Tadesse Woldegiorgis, Régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique : L'opérationnalisation de la stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'Union africaine (LIT Verlag Münster 2017) 220.

132. Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Afrique centrale, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo (RDC), Togo.

133. Historique du CAMES, https://www.lecames.org/historique/ https://campusen.sn/index.php/le-cames. Voir les accords révisés : https://www.lecames.org/wp-content/uploads/2019/10/AccordCCI.pdf.

134. Goolam Mohamedbhai, « Towards an African Higher Education and Research Space (AHERS)-A Summary Report » [2013], Association pour le développement de l'éducation en Afrique. https://www.adeanet.org/sites/default/files/ahers_summary_report.pdf

135. ibid.

Un autre exemple similaire est la relation entre l'Association des Universités Arabes (AArU) avec la CEN-SAD et l'Union du Maghreb Arabe. Non seulement l'AArU comprend des pays et des régions en dehors de la sphère de la CEN-SAD et de l'UMA, mais elle est également une organisation qui fonctionne dans le cadre de la structure régionale et institutionnelle de la Ligue arabe[136]. L'AArU a notamment créé un conseil pour l'assurance qualité et l'accréditation dans les pays arabes - qui a établi un réseau arabe d'agences d'assurance qualité (ANQAHE). Ainsi, non seulement l'AArU mélange les activités de la CEN-SAD et de l'UMA avec celles de la Ligue arabe au sens large, mais elle est également confrontée à son propre dilemme interne vis-à-vis des pays francophones, tels que l'Algérie, la Mauritanie, la Tunisie et le Maroc, qui « partagent un contexte commun dans la structure et le développement de leur enseignement supérieur et sont également liés à d'autres pays par leur adhésion à l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) »[137]. Cette pléthore d'objectifs et d'appartenances risque non seulement défaire les liens avec les organisations politiques formelles, telles que les CER, mais aussi de conduire à une diversification des appartenances et de la « loyauté ».

Une relation plus constructive existe entre le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est (IUCEA) et l'EAC. Comme indiqué ci-dessus, alors que l'IUCEA était une institution indépendante dans les années 1980 et 1990, en 2009, un acte officiel de l'Assemblée législative d'Afrique de l'Est a officialisé le statut de l'IUCEA et l'a intégrée à la structure de l'EAC[138]. Jusqu'en 2016, l'IUCEA a mis en œuvre divers programmes dans la zone couverte par l'EAC dans les domaines de l'assurance qualité, l'élaboration d'un cadre de certification, l'amélioration de la mobilité des étudiants et des enseignants, du renforcement des capacités, etc. Ce qui, en mai 2017, a conduit les chefs d'État de la Communauté d'Afrique de l'Est à établir un « espace commun d'enseignement supérieur »[139] .L'IUCEA a continué à jouer un rôle technique, sous la supervision du Conseil des ministres. L'agenda 2050 de l'EAC stipule que « l'IUCEA sera renforcée pour encourager les établissements d'enseignement à adopter de bonnes pratiques dans la gestion de l'enseignement supérieur afin de répondre aux besoins du programme de développement de la région »[140].

De même, la SADC TCCA travaille et coopère avec le Réseau d'assurance qualité d'Afrique australe (SAQAN), l'Association sud-africaine des certifications (SAQA) et l'Association régionale des universités d'Afrique australe (SARUA). La SAQAN, créée en 2015, est une organisation à adhésion volontaire ouverte à tous les organismes de réglementation de l'enseignement supérieur, aux associations d'universités, aux établissements d'enseignement supérieur, y compris les associations d'universitaires et d'étudiants de tous les pays d'Afrique australe. La SARUA, créée en 2005, est une organisation fondée sur l'adhésion qui regroupe principalement des universités publiques de la région couverte par la SADC.

IOn peut dire que le développement de réseaux inter et intrarégionaux d'universités, d'associations réglementaires et professionnelles, a soutenu de manière significative les progrès généraux vers le renforcement de la coopération dans l'enseignement supérieur ainsi que l'amélioration de la qualité globale de l'enseignement supérieur sur le continent. Cependant, ces organisations sont confrontées à un certain nombre de problèmes. Bien qu'il n'existe pas de solution unique pour une collaboration et une articulation efficaces des acteurs et des organisations politiques, d'une part, par rapport aux structures formelles/institutionnelles et informelles/*ad hoc* qui incluent les associations universitaires et professionnelles, d'autre part, ainsi que pour l'équilibre entre les approches « ascendantes » et « descendantes », il est impératif qu'au moins une forme minimale de collaboration, sous forme de reconnaissance, de coopération ou, si possible, de délégation de mandats, soit justifiée. Toute autre approche contraire est susceptible de mener au « chaos, à la concurrence et au conflit »[141]. Les approches les plus réussies créent un pont entre le processus politique et les structures institutionnelles formelles ou informelles. Ces dernières peuvent servir d'instruments de consultation, d'échange d'informations, ainsi que de mise en œuvre des politiques, stratégies et recommandations des décisions prises au sur le plan politique.

136. Union du Maghreb arabe, Rapport sur les perspectives de l'éducation, (2014), 9 https://www.adeanet.org/sites/default/files/au_outlook_report_amu_english_version_2014_web.pdf.

137. TUNING Africa, étude de faisabilité sur la pertinence d'une approche TUNING pour l'enseignement supérieur en Afrique, Rapport final (2011) http://TUNINGacademy.org/wp-content/uploads/2014/01/Final_report_EDITADO_VERSION_FINAL_30062011.pdf.

138. Loi de 2009 sur le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est.

139. Déclaration des chefs d'État des États partenaires de la Communauté d'Afrique de l'Est sur la transformation de la Communauté d'Afrique de l'Est en un espace commun d'enseignement supérieur - Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est.

140.Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA) Plan stratégique 2016-2021, https://iucea.org/wp-content/uploads/2019/02/iucea-strategic-plan.pdf.

141. Knight et Woldegiorgis (n 132) 24.

Table 2: Overlapping Memberships in African RECs

| | EAC | ECCAS | ECOWAS | IGAD | SADC | CEN-SAD | COMESA | UMA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Algérie | | | | | | | | * |
| Angola | | * | | | * | | | |
| Bénin | | | * | | | * | | |
| Botswana | | | | | * | | | |
| Burkina Faso | | | * | | | | | |
| Burundi | * | * | | | | | * | |
| Cameroun | | * | | | | | | |
| Cap-Vert | | | * | | | | | |
| République centrafricaine | | * | | | | * | | |
| Chad | | * | | | | * | | |
| Comores | | | | | * | * | * | |
| Congo, République du | | * | | | | | | |
| Côte d'Ivoire | | | * | | | | * | |
| République démocratique du Congo | | * | | | * | | * | |
| Djibouti | | | | * | | * | * | |
| Égypte | | | | | | * | * | |
| Guinée équatoriale | | * | | | | | | |
| Érythrée | | | | * | | * | * | |
| Eswatini | | | | | * | | * | |
| Éthiopie | | | | * | | | * | |
| Gabon | | * | | | | | | |
| Gambie | | | * | | | * | | |
| Ghana | | | * | | | * | | |
| Guinée | | | * | | | | | |
| Guinée-Bissau | | | * | | | * | | |
| Kenya | * | | | | * | | * | |
| Lesotho | | | | | * | | | |
| Liberia | | | * | | | | | |
| Libye | | | | | | * | * | * |
| Madagascar | | | | | * | | * | |
| Malawi | | | | | * | | * | |
| Mali | | | * | | | * | | |
| Mauritanie | | | | | | * | | * |
| Maurice | | | | | * | | * | |
| Mayotte | | | | | | | | |
| Maroc | | | | | | * | | * |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mozambique | | | | | * | | | |
| Namibie | | | | | * | | | |
| Niger | | | * | | | * | | |
| Nigeria | | | * | | | * | | |
| Rwanda | * | * | | | | | * | |
| Sao Tomé et Principe | | * | | | | | | |
| Sénégal | | | * | | | * | | |
| Sierra Leone | | | * | | | * | | |
| Somalie | | | | * | | * | | |
| Afrique du Sud | | | | | * | | | |
| Soudan a | | | | * | | * | * | |
| Swaziland | | | | | | | | |
| Togo | | | * | | | * | | |
| Tunisie | | | | | | * | | |
| Ouganda | * | | | * | | | * | |
| Tanzanie | * | | | | * | | | |
| Sahara occidental | | | | | | | | |
| Zambie | | | | | * | | * | |
| Zimbabwe | | | | | * | | * | |

Source : compilé par les auteurs

## 6.2. La coopération dans l'enseignement supérieur est liée au niveau d'intégration des politiques dans d'autres domaines

L'expérience de diverses CER semble montrer que la coopération renforcée dans le domaine de l'enseignement supérieur peut être étiquetée en fonction du niveau et de la nature saine de la coopération dans d'autres domaines. Étant donné que les membres sont moins enthousiastes à l'idée de libéraliser leurs marchés des biens et du travail malgré des accords pleinement opérationnels qui stipulent le contraire, les progrès dans le domaine de l'enseignement supérieur vont se retrouver au bas de la liste des priorités. Même dans le cas de la CEA, à travers l'IUCEA, il est important que les membres donnent effet à l'Union douanière de la CEA, dont l'année d'effet prévue était 2018 mais qui a été indéfiniment reportée. Il ne fait aucun doute que les diverses sensibilités sur le front commercial sont le reflet des intérêts politiques internes, de la compétitivité économique divergente des membres et des questions relatives aux mécanismes de partage des revenus. Ces questions continueront probablement à freiner la mise en œuvre complète de l'union douanière.

Ce faisant, la même série de « revers » est susceptible de remettre en cause la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur, où le niveau d'intégration est le moins avancé. Un exemple des plus pertinents est que « les questions fiscales telles que le traitement égalitaire des étudiants convenu par tous les pays membres en termes de frais d'inscription se heurtent à la résistance des universités bénéficiant de peu de financement » [(142)]. Il est facile de comprendre que le coût du financement des réformes actuelles dans le domaine des programmes et des structures, la concurrence pour le marché/les étudiants entre les établissements d'enseignement supérieur situés dans différents pays membres en raison de la transférabilité des certifications, ainsi que les intérêts institutionnels des agences concernées, inquiètes de déléguer

142. News (n 65).

l'autonomie nationale à une entité régionale/intergouvernementale/supranationale, sont susceptibles de ralentir le processus de réalisation complète de la coopération dans cet espace.

## 6.3. Recours à une combinaison d'instruments juridiques contraignants et non contraignants

Les discussions des *sections 2 à 5* ont montré que le processus d'intégration régionale de l'enseignement supérieur en Afrique repose sur une combinaison d'instruments juridiques et non juridiques. Les instruments juridiques les plus importants de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur au niveau continental sont l'Acte constitutif de l'UA, le Traité d'Abuja, la Convention d'Arusha (et la Convention d'Addis), la CESA et l'Accord de la ZLECAf. Tous ces instruments juridiques, sauf un (CESA), sont juridiquement contraignants[143]. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils définissent des obligations claires et juridiquement exécutoires. Par exemple, l'Acte constitutif de l'UA établit un comité technique pour faciliter la coopération régionale en matière d'éducation, sans aucune obligation pour les États membres de l'UA. De même, le traité d'Abuja contient des dispositions détaillées sur la coopération régionale en matière d'éducation, mais sans imposer aucune obligation aux États Parties. En revanche, il charge la « Communauté », qui doit encore être créée, de veiller à l'harmonisation des politiques nationales en matière d'éducation, de culture, de science et de technologie[144]. Le protocole de la ZLECAf sur le commerce des services en appelle également à la reconnaissance mutuelle des qualifications éducatives, mais sans imposer d'obligation concrète aux États Parties. La seule obligation que les membres de la ZLECAf ont en vertu du Protocole est de s'assurer qu'ils offrent une chance égale aux membres intéressés de la ZLECAf de négocier un accord/arrangement de reconnaissance mutuelle et de s'abstenir d'appliquer des reconnaissances unilatérales pouvant constituant un moyen de discrimination entre les membres de la ZLECAf[145]. L'obligation de non-discrimination est pertinente pour la promotion du commerce intrarégional des services, mais le protocole ne parvient pas à établir un cadre juridique complet pour la reconnaissance mutuelle ou l'harmonisation des certifications universitaires. Les membres de la ZLECAf ne sont pas obligés d'atteindre la reconnaissance mutuelle ou l'harmonisation des certifications.

En revanche, les conventions d'Arusha et d'Addis imposent des obligations spécifiques à leurs États ¨Parties. Par exemple, la Convention d'Addis-Abeba enjoint à ses États Parties d'accorder la reconnaissance des certifications délivrées par les établissements d'enseignement supérieur accrédités par d'autres États Parties aux fins d'emploi et d'accès à ses établissements d'enseignement supérieur –sous réserve que toutes les exigences de la certification soient satisfaites[146]. Elle exige également que les États parties définissent les critères et les procédures d'évaluation des certifications et garantissent une procédure régulière[147]. Mais la mise en œuvre de la Convention repose sur une mosaïque d'organismes nationaux, bilatéraux, régionaux et continentaux que les États Parties ont accepté de créer/renforcer et de financer[148]. Les structures nationales de mise en œuvre assument une grande partie de la responsabilité de la mise en œuvre de la Convention[149] . La tâche d'assister et de surveiller la mise en œuvre de la Convention est attribuée au Comité de la Convention, qui est composé d'un représentant de chaque Partie et se réunit tous les deux ans[150]. Cependant, la Convention est dépourvue de tout mécanisme d'application. Elle charge le Comité de la Convention de contrôler la mise en œuvre, de fournir des conseils sur les meilleures pratiques et de faire des recommandations sur la mise en œuvre de la Convention[151], mais ne prévoit aucune procédure formelle pour les plaintes individuelles ou étatiques contre les Parties qui ne respectent pas la Convention.

L'absence d'obligations juridiquement exécutoires dans la plupart de ces instruments juridiques de régionalisation, associée à l'absence de mécanisme de mise en œuvre des obligations exécutoires, s'ajoute aux divers autres facteurs techniques, financiers et politiques qui compromettent la mise en œuvre des

143. Notez que la Convention d'Arusha n'est pas encore entrée en vigueur, mais qu'elle est rédigée comme un instrument juridiquement contraignant. La convention d'Addis est entrée en vigueur pour les 20 États Parties qui l'ont signée.

144. Art 4.2(e), Traité d'Abuja.

145. Voir l'article 10(2-3) du protocole sur le commerce des services, accord ZLECAf.

146. Art III, Convention d'Arusha révisée.

147. Arts III-IV, ibid.

148. Art IV.7-13, ibid.

149. Art IV.8, ibid.

150. Art IV.9, ibid.

151. Art IV.9, ibid.

engagements d'intégration régionale de l'enseignement supérieur. Les défis de mise en œuvre ne sont ni nouveaux ni uniques à la régionalisation de l'enseignement supérieur. Bien que certains chercheurs considèrent les initiatives africaines d'intégration régionale comme des régimes juridiques flexibles qui n'impliquent pas une conformité stricte, de nombreux autres identifient le manque de mise en œuvre des engagements d'intégration régionale comme l'un des principaux défis de l'intégration régionale sur le continent[152]. Le déficit de mise en œuvre est encore plus prononcé dans le domaine de l'enseignement supérieur où les pays africains ont montré une réticence considérable non seulement à mettre en œuvre mais aussi à prendre des mesures légales exécutoires et à ratifier des instruments juridiques contraignants de régionalisation. Les seuls instruments juridiques continentaux d'intégration de l'enseignement supérieur assortis d'obligations juridiques exécutoires (c'est-à-dire les conventions d'Arusha et d'Addis) ne comptent pas encore plus de 20 signataires – même si tous deux manquent de mécanismes d'application significatifs. La plupart des initiatives de régionalisation de l'enseignement supérieur restent sur papier sans mise en œuvre effective[153]. La réticence à prendre des engagements contraignants s'explique en partie par la nature descendante de la plupart des initiatives de régionalisation. Par exemple, l'une des principales critiques à l'encontre de la Convention d'Arusha est son incapacité à consulter les parties prenantes universitaires et non universitaires au niveau national et le manque de sentiment d'appropriation de l'initiative qui en découle[154]. Pour remédier à cette lacune, il faut un effort concerté pour rendre le processus de régionalisation inclusif et participatif à tous les niveaux. La création de plateformes qui rassemblent les acteurs formels et informels et facilitent le dialogue politique et le partage d'expériences est également cruciale. L'autre facteur qui nuit à la mise en œuvre est la présence d'initiatives qui se chevauchent et d'engagements contradictoires (voir *section 6.1*). Une coordination entre les diverses institutions/initiatives aux niveaux continental et sous-régional permettrait de résoudre ces problèmes. Le processus d'intégration régionale de l'enseignement supérieur en Afrique bénéficierait également d'un cadre global qui supervise le processus de régionalisation tant au niveau continental que sous-régional.

# 7. Conclusion

Ce chapitre a examiné les cadres juridiques et institutionnels de l'intégration continentale et régionale de l'enseignement supérieur en Afrique. Les pays africains ont entrepris la régionalisation de leurs systèmes d'enseignement supérieur pour un large éventail de raisons allant du renforcement de la capacité et de la compétitivité de leurs institutions d'enseignement supérieur à la facilitation de la mobilité des étudiants et du personnel à travers le continent, favorisant ainsi la solidarité continentale et le développement socio-économique. L'aspiration à une intégration effective est désormais fermement ancrée dans les instruments juridiques et politiques de l'intégration régionale, tant au niveau continental que sous-régional. Pratiquement toutes les institutions d'intégration régionale du continent ont le mandat légal nécessaire pour faire avancer la régionalisation de l'enseignement supérieur dans leurs juridictions respectives.

Les efforts déployés pour concrétiser cette vision au cours des dernières décennies ont conduit à l'émergence d'initiatives multiples et non coordonnées de régionalisation de l'enseignement supérieur. Ces initiatives portent sur différents instruments et dimensions de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur, de l'assurance qualité et de l'accréditation aux systèmes de mobilité et de transfert de crédits. L'examen de l'intégration aux niveaux continental et régional (*sections 4 et 5*) montre que ces initiatives fonctionnent souvent de manière isolée les unes des autres, avec un champ d'action thématique géographiquement limité. Cela indique l'absence d'une approche holistique de la régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique, malgré la nature générale d'une volonté d'intégration dans ce domaine.

Un aspect encore plus préoccupant du processus d'intégration régionale de l'enseignement supérieur africain est sa fragmentation. Le processus de régionalisation se produit simultanément aussi au niveau continental

152. Voir Paul Kagame, L'impératif de renforcer notre Union : Rapport sur les recommandations proposées pour la réforme institutionnelle de l'Union africaine (2017).

153. Voir Emnet Tadesse Woldegiorgis, « Historical and Political Perspectives : On Regionalization of African Higher Education », in Jane Knight et Emnet Tadesse Woldegiorgis (eds), Regionalization of African higher education : progress and prospects (Springer 2017), à 44.

154. Voir Woldegiorgis, Jonck et Goujon (n. 37) ; Sushita Gokool-Ramdoo, « Harmonization of Higher Education in Africa or Why We Need to Hang in There Together », (Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2015). Policy Brief.

et (principalement) qu'au niveau régional dans le cadre des CER. La multiplication des institutions et des initiatives de régionalisation n'est pas nécessairement préjudiciable au processus d'intégration. Elle est également conforme à la nature fragmentée du processus global d'intégration africaine. Cependant, le manque de coordination a transformé l'enseignement supérieur, qui était l'un des terrains fertiles de la coopération régionale, en un terrain de compétition et de contradiction inutiles. Couplé aux obstacles traditionnels à l'intégration régionale (par exemple, les divers intérêts nationaux, etc.), le manque de coordination entre les diverses institutions d'intégration et leurs initiatives d'intégration de l'enseignement supérieur a non seulement conduit à la dispersion des efforts, mais a également sapé la mise en œuvre des engagements d'intégration de l'enseignement supérieur. Pour surmonter la fragmentation actuelle de la régionalisation de l'enseignement supérieur, il faudrait une coordination et une collaboration efficaces entre les diverses institutions formelles et informelles, tant dans la planification que dans la mise en œuvre des initiatives de régionalisation. La coordination verticale entre les institutions continentales, régionales et nationales responsables de l'intégration de l'enseignement supérieur et la coordination horizontale entre les différentes initiatives tant au niveau continental que régional sont d'une importance capitale pour l'émergence d'un espace intégré d'enseignement supérieur en Afrique. En l'absence d'une telle coordination, le processus de régionalisation s'expose non seulement au risque d'avancer dans différentes directions à différentes vitesses (ce qui en soi est un risque acceptable) mais à celui de générer des contradictions et des mouvements de résistance qui entravent et ralentissent tous les processus.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

1. Les pays sont à la quête de l'intégration régionale de l'enseignement supérieur depuis le lendemain de l'indépendance. Quelles sont les principales raisons qui les poussent à agir dans ce sens ?
2. L'une des caractéristiques de l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique est la multiplicité des institutions et les chevauchements verticaux et horizontaux qui en découlent. À quels processus d'intégration régionale votre propre pays participe-t-il ? Considérez-vous que cela pose un problème ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
3. L'intégration de l'enseignement supérieur figure en bonne place dans les instruments juridiques et politiques de l'intégration continentale et sous-régionale. Veuillez identifier au moins trois instruments juridiques et expliquer comment ils font progresser la coopération régionale en matière d'enseignement supérieur.
4. Presque toutes les Communautés économiques régionales (CER) ont des initiatives en matière d'enseignement supérieur. Selon vous, quelle CER a pris des mesures significatives pour faire progresser l'intégration de l'enseignement supérieur dans sa région respective et quelles sont les mesures qu'elle a prises ?
5. Les pays africains usent d'une combinaison d'instruments juridiques contraignants et non contraignants afin de favoriser la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur. Identifiez au moins trois instruments juridiques contraignants et non contraignants et discutez de leurs principales composantes. Quels instruments contraignants ou non contraignants considérez-vous comme adéquats pour renforcer la régionalisation de l'enseignement supérieur sur le continent ?
6. La Convention d'Arusha sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains (et son successeur la Convention d'Addis) reste, du moins en théorie, le principal instrument juridique de l'intégration de l'enseignement supérieur sur le continent, mais les pays africains restent réticents à la ratifier. Qu'est-ce qui explique leur réticence ? Leur réticence est-elle justifiée à votre avis ?

## Références


Une histoire politique de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Est : The Rise and Fall of the University of East Africa, 1937--1970.

L'accès des réfugiés et des rapatriés à l'enseignement supérieur dans la région de l'IGAD : La Déclaration de Djibouti et ses ramifications pour l'enseignement supérieur et le développement durable.

UNION AFRICAINE, Décision sur le moratoire sur la reconnaissance des communautés économiques régionales (CER) DO. EX.CL/278 (IX)' (2006) Assembly/AU/Dec.112 (VII)).

An Empirical Assessment of AfCFTA Modalities on Goods | United Nations Economic Commission for Africa' <https://archive.uneca.org/publications/empirical-assessment-afcfta-modalities-goods> consulté le 18 octobre 2021.

Analysis | « Africa's Big New Free Trade Agreement, Explained» Washington Post <https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2018/03/29/the-countdown-to-the-african-continental-free-trade-area-starts-now/> consulté le 16 octobre 2021.

ANICHE ET, Du panafricanisme au régionalisme africain : A Chronicle» (2020) 79 African Studies 70.

ASSIÉ-LUMUMBA NT, L'enseignement supérieur en Afrique : Crises, réformes et transformations (Codesria 2006).

UA, « Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016-2025» (Commission de l'Union africaine) CESA 16-25.

CUA, Célébrer le succès : La voix de l'Afrique sur 50 ans 1963-2013 (Commission de l'Union africaine 2013).

CUA « Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons : Un cadre stratégique partagé pour une croissance inclusive et un développement durable : Premier plan décennal de mise en œuvre 2014-2023 « (CUA 2015).

BABATUNDE MA et ODULARU G, 'Understanding Bilateral Trade Flows and Negotiating South-South RTAs : Lessons and Policy Directions for the Tripartite Free Trade Area Agreement (TFTA)' in Gbadebo Odularu et Bamidele Adekunle (eds), Negotiating South-South Regional Trade Agreements : Economic Opportunities and Policy Directions for Africa (Springer International Publishing 2017) <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45569-3_8> consulté le 18 octobre 2021.

CEN SAD | Union africaine» <https://au.int/en/recs/censad> consulté le 8 novembre 2021.

CEN-SAD - Communauté des États sahélo-sahariens - Commission économique des Nations unies pour l'Afrique <https://archive.uneca.org/oria/pages/cen-sad-community-sahel-saharan-states>, consulté le 8 novembre 2021.

'Communauté des États sahélo-sahariens (CEN-SAD) - Cartographie de la coopération régionale africaine - Conseil européen des relations étrangères' (ECFR, 1er juillet 2020) <https://ecfr.eu/special/african-cooperation/censad/> consulté le 15 novembre 2021.

Les pays participant à l'ALE du COMESA sont appelés à augmenter - Marché commun de l'Afrique orientale et australe (COMESA) <https://www.comesa.int/countries-participating-in-the-comesa-fta-set-to-increase/> consulté le 16 octobre 2021.

DÉCLARATION DES CHEFS D'ÉTAT DES ÉTATS PARTENAIRES DE LA COMMUNAUTÉ D'AFRIQUE DE L'EST SUR LA TRANSFORMATION DE LA COMMUNAUTÉ D'AFRIQUE DE L'EST EN UN ESPACE COMMUN D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR - Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est » <https://www.iucea.org/declaration-chea/> consulté le 21 juillet 2021.

DESTA MG et GÉROUT G, 'The Challenge of Overlapping Regional Economic Communities in Africa : Lessons for the Continental Free Trade Area from the Failures of the Tripartite Free Trade Area' in Zeray Yihdego et autres (eds), Ethiopian Yearbook of International Law 2017, vol 2017 (Springer International Publishing 2018).

Division de l'éducation - Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) <https://www.esc.comm.ecowas.int/all-about-esc/division-of-education/> consulté le 24 juillet 2021.

GATHII JT, African Regional Trade Agreements as Legal Regimes (Cambridge University Press 2011).

GÉROUT G, MACLEOD J et DESTA MG, 'The AfCFTA as yet Another Experiment towards Continental Integration : Retrospect and Prospect' in David Luke et Jamie MacLeod (eds), Inclusive trade in Africa : the African continental free trade area in comparative perspective (Routledge 2019).

GOKOOL-RAMDOO S, 'Harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique ou pourquoi nous devons nous accrocher ensemble' (Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 2015). Synthèse des politiques

HAHN K et TEFERRA D, 'TUNING as Instrument of Systematic Higher Education Reform and Quality Enhancement : The African Experience' (TUNING Journal for Higher Education, 30 janvier 2014) <https://TUNINGjournal.org/article/download/23/149?inline=1> consulté le 5 novembre 2021.

HAILU MB, 'Regional Economic Integration in Africa : Challenges and Prospects « (2014) 8 Mizan Law Review 299.

HIRSCH A, 'A Strategic Consideration of the African Union Free Movement of Persons Protocol and Other Initiatives towards the Freer Movement of People in Africa' South African Institute of International Affairs.

Mise en œuvre de la déclaration de Djibouti : Education for Refugees, Returnees & Host Communities' (The Global Compact on Refugees | Digital platform) <https://globalcompactrefugees.org/article/implementing-djibouti-declaration-education-refugees-returnees-host-communities> consulté le 27 juillet 2021.

JOINTCOMMUNIQUÉ : 18e SOMMET ORDINAIRE DES CHEFS D'ÉTAT DE LA COMMUNAUTÉ DE L'AFRIQUE DE L'EST» <https://www.eac.int/communique/847-jointcommuniqu%C3%A9-18th-ordinary-summit-of-heads-of-state-of-the-east-african-community> consulté le 24 juillet 2021.

KAGAME P, 'L'impératif de renforcer notre Union : Rapport sur les recommandations proposées pour la réforme institutionnelle de l'Union africaine' (2017).

Key Recommendations towards a Harmonised Framework on the Recognition of Degrees in ECOWAS | Economic Community of West African States(ECOWAS)' <https://www.ecowas.int/30118/> consulté le 5 novembre 2021.

KHELFAOUI H, « Introduction : Le processus de Bologne en Afrique : Globalization or Return to 'Colonial Situation'?' (2009) 7 Journal of Higher Education in Africa 21

KNIGHT J, 'Towards African Higher Education Regionalization and Harmonization : Approches fonctionnelles, organisationnelles et politiques', Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique : Prospects and Challenges, vol 21 (Emerald Group Publishing Limited 2014).

KNIGHT J et WOLDEGIORGIS ET (eds), Regionalization of African Higher Education : Progress and Prospects (Sense Publishers 2017) <https://www.springer.com/gp/book/9789463009560> consulté le 21 juillet 2021.

MENGISTU MM, 'Multiplicité des communautés économiques régionales africaines et chevauchement des appartenances : Un défi pour l'intégration africaine « (2015) 3 International Journal of Economics, Finance and Management Sciences 417.

MOHAMEDBHAI G, « Towards an African Higher Education and Research Space (AHERS)-A Summary Report « [2013] Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

'New Deadline Set for Ratification of Tripartite Free Trade Area - Common Market for Eastern and Southern Africa (COMESA)' <https://www.comesa.int/new-deadline-set-for-ratification-of-tripartite-free-trade-area/> consulté le 23 septembre 2021.

News TP, « Hurdles Ahead for East Africa's Common Higher Education Area» <https://thepienews.com/news/hurdles-ahead-east-african-community-common-higher-education-area/> consulté le 24 juillet 2021.

NWANKWO CM et AJIBO CC, « Liberalizing Regional Trade Regimes Through AfCFTA : Challenges and Opportunities» [2020] Journal of African law 1.

OGACHI IO, 'The East African Higher Education Area : Un espace d'enseignement supérieur mondial ou régional ? «, FIRE : Forum pour la recherche internationale en éducation (2018).

République du Soudan du Sud» <https://www.eac.int/eac-partner-states/south-sudan> consulté le 15 novembre 2021.

ROSS-LARSON BC, Nations Unies et Commission économique pour l'Afrique, Assessing Regional Integration in Africa [I] : Assessing Regional Integration in Africa / [Ed. by Bruce Ross-Larson... et al.]. [I] : Assessing Regional Integration in Africa / [Ed. by Bruce Ross-Larson... et Al.]. (Commission économique pour l'Afrique 2004)

SAWYER A, « Challenges Facing African Universities : Selected Issues» (2004) 47 African Studies Review 1

SED A, « IGAD - Les ministres de l'éducation de l'IGAD renforcent leur engagement en faveur de l'éducation des réfugiés « <https://igad.int/divisions/health-and-social-development/2011-igad-education-ministers-step-up-commitment-to-refugee-education> consulté le 27 juillet 2021.

SIGNÉ L, « How Africa Is Bucking the Isolationist Trend « <https://www.foreignaffairs.com/articles/africa/2018-05-23/how-africa-bucking-isolationist-trend> consulté le 16 octobre 2021.

'L'Afrique du Sud dépose l'instrument de ratification de l'accord établissant la zone de libre-échange tripartite (TFTA)' Ventures Africa (Abuja, 2018).

Communauté de développement de l'Afrique australe : : Éducation et développement des compétences' <https://www.sadc.int/themes/social-human-development/education-skills-development/> consulté le 20 novembre 2021.

Communauté de développement de l'Afrique australe : : Histoire et traité' <https://www.sadc.int/about-sadc/overview/history-and-treaty/> consulté le 20 novembre 2021.

TEFERRA D et ALTBACHL PG, 'African Higher Education : Challenges for the 21st Century» (2004) 47 Higher Education 21.

UNION A, 'Décision relative au moratoire sur la reconnaissance des communautés économiques régionales (CER) DOC. EX.CL/278 (IX)' <https://archives.au.int/handle/123456789/935> consulté le 25 septembre 2021.

WISEMAN AW et WOLHUTER CC, Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique : Prospects and Challenges (Emerald Group Publishing Ltd 2013).

WOLDEGIORGIS ET, 'Perspectives historiques et politiques : On Regionalization of African Higher Education' in Jane Knight et Emnet Tadesse Woldegiorgis (eds), Regionalization of African higher education : progress and prospects (Springer 2017).

WOLDEGIORGIS ET, Régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique : L'opérationnalisation de la stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'Union africaine (LIT Verlag Münster 2017).

WOLDEGIORGIS ET, JONCK P et GOUJON A, 'Regional Higher Education Reform Initiatives in Africa : Une analyse comparative avec le processus de Bologne' (2015) 4 International Journal of Higher Education p241.

BANQUE MONDIALE, La zone de libre-échange continentale africaine : Economic and Distributional Effects (World Bank 2020) <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34139> consulté le 11 octobre 2021.

Accord portant création de la zone de libre-échange continentale africaine (adopté le 21 mars 2018, entré en vigueur le 30 mai 2019).

Charte de l'Organisation de l'unité africaine (adoptée le 25 mai 1963, entrée en vigueur le 13 septembre 1963).

Acte constitutif de l'Union africaine (signé le 11 juillet 2000, entré en vigueur le 26 mai 2001).

Protocole sur le commerce des services - Accord établissant la zone de libre-échange continentale africaine (adopté le 21 mars 2018, entré en vigueur le 30 mai 2019).

Protocole ; au traité instituant la Communauté économique africaine relatif à la libre circulation des personnes, au droit de résidence et au droit d'établissement (adopté le 29 janvier 2018, n'est pas entré en vigueur).

Convention régionale sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États africains (adoptée le 5 décembre 1981) (« Convention d'Arusha»).

Convention révisée sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains (signée le 12 décembre 2014, le 15 décembre 2019 9 (Article V.2).

Traité établissant un marché commun pour l'Afrique orientale et australe (signé le 5 novembre 1993, entré en vigueur le 8 décembre 1994) (Traité COMESA).

Traité instituant la Communauté économique africaine (signé le 3 juin 1991, entré en vigueur le 12 mai 1994) (Traité d'Abuja).

Traité instituant la Communauté d'Afrique de l'Est (signé le 30 novembre 1999, entré en vigueur le 7 juillet 2000).

Traité de la Communauté de développement de l'Afrique australe (signé le 17 août 1992, entré en vigueur le 5 octobre 1993).

Treaty Establishing a Common Market for Eastern and Southern Africa (signed 5 November 1993, entered into force 8 December 1994) (COMESA Treaty)

Treaty Establishing the African Economic Community (signed 3 June 1991, entered into force 12 May 1994) (Abuja Treaty)

Treaty Establishing the East African Community (signed 30 November 1999, entered into force 7 July 2000)

Treaty of the Southern African Development Community (signed 17 August 1992, entered into force 5 October 1993)

## Chapitre 4

# Intégration de l'enseignement supérieur en Afrique : une vue d'ensemble

J. Shabani

# Présentation

Ce chapitre vise à donner un aperçu de l'état de développement du processus d'intégration africaine dans le domaine de l'enseignement supérieur (ES), tant au niveau régional que continental. Son objet étant très vaste, il simplifie nécessairement les choses. Toutefois, cette simplification devrait servir des objectifs politiques et pédagogiques utiles, car elle oblige, ou du moins permet, une réflexion de la part du lecteur pour ce qui est de savoir si elle aborde les questions les plus pertinentes ou, au contraire, si elle laisse de côté des domaines dans lesquels l'intégration a progressé ou devrait progresser. Trois questions sont examinées : a) la reconnaissance ; b) l'harmonisation/homogénéisation/convergence, avec un accent particulier sur l'assurance qualité ; c) la mise en réseau et les infrastructures communes.

L'analyse de ces trois aspects repose sur une hypothèse qui sera par la suite confirmée : la nécessité d'articuler le niveau continental d'intégration avec les différents niveaux régionaux de manière adéquate. Là encore, le lecteur est invité se projeter personnellement afin d'être en accord ou en désaccord avec cette thèse et, en cas d'accord, sur la meilleure façon de progresser sur ce point.

## Contenu du chapitre

1. Introduction
2. Le cadre juridique de la reconnaissance mutuelle des qualifications
3. Les processus d'harmonisation, d'homogénéisation et de convergence
4. L'intégration et la mise en réseau des institutions et des infrastructures universitaires et de recherche
5. Conclusion
6. Références

# 1. Introduction

L'intégration de l'enseignement supérieur dans le monde se poursuit depuis au moins sept décennies. Déjà en 1947, une conférence générale de l'UNESCO a consacré une session de travail sur l'enseignement supérieur pour analyser la possibilité d'élaborer une convention mondiale pour la reconnaissance mutuelle des qualifications afin de promouvoir la mobilité internationale des étudiants.

En Afrique, le processus d'intégration de l'enseignement supérieur remonte au moins à 1903 avec la création de l'École Normale William Ponty à Saint-Louis, au Sénégal, pour former les ressources humaines nécessaires à l'Afrique occidentale francophone. Cette école a formé des diplômés dont certains sont ensuite devenus chefs d'État dans plusieurs pays francophones d'Afrique occidentale. Des établissements d'enseignement supérieur communs ont également été créés avant l'indépendance des pays africains, en Afrique équatoriale française et en Afrique de l'Est.

Après l'indépendance, les pays francophones ont créé plusieurs établissements d'enseignement supérieur interétatiques. Certaines de ces institutions, comme l'École interétatique des sciences et de la médecine vétérinaire de Dakar, existent toujours et bénéficient du soutien financier de plusieurs pays africains et de partenaires internationaux.

D'autre part, les communautés économiques régionales ont signé des protocoles sur la libre circulation des personnes et des services. Les établissements d'enseignement supérieur et les agences d'assurance qualité ont joué et continuent de jouer un rôle majeur dans l'opérationnalisation et la mise en œuvre de ces protocoles, principalement par la reconnaissance mutuelle des qualifications universitaires et professionnelles.

Plusieurs stratégies ont été utilisées pour soutenir l'intégration de l'enseignement supérieur, qui devrait contribuer à la construction de l'espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le cadre juridique qui sous-tend ces processus d'intégration est fourni par les conventions continentales et régionales pour la reconnaissance des certifications académiques et les Accords de reconnaissance mutuelle pour la reconnaissance professionnelle des qualifications.

Outre la reconnaissance mutuelle des qualifications, le processus d'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique comprend l'harmonisation des systèmes et des programmes d'enseignement supérieur et des mécanismes d'assurance qualité et d'accréditation ; le développement et l'utilisation de cadres de qualifications ; ainsi que l'intégration et la mise en réseau des établissements et des installations d'enseignement supérieur.

Tous ces efforts visent principalement à développer un espace africain d'enseignement supérieur et de recherche qui soutiendra l'opérationnalisation et la mise en œuvre des protocoles pour la libre circulation des personnes et des services aux niveaux régional et continental.

La méthodologie utilisée pour construire l'espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche est différente de celle utilisée en Europe, basée sur le processus de Bologne visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur en 2010. La construction de l'espace africain de l'enseignement supérieur s'appuiera sur les espaces régionaux en cours de développement et sera reliée au niveau continental par un processus d'intégration qui comprend l'harmonisation des systèmes, des programmes d'études et des mécanismes d'assurance qualité, l'harmonisation des systèmes d'accumulation et de transfert de crédits et l'alignement des cadres de certifications nationaux, régionaux et continentaux.

L'un des principaux défis auxquels sont confrontés les pays africains dans le processus d'intégration de l'enseignement supérieur est la reconnaissance des qualifications professionnelles. Au sein des Communautés Économiques Régionales ou des unions économiques et monétaires, plusieurs pays ont signé des protocoles sur la libre circulation des services connus sous le nom d'Accords de reconnaissance mutuelle (ARM) sur les qualifications dans certains domaines professionnels afin de permettre aux professionnels d'un pays membre d'exercer une profession dans un autre. La mise en œuvre de ces protocoles et ARM se heurte à plusieurs difficultés, notamment l'incompatibilité des ARM avec les politiques et pratiques nationales, qui rend les accords difficiles ou impossibles à mettre en œuvre.

Ce rapport fait partie d'une étude comparative sur l'intégration régionale dans l'enseignement supérieur qui vise à mieux encadrer la définition et la mise en œuvre d'une politique continentale/régionale de l'enseignement supérieur africain. Ce rapport devrait fournir une synthèse du processus d'intégration régionale de l'enseignement supérieur en Afrique, en mettant en lumière l'histoire, les acteurs et les choix politiques qui ont été faits à différents niveaux, les forces d'impulsion et d'attraction et la compréhension de l' « harmonisation » dans un contexte africain.

Le rapport fournit une présentation analytique des stratégies utilisées aux niveaux régional et continental dans le processus d'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique. Il est composé de trois parties : (a) le cadre juridique de la reconnaissance mutuelle des qualifications ; (b) les processus d'harmonisation, d'homogénéisation et de convergence ; et (c) l'intégration et la mise en réseau des institutions et des infrastructures universitaires et de recherche.

# 2. Le cadre juridique de la reconnaissance mutuelle des qualifications

## 2.1. La reconnaissance mutuelle des qualifications académiques

### 1. Origines et mise en œuvre de la Convention d'Arusha sur la reconnaissance mutuelle des qualifications de l'enseignement supérieur en Afrique

La question de la reconnaissance des qualifications est au cœur de l'enseignement supérieur depuis plus de sept décennies. En 1947, cette question a été abordée lors d'une conférence générale de l'UNESCO. Dans le prolongement de cette conférence, l'UNESCO et ses pays membres ont tenté d'élaborer une convention mondiale sur la reconnaissance mutuelle des qualifications afin de faciliter la mobilité universitaire internationale. À l'époque, les discussions au sein de l'UNESCO et les études de faisabilité réalisées n'ont pas permis d'aboutir à un accord sur la nécessité d'envisager une telle convention mondiale.

Enfin, ce n'est qu'en novembre 2019 que cette convention mondiale sur la reconnaissance des certifications de l'enseignement supérieur a été adoptée par la 40e Conférence générale de l'UNESCO (UNESCO, 2019). En octobre 2021, seule la Norvège l'avait ratifiée alors que 20 ratifications sont nécessaires pour envisager une entrée en vigueur. Pendant ce temps, l'UNESCO a soutenu ses pays membres au cours des années 1970 et 1980 pour élaborer cinq conventions régionales sur la reconnaissance mutuelle des qualifications et une convention interrégionale pour les pays riverains de la mer Méditerranée.

La mise en œuvre de cette convention a fait face à plusieurs défis, principalement causés par (a) la diversité des systèmes d'enseignement supérieur et des langues d'enseignement hérités de la colonisation, (b) la détérioration de la qualité de l'enseignement supérieur à partir des années 1980, et (c) l'inefficacité du comité régional dans le cadre de la mise en œuvre de la convention. Ces défis expliquent en partie pourquoi, en 2001, seuls 21 pays et le Saint-Siège avaient ratifié la convention d'Arusha (Shabani & Okebukola, 2017).

### 2. La révision de la convention d'Arusha et l'adoption de la convention d'Addis-Abeba

Les défis susmentionnés ont incité le Comité régional de mise en œuvre à proposer une révision de la convention d'Arusha afin (a) de promouvoir la reconnaissance mutuelle des qualifications (b) de promouvoir la mobilité des étudiants, du personnel universitaire et des chercheurs et (c) de contribuer à la construction d'un espace africain d'enseignement supérieur et de recherche. La révision de cette convention, qui a débuté en 2002 et a duré 12 ans, s'est déroulée en deux étapes.

**Première étape de la révision de la Convention d'Arusha : 2002-2007.**

Cette étape a débuté en 2002 au Cap, en Afrique du Sud, par une réunion d'experts organisée conjointement par l'UNESCO et le Commonwealth of Learning. Les conclusions et recommandations de cette réunion ont été revues et enrichies par deux réunions du Comité régional de mise en œuvre de la Convention auxquelles ont été invitées plusieurs institutions régionales d'enseignement supérieur en Afrique. Ces réunions ont eu lieu à Dakar, Sénégal en 2003 et 2006 respectivement.

**Deuxième étape de la révision de la Convention d'Arusha : 2007-2014.**

Cette étape a été menée conjointement par l'UNESCO et la Commission de l'Union africaine, principalement par le biais de réunions d'experts et d'évaluations des différents projets par les services juridiques de l'UNESCO et de l'Union africaine. L'une des faiblesses de la révision de la Convention d'Arusha est que, malgré le fait que le processus se soit concentré sur les questions de reconnaissance mutuelle des qualifications qui reposent en partie sur des questions de développement de programmes d'études, de pédagogie et d'assurance qualité, les établissements d'enseignement supérieur et les agences d'assurance qualité n'ont pas été suffisamment impliqués dans la révision de la Convention d'Arusha. Cette situation peut expliquer en partie pourquoi le processus de révision de la Convention d'Arusha a été si long.

Au cours de la période 2007-2014, les acteurs de l'enseignement supérieur en Afrique ont mené plusieurs activités majeures dans les domaines de l'harmonisation des systèmes et des programmes d'enseignement supérieur et de l'assurance qualité, notamment par la mise en œuvre de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) et de la stratégie de l'Union africaine sur l'harmonisation de l'enseignement supérieur.

Rien ne prouve que ces activités aient été conçues en rapport avec la révision de la Convention d'Arusha. Cependant, étant donné la relation étroite entre l'harmonisation, l'assurance qualité et la reconnaissance des certifications, ces activités sont complémentaires du processus de révision de la Convention d'Arusha. Elles ont largement influencé le contenu de la Convention révisée d'Arusha, notamment en y intégrant précisément les objectifs suivants : (a) définir et mettre en place des mécanismes efficaces d'assurance qualité et d'accréditation aux niveaux national, régional et continental, (b) poursuivre le développement de programmes conjoints de formation et de recherche de haut niveau entre les établissements d'enseignement supérieur et promouvoir la délivrance de diplômes conjoints et (c) contribuer à l'harmonisation des certifications de l'enseignement supérieur, en tenant compte des tendances mondiales actuelles et en exhortant les pays à utiliser les cadres de qualifications nationaux et régionaux, lorsqu'ils existent, dans le processus de reconnaissance (UNESCO, 2014).

La mise en œuvre de la convention révisée ne doit donc plus être évaluée uniquement en fonction du nombre de ratifications par les pays africains, mais également en fonction des résultats obtenus dans la mise en œuvre des objectifs relatifs à l'assurance qualité, à l'harmonisation, au développement de programmes conjoints et à l'élaboration et l'utilisation de cadres de certifications dans les mécanismes de reconnaissance mutuelle des qualifications.

La convention révisée d'Arusha sur la reconnaissance mutuelle des qualifications en Afrique a été adoptée le 12 décembre 2014 lors de la conférence internationale des États qui s'est tenue à Addis-Abeba, en Éthiopie, et signée par 16 pays. Cette convention, désormais connue sous le nom de convention d'Addis-Abeba, est entrée en vigueur le 15 décembre 2019 après ratification par 13 pays membres conformément à l'article V.2 de la convention. Il est évident et convenu que les pays africains pourraient plus facilement ratifier la convention d'Addis-Abeba s'ils étaient correctement informés des avantages qu'ils pourraient tirer de cette convention au regard des nouveaux objectifs d'assurance qualité, des programmes conjoints et des cadres de certification.

### 3. La mise en œuvre de la Convention d'Addis-Abeba : Le projet de fonds-en-dépôt UNESCO-Shenzhen (FIT)

L'objectif global du projet est d'aider les systèmes d'enseignement supérieur africains à renforcer leurs mécanismes d'assurance qualité et à développer des outils d'évaluation de la qualité qui peuvent être utilisés pour faciliter l'harmonisation des programmes et la reconnaissance mutuelle des qualifications. Le projet est mis en œuvre par l'UNESCO depuis 2017 avec un soutien financier du gouvernement municipal de Shenzhen en Chine. Il comprend les trois composantes suivantes, lesquelles contribuent à la mise en œuvre de la Convention d'Addis-Abeba sur la reconnaissance mutuelle des qualifications :

a. Soutenir la création de nouvelles agences d'assurance qualité en Côte d'Ivoire, au Mali, au Niger et au Togo ;

b. Renforcer la capacité institutionnelle des agences d'assurance qualité nouvellement créées en Égypte, en Gambie, au Sénégal, au Malawi, en Zambie et en Namibie ; et

c. Consolider les réseaux d'assurance qualité existants en Afrique et développer des outils pour la reconnaissance mutuelle des qualifications.

Le projet a contribué à la création d'agences d'assurance qualité au Mali et au Niger, au renforcement des unités d'assurance qualité dans certains établissements d'enseignement supérieur, au renforcement des capacités humaines en matière d'assurance qualité, notamment par la formation d'évaluateurs externes (Tortian, 2021).

### 4. La Convention sur la reconnaissance mutuelle des qualifications dans les États membres du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES)

Le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) a été créé en 1968 à Niamey, au Niger, pour harmoniser et coordonner les politiques et programmes d'enseignement supérieur de ses États membres. Actuellement, le CAMES est composé des 19 pays suivants, classés par ordre alphabétique : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, Congo, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Guinée équatoriale, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Madagascar, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal et Togo (CAMES ; 2021a).

Avant l'adoption de la Convention continentale d'Arusha sur la reconnaissance mutuelle des qualifications en 1981, les pays francophones regroupés au sein du CAMES ont adopté en 1972 à Lomé, au Togo, une convention régionale sur la reconnaissance mutuelle des qualifications au sein de ces pays.

La ratification de cette convention a conduit à la mise en place du Programme de reconnaissance et d'équivalence des diplômes (PRED). La mise en œuvre de ce programme s'est faite par le biais de colloques régionaux réunissant des experts des États membres du CAMES et des organisations partenaires. Ces colloques se sont tenus tous les deux ans pour analyser les demandes de reconnaissance des diplômes.

En 2006, une résolution du Conseil des ministres du CAMES a confié au PRED la responsabilité de l'accréditation et de l'assurance qualité des programmes dans les États membres du CAMES, en plus de la responsabilité initiale de la reconnaissance des certifications (CAMES 2006). Depuis 2009, les colloques sur la reconnaissance des certifications sont organisés annuellement. En septembre 2013, le PRED a organisé 27 colloques et reconnu 918 qualifications sur 1 242 demandes reçues, soit un taux de réussite de 73,91% (CAMES, 2013). Les demandes de reconnaissance des périodes d'études étaient laissées à la discrétion des universités d'accueil. En 2009, le Conseil des ministres du CAMES réuni en sa 26ème session à Dakar, au Sénégal, a également confié au CAMES la responsabilité d'accréditer les programmes de recherche.

Depuis 2013, la reconnaissance des certifications est liée à l'accréditation des programmes qui ont conduit à ces qualifications. Le CAMES met en œuvre l'accréditation des programmes selon les étapes suivantes (CAMES,2021b) : Appel à candidatures ;

a. Organisation par le CAMES de deux (2) sessions de formation en ligne sur les processus d'accréditation destinées aux établissements d'enseignement supérieur ;
b. Soumission au CAMES des rapports d'auto-évaluation du programme;
c. Analyse des candidatures par des évaluateurs externes dans le cadre de conférences annuelles ;
d. Visites sur le terrain ;
e. Recommandations des évaluateurs externes ;
f. Approbation des recommandations par le Conseil des Recteurs/Présidents d'Universités et le Conseil des ministres du CAMES.

Le processus d'accréditation dure en moyenne 17 mois entre la date de soumission de la demande et l'annonce de la décision d'accréditation. Il convient de souligner que les établissements publics et privés d'enseignement supérieur des États membres et ceux d'autres pays peuvent prétendre à l'accréditation du CAMES s'ils ont déjà été accrédités au niveau national et s'ils ont déjà formé au moins une promotion.

### 5. La reconnaissance mutuelle des qualifications dans la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO)

La CEDEAO a été créée en 1975 afin de promouvoir l'intégration économique de ses pays membres, notamment par la création d'un marché commun entre ses 15 États membres, à savoir le Bénin, le Burkina Faso, le Cap-Vert,

la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Liberia, le Mali, le Nigeria, le Sénégal, la Sierra Leone et le Togo.

En 1979, les États membres ont adopté le Protocole sur la libre circulation des personnes, le droit de résidence et d'établissement, conformément à l'article 2 du Traité de la CEDEAO, invitant les États membres à éliminer progressivement les obstacles à la libre circulation des personnes, des biens et des services.

En janvier 2003, les chefs d'État et de gouvernement ont signé la Convention régionale de la CEDEAO sur la reconnaissance et l'équivalence des grades, diplômes, certificats et autres certifications dans les États membres à Dakar, au Sénégal, afin de promouvoir la coopération régionale en matière de reconnaissance des qualifications, de renforcer la collaboration dans l'utilisation des ressources humaines et de faciliter le partage de compétences et la poursuite des études.

Les engagements pris par les États membres à travers cette convention auraient dû permettre d'assurer la comparabilité et la compatibilité des systèmes et programmes d'enseignement supérieur et de promouvoir la reconnaissance mutuelle des qualifications académiques et professionnelles, en vue notamment de renforcer la mise en œuvre du protocole sur la libre circulation des personnes et le droit de résidence et d'établissement. La mise en œuvre de cette convention a été confrontée à bien des défis, notamment ceux liés à la disparité des systèmes hérités de la colonisation et à la différence des langues d'enseignement

## 2.2. Mutual Recognition of Professional Qualifications

En Europe, la reconnaissance mutuelle des qualifications est régie par la directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil de l'UE du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles, modifiée successivement (dernière version consolidée, décembre 2021 : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A02005L0036-20211210).

En Afrique, chaque communauté économique régionale et l'Union africaine ont adopté des protocoles contenant des engagements sur la libre circulation des personnes et des services. Dans le but de rendre ces protocoles opérationnels, les pays ont convenu de reconnaître mutuellement les qualifications acquises dans un autre pays membre afin de permettre aux titulaires de ces qualifications de travailler dans le pays d'accueil dans un nombre limité de domaines professionnels. Cependant, comme nous le verrons dans les exemples ci-dessous, la mise en œuvre de ces protocoles est confrontée à plusieurs défis qui rendent parfois leur application impossible.

### 1. La Communauté d'Afrique de l'Est (EAC)

Parmi les quatre piliers de l'intégration régionale de l'EAC figure le marché commun. Le protocole relatif au marché commun de l'EAC (PMC) est entré en vigueur en 2010 après sa ratification par les États Parties. Il prévoit cinq libertés fondamentales de circulation, notamment la libre circulation des biens, des personnes, du travail, des services et des capitaux. Il prévoit également les droits de résidence et d'établissement. L'objectif général du marché commun de l'EAC est d'élargir et d'approfondir la coopération entre les États partenaires dans les domaines économique et social, au profit de ces États (EAC, 2009). Conformément à l'article 11 du Protocole, les États Parties se sont engagés à harmoniser leurs programmes d'études et leurs procédures d'accréditation, notamment en vue de promouvoir la reconnaissance mutuelle des qualifications universitaires et professionnelles pour faciliter la libre circulation des personnes et des services. À cet égard, en 2016, quatre accords de reconnaissance mutuelle avaient été signés, à savoir l'ARM pour les comptables, les architectes, les ingénieurs et les vétérinaires (EAC, 2017). Le tableau 1 ci-dessous fournit des détails sur les États Partenaires qui ont ratifiés les accords. Le protocole du marché commun de l'EAC est l'accord commercial régional qui s'inspire le plus de l'expérience de l'Union européenne (Hook, 2014).

Tableau 1 : État d'avancement de la signature des ARM par les États partenaires de l'EAC

| ARM | Date de signature | Burundi | Kenya | Rwanda | Tanzanie | Ouganda |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ARM pour les architectes | 30 juillet 2011 | Oui | Oui | Oui | Non | Oui |
| ARM pour les comptables | 14 septembre 2011 | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| ARM pour les ingénieurs | 7 décembre 2012 | Non | Oui | Oui | Oui | Oui |
| ARM pour les vétérinaires | 9 mars 2016 | Non | Oui | Oui | Non | Oui |

Source: Rapport du comité de coordination de l'ARM, Nairobi 25 mai 2017.

Comme le montre le tableau ci-dessus, le Kenya, le Rwanda et l'Ouganda ont signé les quatre ARM. Le Burundi n'a pas encore signé les ARM pour les ingénieurs et celui pour les vétérinaires. La Tanzanie n'a pas encore signé les ARM pour les architectes et celui pour les vétérinaires. Les négociations pour les ARM des géomètres et des avocats ont été conclues en 2016 mais les accords ne sont pas encore signés. Les négociations pour l'ARM des pharmaciens sont en cours de discussion. Il convient de noter que la République du Soudan du Sud n'est pas encore incluse dans ces ARM.

On espérait que la signature de ces ARM entraînerait une augmentation du nombre de professionnels se déplaçant au sein des États partenaires de l'EAC pour exercer dans les domaines inclus dans les ARM signés. Cependant, des études menées par l'EAC avec le soutien de la GIZ en 2012 et 2017 montrent que ce nombre est limité comme le montre le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. Nombre d'ingénieurs inscrits dans le cadre de l'ARM pour les ingénieurs

| Pays | Nombre d'ingénieurs professionnels | Nombre d'ingénieurs inscrits dans le cadre del'ARM | % d'ingénieurs inscrits dans le cadre de l'ARM |
|---|---|---|---|
| Ouganda | 1000 | 3 | 0.30 |
| Tanzanie | 5100 | 12 | 0.24 |
| Rwanda | 787 | 11 | 1.40 |
| Kenya | 2111 | 4 | 0.19 |
| Total | 8998 | 30 | 0.33 |

Source : Rapport du comité de coordination de l'ARM, Nairobi, 25 mai 2017.

Cette situation s'explique en partie par les défis rencontrés dans la mise en œuvre de ces ARM, notamment les incompatibilités avec les politiques nationales dans les domaines concernés et une volonté politique d'intégration inégale entre les différents États membres. Il y a également le problème de la collecte et de la coordination des données sur la mobilité de ces professionnels. Il a également été noté que certains professionnels qui se déplacent au sein des États partenaires ne le font pas dans le cadre des dispositions des ARM.

L'article 16 du Protocole portant création du marché commun de la Communauté d'Afrique de l'Est définit les conditions de la libre circulation des services. Dans cet article, les États Parties s'engagent à assurer la libre circulation des services fournis par les ressortissants des États Partenaires au sein de la Communauté.

Ils s'engagent également à supprimer progressivement les restrictions existantes et à ne pas introduire de nouvelles restrictions à la prestation de services dans les États Partenaires par des ressortissants d'autres États Partenaires.

Cependant, les politiques des États partenaires rendent difficile ou impossible l'opérationnalisation de certains ARM. Une étude de la Banque mondiale de 2014 sur la législation des pays de l'EAC a identifié 63 mesures incompatibles avec la libéralisation du commerce des services au sein des pays membres de l'EAC (Banque mondiale,2014). La profession d'ingénieur contient le plus de restrictions sur la circulation et l'établissement des professionnels.

Selon le rapport du Comité de coordination de l'ARM (EAC, 2017), à part le Burundi et le Soudan du Sud, tous les autres États Partenaires de l'EAC ont signé l'ARM pour les ingénieurs. La République du Burundi n'avait pas d'autorité compétente pour la profession d'ingénieur au moment de la signature de l'ARM, tandis que la République du Soudan du Sud n'avait pas encore rejoint l'EAC en 2012 lorsque l'ARM pour les ingénieurs a été signé. L'ARM permet à un ingénieur titulaire d'un permis d'exercice et enregistré dans l'un des États Partenaires de se déplacer et d'exercer la profession d'ingénieur dans un autre État Partenaire, dans le cadre des dispositions de l'ARM. Il contient également des dispositions relatives à la reconnaissance des qualifications professionnelles acquises en dehors de l'EAC (qualifications étrangères). Ces qualifications doivent d'abord être reconnues par l'autorité compétente du pays d'origine du titulaire. Par exemple, un Burundais titulaire d'un diplôme d'ingénieur obtenu hors de l'EAC doit d'abord faire reconnaître sa qualification par l'autorité compétente du Burundi avant de pouvoir l'utiliser pour exercer dans un autre État Partenaire de l'EAC. Au Kenya, l'enregistrement des professionnels étrangers est soumis à la preuve que ces compétences spécialisées ne sont pas disponibles dans le pays. En Ouganda, l'enregistrement des ingénieurs étrangers est autorisé pour les résidents qui ont séjourné dans le pays pendant 6 mois de chaque année au cours des 5 dernières années.

Ces restrictions s'appliquent également à d'autres ARM signés dans d'autres domaines. En Ouganda, un comptable étranger doit avoir plusieurs années d'expérience et être membre de l'une des quinze associations internationales de comptables afin d'obtenir un permis de travail. Au Kenya, les étrangers ne peuvent pas exercer des professions liées au droit sans la supervision d'un avocat local. En Ouganda, les candidats à la profession d'avocat doivent résider dans ce pays et avoir cinq ans d'expérience dans un pays agréé. En outre, même s'ils remplissent ces conditions, les candidats à la profession doivent avoir résidé en Ouganda pendant un an avant de déposer leur demande. De telles restrictions existent également dans la profession d'architecte, notamment en Ouganda, où ces professionnels sont tenus d'exercer de manière temporaire et supervisée (Banque mondiale, 2014). L'EAC s'est engagée dans un processus visant à éliminer les obstacles identifiés comme entraves à la mise en œuvre des ARM. Parallèlement, la sensibilisation et le renforcement des capacités des autorités compétentes sont en cours. L'annexe VII du protocole du marché commun fournissant le cadre juridique pour la mise en œuvre de l'ARM a également été finalisée et est en attente d'approbation.

S'il est notable qu'un certain temps s'est écoulé depuis que l'étude sur la mise en œuvre des ARM a été entreprise en 2018, il convient aussi de noter que certains progrès ont été réalisés. Les résultats de l'étude ont été adoptés par le Conseil, qui a chargé le Secrétariat de les mettre en œuvre. Ces résultats clés comprennent : la création d'un groupe de travail technique interprofessionnel sur les ARM ; la création de bases de données pour le partage d'informations ; la mise en place de programmes de stages dans le cadre des ARM signés ; l'accélération de la mise en place de cadres réglementaires et d'institutions là où il n'en existe pas et l'incitation des États partenaires qui n'ont pas signé certains des ARM à envisager de le faire.

Le Conseil a donc demandé au Secrétariat de mettre en œuvre ces recommandations et d'élaborer des feuilles de route pour la mise en œuvre des ARM signés. En 2019, des réunions des autorités compétentes et des principales parties prenantes des ARM signés ont été organisées dans tous les États partenaires de l'EAC (à l'exception du RSS) afin d'élaborer les feuilles de route pour la mise en œuvre des ARM signés. Les feuilles de route ont identifié les obstacles qui entravent la mise en œuvre des ARM et ont proposé des solutions pour les surmonter. Les États Partenaires ont été invités à modifier certaines de leurs législations nationales afin de permettre la mise en œuvre des ARM. Pour ce qui est de la mise en œuvre de la recommandation sur les programmes de stage, un projet pilote a été entrepris au sein de l'ARM pour les vétérinaires, grâce auquel plusieurs jeunes professionnels ont obtenu des possibilités de stage dans d'autres États Partenaires. L'un des

principaux obstacles à la mise en œuvre de l'ARM a été la finalisation et l'adoption de l'annexe VII du protocole du marché commun. Lorsque l'annexe a été présentée au Conseil sectoriel en charge des affaires juridiques et judiciaires, certaines incohérences ont été relevées, d'où la nécessité de reformuler l'annexe. En juin 2019, des réunions des rédacteurs législatifs et des autorités compétentes des ARM signés ont eu lieu à Kampala, en Ouganda, et les incohérences de l'annexe ont été traitées. L'annexe a de nouveau été soumise au conseil sectoriel des affaires juridiques pour examen.

Il convient de noter que, tandis que ces processus se sont déroulés sous la coordination du Secrétariat de l'EAC, des activités ont également été menées par les autorités compétentes et des associations professionnelles respectives. Il y a eu plus de dynamisme au sein de l'ARM pour les comptables et celui pour les ingénieurs. En 2021, l'EAC a lancé le processus d'examen de la mise en œuvre des feuilles de route et a également travaillé avec les autorités compétentes sur la façon d'aborder les obstacles imminents. Les travaux ont été entrepris sur l'ARM des ingénieurs et se poursuivront ensuite sur celui des comptables. En novembre 2021, l'EAC a obtenu un financement de 3,4 millions de dollars US pour faciliter la circulation transfrontalière des professionnels grâce à l'utilisation des technologies numériques. *Le projet de numérisation du commerce et de l'intégration de l'Afrique de l'Est (DIGEAT)* renforcera, entre autres, les capacités des autorités de régulation, les capacités d'utilisation des technologies numériques pour la collecte et l'échange de données, le développement d'instruments et de cadres numériques pour faciliter la mobilité des professionnels. Parallèlement, la priorité a été accordée à la finalisation de l'annexe VII, qui constitue la base juridique de la mise en œuvre des ARM. Les ARM ont également été renforcés par les exigences de la mise en œuvre de la Zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf) qui est une question de premier ordre pour l'EAC (Otieno Jowi, 2021).

### 2. L'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA)

Le traité instituant l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) a été signé en 1994 pour créer un marché commun entre les États membres, basé principalement sur la libre circulation des personnes, des biens, des services, des capitaux et le droit d'établissement des personnes.

Pour mettre en œuvre ces dispositions, les États membres ont signé plusieurs directives, y compris celles relatives à la libre circulation des médecins, des architectes, des comptables, des avocats, des chirurgiens-dentistes, des pharmaciens et des vétérinaires au sein des pays membres de l'UEMOA.

La mise en œuvre de ces directives se heurte à plusieurs difficultés qui constituent des obstacles majeurs à la libre circulation et à l'établissement des professionnels dans les autres États Membres de l'UEMOA. Il s'agit entre autres de ce que : (a) les médecins et les pharmaciens ne peuvent pas appartenir à deux ordres professionnels en même temps (UEMOA, 2005) (b) l'exercice de la profession dans un autre pays est autorisé à titre temporaire pour les médecins, les architectes, les comptables, les pharmaciens et les chirurgiens-dentistes (UEMOA, 2005a ; 2005b ; 2006).

### 3. Le Marché commun de l'Afrique orientale et australe (COMESA)

La reconnaissance des qualifications professionnelles dans les pays membres du COMESA est prévue par l'article 15 du Traité sur le commerce des services au sein de la Communauté. Dans cet article, les États membres s'engagent à reconnaître mutuellement les qualifications, l'expérience et les compétences acquises dans un autre État membre aux fins de l'octroi d'une licence ou d'une autorisation d'exercer une profession.

Le COMESA est composé des 19 États membres suivants : Burundi, Comores, République démocratique du Congo, Djibouti, Égypte, Érythrée, Éthiopie, Kenya, Libye, Madagascar, Malawi, Maurice, Rwanda, Seychelles, Soudan, Swaziland, Ouganda, Zambie, Zimbabwe.

Les décisions relatives à la reconnaissance des qualifications professionnelles sont fondées sur les recommandations des organismes professionnels et des autorités de qualification ou des régulateurs sur leurs territoires respectifs et sur un mécanisme établi par le Comité du commerce des services (CCS). Une fois que ce mécanisme sera approuvé par le Conseil des ministres, les États membres reconnaîtront mutuellement leurs qualifications aux fins de l'autorisation ou de la certification par l'organisme des prestataires de services pour l'autorisation, l'octroi de licences, l'exploitation et la certification des prestataires de services et en particulier des services professionnels.

Les États membres ont également convenu de coopérer pour fournir l'assistance technique et le renforcement des capacités nécessaires aux États qui en ont besoin pour soutenir la mise en œuvre de cet article. Les résultats déjà obtenus dans l'opérationnalisation de cet article ne sont pas bien documentés. Cependant, étant donné que le COMESA comprend des pays de l'EAC qui font face à des défis majeurs dans la mise en œuvre du Protocole sur la circulation des personnes et des services, on peut facilement conclure que des efforts sont encore nécessaires pour mettre pleinement en œuvre la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles au sein du COMESA.

#### 4. La Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC)

Le protocole sur le commerce des services a été signé par les chefs d'État en août 2012 à Maputo, au Mozambique. L'objectif du protocole est la libéralisation du commerce des services dans la région de la SADC d'une manière mutuellement bénéfique. Le protocole s'inspire étroitement de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS).

Le protocole énonce des obligations générales pour tous les États parties sur le traitement des services et des prestataires de services d'autres États Parties. Il ne contient pas d'obligations de libéralisation mais donne un mandat pour négocier progressivement l'élimination des obstacles à la libre circulation des services.

En 2012, les États Parties ont entrepris des négociations pour libéraliser six secteurs prioritaires : les services de communication, les services de construction, les services liés à l'énergie, les services financiers, les services de tourisme et les services de transport. Ces négociations devaient être achevées en 2015 et ouvrir aux professionnels de différents pays l'accès à ce commerce de services, cette échéance n'a malheureusement pas été respectée. En juin 2019, le Conseil des ministres du commerce a adopté la liste d'engagements dans les services de construction et d'énergie ; et en juillet 2021, il a adopté les lignes directrices pour la deuxième vague de négociations, qui doit accorder la priorité aux services liés à la stratégie d'industrialisation de la SADC (SISR) 2015-2063. Aucune information sur les résultats des négociations n'est disponible pour l'heure.

#### 5. African Union Commission

L'Union africaine a adopté en 2018 un protocole pour le traité d'Abuja instituant la Communauté économique africaine sur la libre circulation des personnes, le droit de résidence et le droit d'établissement. Dans l'article 18 de ce protocole, les pays africains se sont engagés à reconnaître mutuellement les qualifications académiques et professionnelles et à élaborer un cadre continental de qualifications en vue de promouvoir la libre circulation des personnes entre les États membres.

Le protocole doit être ratifié par 15 États membres pour entrer en vigueur. En novembre 2021, seuls quatre pays – le Mali, le Niger, le Rwanda, Sao Tomé & Principe - l'avaient ratifié. Toutefois, comme indiqué à la section 7 ci-dessous, le cadre continental africain des qualifications est en cours d'élaboration.

# 3. Les processus d'harmonisation, d'homogénéisation et de convergence

## 3.1. Portée et limites de la réforme « licence-master-doctorat » (LMD)

#### 1. Les origines de la réforme LMD

La réforme « Licence-Master-Doctorat » (LMD), le « L » faisant référence à l'ancien diplôme français de licence qui s'obtient en trois ans, provient de l'adoption de la déclaration de Bologne en 1999 par 29 ministres européens de l'éducation pour lancer le processus de Bologne en vue de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur à l'horizon 2010 (Bologne, 1999). La conférence de Bologne a adopté six engagements connus sous le nom d'objectifs du processus de Bologne. Ces objectifs ont été revisités, enrichis et étendus à d'autres domaines lors des sept conférences des ministres organisées pour assurer le suivi de la mise en œuvre de la déclaration de Bologne.

Le système LMD est caractérisé par les éléments suivants :

a. un système basé sur trois niveaux de diplômes : Licence, Master et Doctorat ;

b. une organisation des cours en semestres et en unités d'enseignement ;

c. la mise en œuvre du système européen de transfert de crédits (ECTS) : Licence (180 crédits), Master (120 crédits) et Doctorat (180 crédits) et ;

d. la délivrance automatique d'une annexe descriptive au diplôme.

La mise en œuvre de la réforme LMD en Europe s'est déroulée sur plusieurs années et les diplômes des anciens systèmes d'enseignement supérieur ont été maintenus pendant plusieurs années. L'intégration des anciens diplômes nationaux dans le système LMD a nécessité l'établissement de cadres nationaux de qualifications.

L'objectif principal de la réforme LMD est d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur, les programmes de formation et les mécanismes d'assurance qualité afin de promouvoir la mobilité des étudiants, la reconnaissance mutuelle des qualifications, l'apprentissage tout au long de la vie et d'améliorer l'employabilité et l'auto-emploi des jeunes afin de relever le défi de l'inadéquation entre la formation et l'emploi de manière durable.

## 2. La mise en œuvre de la réforme LMD en Afrique

De nombreux pays africains ont adopté la réforme LMD à partir de 2003 afin de maintenir leurs liens historiques de coopération universitaire avec l'Europe, en particulier avec la France, et de permettre aux diplômés de leurs pays respectifs de bénéficier pleinement des opportunités offertes par cette réforme, notamment la mobilité des crédits et la reconnaissance internationale de leurs qualifications. Le Maroc, la Tunisie et l'Algérie ont adopté la réforme LMD en 2003, 2004 et 2005 respectivement. En Afrique subsaharienne, la réforme a d'abord été adoptée par les communautés économiques et monétaires et le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur entre 2005 et 2007, avant d'être adoptée par les pays francophones, lusophones et hispanophones à partir de 2010.

Les Communautés sont (a) la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC) en 2005, composée de six pays : Cameroun, République centrafricaine, Congo, Gabon, Guinée équatoriale et Tchad (CEMAC, 2005), (b) le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur en 2006, composé de 19 pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, Congo, République démocratique du Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal et Togo (CAMES, 2006) et (c) l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) en 2007, composée de 8 pays : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée Bissau, Mali, Niger, Sénégal et Togo (UEMOA 2007).

La mise en œuvre de la réforme LMD a nécessité la révision des programmes de formation existants ou le développement de nouveaux programmes en fonction des résultats d'apprentissage, du développement des programmes d'études et de leur alignement sur les besoins du monde du travail ou de l'emploi indépendant. Cette réforme a également mis en lumière la nécessité d'accréditer les programmes sur la base de normes minimales appropriées afin de faciliter la mobilité et la reconnaissance mutuelle des qualifications.

À cette fin, le Conseil des ministres du CAMES a décidé en 2006 de confier au CAMES le mandat de mener l'accréditation et l'assurance qualité des établissements et des programmes d'enseignement supérieur dans ses pays membres. Ce mandat est mis en œuvre par le biais du Programme de reconnaissance et d'équivalence des diplômes (PRED).

Pour mener à bien cette mission, le CAMES a élaboré des normes d'accréditation et des lignes directrices d'auto-évaluation pour les établissements et les programmes d'enseignement supérieur (CAMES, 2018). L'accréditation des programmes est assurée chaque année selon la procédure déjà décrite à la section 2.5.

Pour diverses raisons, plusieurs établissements d'enseignement supérieur ont rencontré des difficultés majeures dans la mise en œuvre de cette réforme et ces difficultés ont parfois conduit à des tensions entre les différentes parties prenantes, y compris les étudiants, le personnel académique, la direction des universités

et les syndicats (Shabani, Okebukola et Oyewole, 2014). Ces tensions se sont désormais apaisées et tous les pays font des efforts pour améliorer la mise en œuvre de cette réforme en tenant compte des bonnes pratiques et des leçons apprises d'autres pays en Afrique et au-delà.

Il est reconnu que certains pays, comme le Sénégal, sont plus efficaces pour atteindre les résultats attendus de la réforme LMD. Parmi les facteurs de succès de cette réforme au Sénégal, on peut citer les suivants :

a. Chaque université dispose d'un plan stratégique qui est conforme au plan stratégique du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
b. Chaque université publique a signé un contrat de performance avec le ministère de l'enseignement supérieur afin de contribuer à la mise en œuvre de la réforme LMD au niveau national.
c. Grâce à ces contrats de performance, le gouvernement et les bailleurs de fonds ont fourni aux universités des ressources financières adéquates pour soutenir la mise en œuvre de la réforme LMD. Ce soutien est en partie motivé par le fait que, dans son plan national de développement, le Sénégal accorde beaucoup d'importance à l'enseignement supérieur et à la recherche.
d. Le Sénégal dispose également d'une politique nationale en matière d'enseignement supérieur et de recherche afin de concrétiser sa vision de pays émergent à l'horizon 2030 ;
e. Création d'un Conseil présidentiel pour l'enseignement supérieur et la recherche, présidé par le chef de l'État ;
f. L'expansion et le renforcement de l'enseignement universitaire dans presque toutes les régions géographiques afin de promouvoir l'accès à l'enseignement universitaire et de diversifier et professionnaliser les possibilités de formation. Cette nouvelle configuration a été réalisée par la construction de nouvelles universités, la création de nouveaux campus universitaires d'universités existantes dans les provinces et la création d'instituts supérieurs d'enseignement professionnel de deux ans dans chaque province du pays ;
g. La mise en œuvre d'un programme intitulé «UN ÉTUDIANT, UN ORDINATEUR» dans toutes les universités publiques.

La réforme LMD renforce le processus d'intégration de l'enseignement dans les pays membres du CAMES, qui s'acheminent avec entrain vers la création d'un espace d'enseignement supérieur CAMES. Hormis le programme de reconnaissance mutuelle des qualifications mis en place en 1972, le CAMES a également développé une composante majeure de l'intégration de l'enseignement supérieur unique au monde : le programme de promotion du personnel académique et des chercheurs, organisé en faveur de plusieurs pays membres sur la base de critères d'évaluation harmonisés.

Cependant, alors que l'un des objectifs de la réforme LMD est de favoriser l'employabilité des jeunes, dans plusieurs pays africains les diplômés des programmes de licence ne parviennent pas à trouver un emploi en raison d'une inadéquation entre la formation acquise dans les établissements d'enseignement supérieur et les besoins du marché de l'emploi. Par exemple, dans l'espace CAMES, le taux de chômage des jeunes est estimé à 68% et au Sénégal, chaque année, près de 200 000 jeunes diplômés de programmes de licence ne parviennent pas à trouver un emploi car ils n'ont pas les compétences requises par le monde du travail (Diop, 2017).

Au Sénégal, le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation a instruit les universités de réviser leurs programmes de licence pour mieux les adapter aux besoins du monde du travail, notamment en créant de nouveaux programmes de licence purement professionnels, et/ou en créant une structure au sein de leurs universités qui préparerait les étudiants à l'emploi.

Au Maroc, plus de 25% des diplômés des programmes de licence sont au chômage, et 47,2% des étudiants abandonnent sans diplôme. Pour relever ce défi et améliorer l'adéquation entre la formation et l'emploi, le gouvernement du Maroc a décidé de remplacer les programmes de licence de 180 crédits par des programmes de 240 crédits. Ces nouveaux programmes ont été mis en œuvre par 12 universités à titre expérimental à partir de septembre 2021.

Il est nécessaire de s'attaquer à l'inadéquation entre l'enseignement supérieur et l'emploi afin de promouvoir davantage la mobilité des étudiants dans les pays qui mettent en œuvre la réforme LMD. Des pas en avant ont certainement été faits. Selon l'édition du 23 septembre 2021 du Graduate Employability Rankings 2022 de Quacquarelli Symonds (QS), qui mesure les performances des universités en termes d'employabilité des diplômés, six universités sud-africaines (l'université du Cap, l'université du Witwatersrand, l'université de Pretoria, l'université de Stellenbosch, l'université de Johannesburg et l'université de KwaZulu-Natal), deux universités égyptiennes (l'université américaine du Caire et l'université Ain Shams) et l'université de Nairobi au Kenya ont été classées parmi 550 institutions dans le monde pour leur capacité à former des diplômés possédant les compétences et les connaissances requises par le monde du travail. Il est fortement recommandé que les réformes des programmes d'études envisagées par le Sénégal et le Maroc tiennent compte de l'expérience de ces neuf universités africaines.

Malheureusement, même si le système LMD est souvent appelé « Bachelor-Master-Doctorate » (BMD) en référence au système anglo-saxon, il existe deux différences majeures entre les deux systèmes qui rendent la mobilité des crédits difficile à mettre en œuvre entre les pays francophones appliquant la réforme LMD et les pays anglo-saxons. Il s'agit des concepts de crédits tels que présentés dans le tableau 3 ci-dessous et, comme nous le verrons plus loin, de la procédure d'accréditation des programmes.

Tableau 3. Nombre minimum de crédits pour l'obtention d'un diplôme

| Qualifications typiques | Pays mettant en œuvre la réforme LMD | Pays mettant en œuvre le système européen de transfert de crédits | Région EAC | Pays de la SADC |
|---|---|---|---|---|
| Licence | 180 | 180 | 160 | 360 |
| Master | 120 | 120 | 180 | 240 |
| Doctorat | 180 | 180 | 540 | 360 |

Source : Documents de réforme LMD, Cadre des qualifications d'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur (2015) et Tuaundu, (2021)

Afin de promouvoir la comparabilité et la compatibilité des programmes entre les systèmes francophones et anglophones et de faciliter ainsi la reconnaissance mutuelle des qualifications délivrées dans les deux systèmes, il est nécessaire (a) d'harmoniser les systèmes d'accumulation et de transfert de crédits par le biais du projet TUNING Africa en les alignant aussi étroitement que possible sur le système des pays mettant en œuvre le système LMD et (b) d'harmoniser les procédures et pratiques d'accréditation et d'assurance qualité en les alignant aussi étroitement que possible sur les Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain (ASG-QA).

## 3.2. Assurance qualité et parcours d'accréditation

### 1. L'harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation dans l'enseignement supérieur africain (HAQAA-2)

HAQAA-2 est une initiative conjointe de l'Union africaine et de l'Union européenne conçue dans le cadre du partenariat stratégique Afrique-UE et financée par la Commission européenne pour consolider et renforcer les résultats obtenus lors de la première phase du projet (HAQAA-1). La première phase de cette initiative a été réalisée entre 2016 et 2018 et mise en œuvre par un consortium d'organisations composé de l'Université de Barcelone (chef de file), de l'Association des universités africaines (AUA), de l'Association de universités européennes (EUA), de l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

(ENQA) et de l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) ; dans la seconde, l'association OBREAL Global remplace l'U. Barcelone comme chef de file du consortium. La première phase du projet a contribué à la mise en œuvre du Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF) et du Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (MAQ), ainsi qu'à l'élaboration des Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain (ASG-QA).

En décembre 2018, les ASG-QA ont été utilisées pour réaliser une évaluation pilote des agences d'assurance qualité au Sénégal, en Égypte, au Mozambique et au Zimbabwe. La deuxième phase de ce projet sera mise en œuvre avant la fin de 2022. Elle sera axée sur les activités suivantes : (a) la promotion de la culture de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur par des campagnes de sensibilisation en ligne par le biais de l'AQRM, (b) le renforcement de la capacité des agences d'assurance qualité à mettre en œuvre l'ASG-QA, (c) le renforcement de la capacité de l'Union africaine à mettre en œuvre le PAQAF et la Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique (CESA), et (d) la coordination de l'étude de faisabilité pour la création de l'Agence panafricaine d'assurance qualité et d'accréditation.

## 2. Le Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF)

Le PAQAF est un cadre conceptuel majeur pour l'harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'enseignement supérieur en Afrique qui a été adopté par l'Union africaine en 2016. Il comprend plusieurs outils et activités qui sont à différents niveaux de conception et de mise en œuvre. Certains outils sont actuellement mis en œuvre, d'autres sont en cours de développement et d'autres encore sont encore au stade de projet. Le PAQAF comprend les six outils suivants : (a) Références et lignes directrices pour l'assurance qualité (ASG-QA), (b) Cadre continental des certifications, (c) Mécanisme africain d'évaluation de la qualité (MAQ), (d) Convention régionale d'Addis-Abeba pour la reconnaissance mutuelle des qualifications, (e) Système africain d'accumulation et de transfert de crédits, (f) Registre continental des agences d'assurance qualité et des établissements d'enseignement supérieur répondant aux normes d'assurance qualité - Nous présentons brièvement l'état d'avancement du développement de chacun de ces outils.

### 2.a. Les normes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain (ASG-QA)

Les ASG-QA ont été élaborées entre 2017 et 2018 par l'initiative HAQAA 1 dans le cadre du partenariat stratégique Afrique-UE afin de contribuer à l'harmonisation de l'accréditation et de l'assurance qualité en Afrique en fournissant aux institutions et agences d'assurance qualité des références d'accréditation et d'assurance qualité comparables et compatibles au niveau international.

Les ASG-QA se composent de trois parties : La partie A, qui couvre l'assurance qualité interne (IQA) des établissements d'enseignement supérieur ; la partie B, qui couvre l'assurance qualité externe (EQA) des établissements d'enseignement supérieur ; et la partie C, qui se concentre sur l'assurance qualité des agences d'assurance qualité elles-mêmes (QAA). Les trois parties des ASG-QA doivent être considérées comme un ensemble intégré et cohérent de normes qui constituent un cadre pour l'assurance qualité en Afrique.

En décembre 2018, les (ASG-QA) ont été testées par le biais d'évaluations pilotes de quatre agences nationales d'assurance qualité et de quatre visites de conseil à des agences nouvellement créées ou à des ministères se préparant à créer une agence.

L'objectif de ces évaluations était à la fois d'évaluer la pertinence des outils développés dans la partie C des ASG-QA et de déterminer dans quelle mesure les activités de ces agences et leurs cadres sont conformes aux Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain.

### 2.b. Le Mécanisme africain de classement des critères de qualité (AQRM)

Les AQRM ont été adoptés par l'Union africaine en 2007 pour mettre en place un système de classement de la qualité des établissements d'enseignement supérieur et de comparaison de leurs performances sur la base d'un ensemble de critères communs préétablis. Ce mécanisme vise également à soutenir et à encourager les établissements d'enseignement supérieur à entreprendre des exercices d'auto-évaluation afin de promouvoir une culture accrue de la qualité dans leurs établissements respectifs (UA, 2013).

Les AQRM sont donc essentiellement des outils d'auto-évaluation des établissements et des programmes qui se composent de trois parties : (a) le questionnaire d'enquête, (b) les critères de qualité pour les établissements, et (c) les critères de qualité pour les programmes. Il convient de noter que les AQRM ne sont pas un instrument de classement des établissements, même s'il peut permettre de regrouper les établissements dans les mêmes groupes en termes de qualité, fournissant ainsi une base pour promouvoir l'harmonisation des programmes et la reconnaissance mutuelle des qualifications. Les AQRM peuvent donc faciliter la mise en œuvre des ASG-QA par le biais d'auto-évaluations et de l'harmonisation des programmes des institutions appartenant à un même groupe qualité.

Une évaluation pilote des AQRM a été menée en 2010 dans 32 établissements d'enseignement supérieur situés dans 11 pays. Les résultats de cette évaluation ont conduit à l'élaboration d'une version révisée du questionnaire d'enquête et de l'instrument de notation de l'AQRM. En 2017, quinze universités des cinq régions d'Afrique ont été sélectionnées pour appliquer les AQRM dans leurs établissements respectifs (AQRM, 2018 ; HAQAA, 2019). Ces universités ont été soutenues dans l'optique de mener les enquêtes d'auto-évaluation. Elles ont bénéficié de visites sur site menées par des équipes d'experts africains et européens. L'instrument des AQRM est actuellement désormais sur le site de l'Association des universités africaines.

### 2.c. La convention d'Addis-Abeba sur la reconnaissance mutuelle des qualifications

Comme indiqué à la section I. 1.2, la convention d'Addis-Abeba a été adoptée à Addis-Abeba, en Éthiopie, en décembre 2014 pour soutenir la reconnaissance mutuelle des qualifications. Elle est entrée en vigueur en décembre 2019 après avoir été ratifiée par 13 pays. Cette convention a été conçue pour répondre aux défis rencontrés dans la mise en œuvre de la convention d'Arusha mais aussi pour introduire de nouveaux objectifs et dispositions qui permettront d'accélérer la construction de l'Espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche. Parmi les innovations introduites dans cette convention, il convient de mentionner les objectifs relatifs à l'assurance qualité, aux programmes conjoints et aux cadres de qualifications.

Ainsi, l'efficacité de la Convention d'Addis-Abeba ne devrait plus être mesurée uniquement en fonction du nombre de ratifications mais également en fonction des résultats obtenus par rapport aux nouveaux objectifs assignés à la Convention. D'autre part, selon l'article IV.7, la Convention d'Addis-Abeba devrait être mise en œuvre par le biais des structures nationales compétentes, du Comité de la Convention, du Réseau africain des structures nationales de mise en œuvre et des organismes bilatéraux et régionaux. Ces structures et outils devraient être utilisés de manière appropriée pour atteindre efficacement les résultats escomptés de la Convention, y compris leur utilisation comme structures de sensibilisation pour encourager les pays africains à ratifier et à mettre en œuvre la Convention.

Le projet UNESCO-Shenzhen FIT mentionné à la section I.1.3 contribuera à la mise en œuvre de la Convention d'Addis-Abeba par le biais de plusieurs stratégies qui aideront à renforcer les capacités internes et externes en matière d'assurance qualité, notamment celles des agences d'assurance qualité. Ce projet est donc étroitement lié aux GSA-AQ.

### 2.d. Le Système africain d'accumulation et de transfert de crédits

Les systèmes d'accumulation et de transfert de crédits jouent un rôle majeur dans le processus d'harmonisation des programmes et de reconnaissance mutuelle des qualifications académiques et professionnelles. Malheureusement, tel que présenté plus tôt dans le tableau 3, les concepts de crédits utilisés dans les différentes régions d'Afrique sont différents et cette situation constitue un défi majeur pour la reconnaissance mutuelle des qualifications entre ces régions. Il est donc nécessaire d'harmoniser ce concept de crédit, de préférence en l'alignant sur le système de transfert utilisé dans les pays mettant en œuvre le système LMD en Afrique, lui-même déjà harmonisé avec le système européen d'accumulation et de transfert de crédits (ECTS). Le développement d'un système africain d'accumulation et de transfert de crédits était l'un des résultats attendus de la phase 3 du projet TUNING. Cependant, cette troisième phase n'a pas pu décoller et certaines de ses activités prévues ont été intégrées dans le cadre de l'initiative HAQAA.

### 2.e. Le registre continental des agences d'assurance qualité et des établissements agréés d'enseignement supérieur

Comme dans le cas du Registre européen de l'enseignement supérieur, le PAQAF soutiendra le développement d'un registre ou d'une base de données d'agences d'assurance qualité crédibles, Le registre contiendra également les établissements d'enseignement supérieur accrédités par ces agences. La base de données sera accessible à toutes les parties prenantes de l'enseignement supérieur afin de leur permettre de prendre des décisions basées sur des informations crédibles.

Dans le cadre des stratégies utilisées pour rendre opérationnel l'espace commun d'enseignement supérieur de la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC), le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est a commencé à développer un registre de l'enseignement supérieur qui fournira toutes les informations nécessaires sur les institutions et les programmes accrédités dans l'EAC.

## 3.3. La voie des cadres de qualifications

Selon Tuck (2007), un cadre de qualifications est un instrument pour le développement, la classification et la reconnaissance des aptitudes, des connaissances et des compétences tout au long d'un continuum de niveaux convenus. Le cadre de qualifications est construit sur la base des qualifications qui sont reconnues dans un pays ou une région et sont caractérisées en termes de niveaux d'éducation et de descripteurs concernant les connaissances, les aptitudes et les compétences.

L'objectif principal d'un cadre de qualifications est (Shabani & Okebukola 2017) : (a) d'assurer la comparabilité des différentes qualifications et de rendre plus visibles les différents parcours dans le système éducatif ; et (b) d'améliorer la comparaison internationale dans le but de faciliter le transfert de crédits, la mobilité et la reconnaissance des qualifications étrangères. Les cadres de qualifications peuvent couvrir l'ensemble du système éducatif ou se limiter à un sous-secteur tel que l'enseignement supérieur.

Au cours des dernières décennies, plusieurs pays et régions du monde ont élaboré des cadres de qualifications nationaux, régionaux ou continentaux afin de promouvoir la reconnaissance mutuelle des qualifications, notamment par le biais du référencement des différents cadres de qualifications. Il s'agit notamment du cadre européen des certifications, du cadre des certifications de l'Association des nations d'Asie du Sud-Est (ANASE/ASEAN), du cadre des certifications de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) et du cadre des certifications de l'enseignement supérieur de la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC).

Dans cette étude, nous présentons brièvement les cas de la SADC et de l'EAC et les comparons avec le Cadre européen des certifications et le Cadre des certifications de l'ANASE.

### 1. La SADC

La SADC a été créée le 17 août 1992 dans l'optique de promouvoir la coopération socio-économique, politique et sécuritaire entre ses États membres et pour favoriser l'intégration régionale afin de parvenir à la paix, à la stabilité et à la richesse. Elle est composée des 16 pays suivants : Angola, Botswana, Comores, République démocratique du Congo, Eswatini, Lesotho, Madagascar, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud, République-Unie de Tanzanie, Zambie et Zimbabwe.

Le cadre régional des certifications (RQF) a été adopté en 2011 et mis en œuvre à partir de 2017, en réponse à l'article 2 du protocole de la SADC sur l'éducation et la formation, notamment pour promouvoir la reconnaissance mutuelle des qualifications au sein de la SADC et au-delà, et contribuer ainsi à la mise en œuvre des protocoles sur la libre circulation des personnes. Il s'agit d'un cadre à dix niveaux, qui couvre tous les niveaux et toutes les catégories d'enseignement et comporte des descripteurs de niveau construits sur les résultats d'apprentissage avec trois domaines d'apprentissage : connaissances, compétences et autonomie, responsabilité.

La SADC reconnaît que la mobilité académique et professionnelle des ressources humaines est un pilier majeur de l'intégration régionale. Pour promouvoir la mobilité régionale, elle a adopté plusieurs instruments juridiques, dont certains soutiennent explicitement la mise en œuvre de cadres de qualification et de systèmes d'accréditation et d'assurance qualité. Il s'agit notamment du protocole sur l'éducation et la formation 1997-2020, du protocole sur la facilitation de la circulation des personnes (2005), du protocole sur le commerce des services - article 7 – (2012, mis à jour en mars 2017), qui appelle ouvertement à la reconnaissance-

mutuelle des qualifications pour les services professionnels, et du plan d'action sur la migration de la main-d'œuvre (2020-2025). L'opérationnalisation de ces protocoles nécessite la mise en place de mécanismes de reconnaissance mutuelle des qualifications académiques et professionnelles. Le RQF est donc, au moins en partie, une réponse à cette préoccupation.

La mise en œuvre du RQF implique les structures suivantes : Le Conseil des ministres de la SADC, les ministres responsables de l'éducation et de la formation, le comité technique de certification et d'accréditation (TCCA), le comité exécutif du TCCA (TCCA EXCO) et une unité de mise en œuvre (IU) basée au secrétariat de la SADC.

Malheureusement, cette Unité n'est pas encore opérationnelle. Son rôle notamment dans la mise en œuvre des 6 programmes du RQF est provisoirement assuré par les États membres sur une base volontaire selon la répartition des responsabilités suivante et avec l'appui technique du Secrétariat de la SADC et du TCCA :

a. Programme 1 : Alignement des NQFs sur le SADC-RQF - Afrique du Sud ;
b. Programme 2 : Assurance de la qualité - Botswana ;
c. Programme 3 : Vérification - Royaume d'Eswatini ;
d. Programme 4 : Articulation, Reconnaissance des acquis (RPL) et Accumulation et transfert de crédits (CAT) - Namibie ;
e. Programme 5 : Plaidoyer et communication - Zambie ;
f. Programme 6 : Gouvernance - TCCA et Secrétariat de la SADC.

Le RQF a développé des lignes directrices et des critères nécessaires pour que les NQF s'alignent sur le cadre régional. À ce jour, deux pays, l'Afrique du Sud et les Seychelles, ont achevé le processus d'alignement de leurs CNC sur le CQR et l'île Maurice a soumis son rapport d'alignement au secrétariat de la SADC pour validation. La SADC dispose du cadre régional de qualifications le plus avancé d'Afrique. La stratégie de développement 2030 de la SADC prévoit des mesures pertinentes qui renforceront et consolideront la mise en œuvre du CQR-SADC. On s'attend donc à ce que, dans les années à venir, plusieurs pays soient en mesure d'aligner leurs CNC sur le CQR, ce qui renforcera la reconnaissance mutuelle des qualifications universitaires et professionnelles dans la région et au-delà.

Une étude comparative menée sur trois continents en mai 2021 par le Programme de développement des capacités (CDP, 2021) du cadre continental africain des qualifications, a montré que les critères d'alignement utilisés par le cadre des qualifications de la SADC (Afrique) sont similaires à ceux du cadre des qualifications de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) et du cadre européen des qualifications. Les principaux éléments de cette étude comparative étendue au cadre régional des qualifications de la Communauté d'Afrique de l'Est sont présentés dans le tableau 4.

### 2. L'EAC

Le marché commun de l'EAC est entré en vigueur en juillet 2010 afin de promouvoir la croissance et le développement économiques et de garantir la libre circulation des personnes et des services ainsi que le droit de résidence et d'établissement dans un État partenaire. Pour assurer ces libertés de circulation et d'établissement, les États Parties se sont engagés, à travers l'article 11 du présent protocole, à reconnaître mutuellement les qualifications académiques et professionnelles obtenues dans un État partenaire de la communauté.

Le cadre des qualifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur (EAQFHE) a été approuvé par le Conseil des ministres en avril 2015 pour contribuer à l'opérationnalisation de l'article 11 du protocole du marché commun de l'EAC. La reconnaissance mutuelle des qualifications académiques sera alors déterminée par le référencement ou l'alignement des cadres nationaux de qualifications (NQF) sur ce modèle régional.

L'EAQFHE est composé de 4 niveaux (5 à 8) et a défini des crédits minimums pour l'obtention du diplôme. Le développement de l'EAQFHE bénéficiera pleinement de l'expérience et des bonnes pratiques de la région SADC et d'autres régions du monde, notamment l'ASEAN et l'Europe, ainsi que de l'expérience de la Tanzanie, un pays de l'EAC qui appartient également à la SADC.

Les régions SADC et EAC et les pays francophones pourraient constituer un premier bloc de l'espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche à travers les actions suivantes : (a) l'alignement de l'EAQFHE sur celui du SADC- RQF, (b) l'harmonisation des programmes au sein des trois régions, (c) l'harmonisation des systèmes d'accumulation et de transfert de crédits en les alignant autant que possible sur ceux des pays mettant en œuvre la réforme LMD qui sont déjà alignés sur le système européen d'accumulation et de transfert de crédits (ECTS) et (d) l'harmonisation des procédures et pratiques d'accréditation et d'assurance qualité en les alignant sur l'ASG-QA

Tableau 4 : Aperçu général des cadres de qualifications régionaux dans la SADC (Afrique), l'ASEAN (Asie du Sud-Est) et l'Europe

| Fonctionnalité | SADC-RQF | ASEAN-RQF | CEC | EAQFHE |
|---|---|---|---|---|
| Région / Communauté | Communauté de développement de l'Afrique australe - 16 pays | 10 pays de l'ASEAN | Union européenne et autres pays ayant un statut spécifique de coopération - 38 pays | Communauté d'Afrique de l'Est |
| Établissement | Créé en 2011 ; Fonctionnement : à partir de 2017 | Approuvé en 2014 par les ministres de l'économie, de l'éducation et du travail. | Communication du Conseil : 2008 ; révisée en 2017 | Approuvé par le Conseil des ministres en 2015 |
| Critères et procédures de référencement | 10 critères | 11 critères | 10 critères | Information non disponible |
| Pays qui ont référencé/aligné les CNC sur les CQR et les documents de qualification | 2 (Afrique du Sud, Seychelles) ; 1 rapport soumis pour adjudication (Maurice) | Les rapports de référencement du RQF des États membres de l'ASEAN : Malaisie Philippines Thaïlande Indonésie | 36 pays référencés | Aucun |
| Champ d'application et niveaux du CQR | Complet ; Inclus tous les sous-secteurs 10 niveaux Descripteurs : connaissances, compétences, autonomie et responsabilité | Complet ; Inclus tous les sous-secteurs 8 niveaux Descripteurs : connaissances et compétences ; application et responsabilité | Complet ; Inclus tous les sous-secteurs 8 niveaux Descripteurs : connaissances, compétences, responsabilité et autonomie | Complet ; Inclus tous les sous-secteurs 8 niveaux Descripteurs : connaissances, compétences, responsabilité |

Source : Programme de développement des capacités (CDP, 2021) du cadre continental des certifications

### 3. Le cadre continental africain de qualifications

En 2018, l'Union africaine a adopté le Protocole au Traité instituant la Communauté économique africaine sur la libre circulation des personnes, le droit de résidence et le droit d'établissement. Dans l'article 18 de ce protocole, les pays africains se sont engagés à reconnaître mutuellement les qualifications académiques et professionnelles et à élaborer un cadre continental des qualifications.

Le processus d'élaboration d'un cadre continental africain des qualifications (CCAQ) a été lancé en juillet 2019 par l'Union africaine en collaboration avec l'Union européenne, l'agence allemande GIZ et la Fondation européenne pour la formation (FEF) afin d'atteindre, pour 2023, les objectifs a) d' améliorer les compétences et les qualifications des Africains et soutenir l'opérationnalisation de la Zone de libre-échange continentale africaine (ZLECAf) et b) soutenir le développement de l'Espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche.

## 3.4. Portée et limites des processus de convergence curriculaire

### 1. L'approche continentale

La Commission de l'Union africaine (CUA) et les Communautés économiques régionales africaines ont pris des initiatives pour harmoniser les programmes d'enseignement supérieur et les mécanismes utilisés pour les accréditer et en assurer la qualité afin de contribuer à la construction de l'espace africain de l'enseignement supérieur et de la recherche. Depuis 2007, la CUA s'est engagée dans l'harmonisation des programmes et des systèmes d'accréditation et d'assurance qualité et dans le développement d'un cadre continental africain de qualifications à travers la mise en œuvre de sa Stratégie continentale d'harmonisation de l'enseignement supérieur.

#### 1.a. La stratégie d'harmonisation de l'Union africaine

L'harmonisation des programmes au niveau continental est réalisée principalement par la mise en œuvre de la Stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique. Cette stratégie a été adoptée en 2007 pour atteindre les résultats suivants pour 2015 (UA, 2007) :

a. Établissement et maintien d'un engagement politique continental envers le processus d'harmonisation ;
b. Établissement de normes minimales dans les programmes ciblés ;
c. Mise en place de programmes d'études conjoints et de programmes de mobilité des étudiants ;
d. Développement et maintenance d'un cadre continental de qualifications pour l'enseignement supérieur.

L'harmonisation des programmes est définie comme la comparabilité des programmes au sein de la région ou du continent sur la base de repères convenus, les repères étant des points de référence par rapport auxquels une chose peut être mesurée. Il s'agit d'énoncés de sujets décrivant ce qui confère à une discipline sa cohérence et son identité et définissant ce que l'on peut attendre d'un diplômé en termes de capacités et d'aptitudes nécessaires pour développer la compréhension ou la compétence dans le sujet.

Dans ce contexte, un programme est défini comme un ensemble de composantes éducatives cohérentes, basées sur les résultats d'apprentissage, qui sont reconnues pour l'obtention d'une qualification spécifique par l'accumulation d'un nombre spécifique de crédits et le développement de compétences spécifiques. Les résultats d'apprentissage sont des déclarations sur ce qu'un apprenant sait, comprend et est capable de faire à l'issue d'un processus d'apprentissage. Ils sont définis en termes de connaissances, de compétences et d'attitude.

L'échéance de 2015 pour les résultats attendus de la stratégie d'harmonisation en Afrique a été reportée au moins à 2022 grâce à la mise en œuvre du projet TUNING (qui s'est achevé en 2018) et de l'initiative d'harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'enseignement supérieur africain (HAQAA) dans le cadre du partenariat Union africaine-Union européenne dans l'enseignement supérieur.

Le résultat (a) relatif à l'établissement et au maintien d'un engagement politique continental envers le processus d'harmonisation est maintenant largement atteint. Depuis 2007, les pays africains se sont fortement engagés dans le processus d'harmonisation des systèmes, programmes et mécanismes d'accréditation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur. Cet engagement s'est concrétisé par plusieurs actions entreprises aux niveaux continental, régional et national, notamment l'adoption et la mise en œuvre de la réforme LMD dans les pays francophones, lusophones et hispanophones ; l'élaboration de cadres régionaux de qualifications dans les pays de la SADC ; le développement d'un système régional d'assurance qualité et l'harmonisation des programmes dans la Communauté d'Afrique de l'Est ; la révision de la Convention d'Arusha sur la reconnaissance mutuelle des qualifications ; et la mise en œuvre du mécanisme africain d'évaluation de la qualité (AQRM).

Comme indiqué dans l'étude sur le développement du Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation- PAQAF- (Okebukola et Fonteyne, 2014), l'assurance qualité est étroitement liée à l'harmonisation et à la reconnaissance mutuelle des qualifications. L'harmonisation facilite la transparence, la reconnaissance facilite la mobilité et le développement de la coopération, et l'assurance qualité crée la confiance.

L'Union africaine a choisi de mettre en œuvre sa stratégie d'harmonisation continentale par le biais des projets et initiatives suivants :

**a.** Pour l'harmonisation des programmes et l'établissement de programmes conjoints par le biais du projet TUNING Africa, en collaboration avec l'Union européenne dans le cadre du partenariat stratégique Afrique-UE,

**b.** Pour l'harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation à travers l'initiative d'harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'enseignement supérieur africain (HAQAA) et le cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF),

**c.** Pour le développement et le maintien d'un cadre continental de qualifications, à travers le développement du Cadre Continental Africain de Qualifications (ACQF) en collaboration avec l'agence allemande GIZ et la Fondation Européenne pour la Formation (ETF).

Comme nous l'avons déjà mentionné, une partie du terrain à couvrir par la phase 3 de TUNING a dû être introduite dans l'initiative HAQAA-2.

On reconnaît que la réalisation des résultats attendus de la stratégie d'harmonisation continentale de manière intégrée améliorera la comparabilité et la compatibilité des programmes et des qualifications de l'enseignement supérieur en Afrique, facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications, encouragera la mobilité des étudiants et du personnel, et contribuera à la création d'un espace africain d'enseignement supérieur et de recherche.

Afin d'atteindre ces objectifs, il semble nécessaire que la stratégie d'harmonisation des programmes et des mécanismes d'accréditation et d'assurance qualité de l'Union africaine comprenne (a) la définition d'un système africain harmonisé d'accumulation et de transfert de crédits qui devrait être compatible avec le système utilisé dans les pays qui mettent en œuvre la réforme LMD ; (b) l'harmonisation des procédures et pratiques d'accréditation et d'assurance qualité notamment en les alignant sur les Références et lignes directrices pour l'assurance qualité (ASG-QA) dans l'enseignement supérieur africain (HAQAA, 2018) et (c) la garantie de la comparabilité des cadres de qualifications régionaux et nationaux.

Nous présenterons ci-dessous le projet TUNING Africa, qui visait à mettre en œuvre l'harmonisation des programmes dans le contexte de la stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'Union africaine, par le biais de la méthodologie de développement de programmes d'études axés sur les résultats d'apprentissage.

### 1.b. Le projet TUNING Africa

Le projet TUNING Africa a été adopté en 2011 dans le cadre du partenariat stratégique Union africaine-UE, pour contribuer à la mise en œuvre de la stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique. Il vise à promouvoir la comparabilité des programmes, la mobilité des étudiants et du personnel entre les régions, la promotion de la compétitivité internationale des diplômés et l'amélioration de l'employabilité et

de l'auto-emploi des jeunes, afin de relever de façon durable le défi de l'inadéquation entre la formation et le monde du travail.

Le projet TUNING Africa a été mis en œuvre par le biais d'un processus de collaboration et de consultation qui a impliqué toutes les parties prenantes du développement de programmes spécifiques basés sur les résultats d'apprentissage. Il se focalise sur les compétences génériques et spécifiques requises, les systèmes d'accumulation et de transfert de crédits, les méthodes pédagogiques appropriées, ainsi que l'évaluation et l'amélioration de la qualité.

La première phase de ce projet mis en œuvre entre 2011 et 2013 a mobilisé plus de 57 universités de 35 pays dans toutes les régions d'Afrique et plusieurs acteurs majeurs de l'enseignement supérieur, notamment le personnel académique, les étudiants, les communautés professionnelles et les employeurs potentiels des diplômés de ces programmes. Le projet s'est concentré sur l'harmonisation et le développement des programmes dans les cinq domaines suivants : agriculture, génie civil, génie mécanique, médecine et formation des enseignants.

Tableau 5. Aperçu de la participation et de la portée de la première phase du projet TUNING Africa

| Domaine d'activité | Pays responsable du SAG (Subject area group) | Nombre de pays africains participant au groupe pilote |
|---|---|---|
| Agriculture | Nigeria | 12 |
| Génie civil | Éthiopie | 10 |
| Génie mécanique | Cameroun | 12 |
| Médecine | Égypte | 10 |
| Formation des enseignants | Afrique du Sud | 13 |
| Total | | 57 |

Une analyse détaillée de l'expérience de la première phase du projet TUNING Africa a été publiée par Hahn et Teferra (2013) et des analyses spécifiques par domaine ont été publiées dans Onana et al (2014).

La deuxième phase du projet, mise en œuvre entre 2015 et 2018, a permis d'augmenter le nombre de programmes de 5 à 8 et le nombre d'universités participant au projet de 57 à 107 universités des 42 pays. Les nouveaux programmes couvrent les domaines de l'économie et de la géologie appliquée et un thème transversal : la gestion de l'enseignement supérieur.

Les deux premières phases du projet ont permis d'obtenir les résultats suivants : Une centaine d'experts ont été formés à l'élaboration de programmes d'études fondés sur la méthodologie des résultats d'apprentissage dans huit domaines de connaissance ; des programmes de formation ont été élaborés ; des partenariats ont été mis en place entre les universités qui ont participé au projet ; l'employabilité des diplômés et le travail indépendant (auto-emploi) des jeunes ont été améliorés.

La troisième phase ratée du projet, prévue pour être mise en œuvre au cours de la période 2019-2022, aurait dû viser à atteindre les résultats suivants : Renforcer la capacité des universités et de leurs partenaires dans l'identification des compétences génériques et spécifiques ; établir un réseau d'experts africains dans la méthodologie TUNING ; développer et adopter un système africain d'accumulation et de transfert de crédits.

## 2. L'approche régionale

### 2.a. La Communauté d'Afrique de l'Est (EAC)

L'EAC est une organisation régionale composée de six États partenaires : le Burundi, le Kenya, le Rwanda, le Sud-Soudan, la Tanzanie et l'Ouganda. Son siège est situé à Arusha, en Tanzanie. Sa vision de l'intégration régionale comprend les étapes suivantes : création d'une union douanière, d'un marché commun, d'une union

monétaire et d'une fédération politique. Le cadre conceptuel de l'harmonisation des programmes dans l'EAC a été élaboré par le Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUEAC) en collaboration avec toutes les parties prenantes de l'enseignement supérieur, y compris les universités, et les commissions nationales de l'enseignement supérieur en charge de l'accréditation et de l'assurance qualité dans les États partenaires de l'EAC. L'harmonisation de l'enseignement supérieur dans la communauté est-africaine est étroitement liée à la mise en œuvre du protocole établissant le marché commun.

L'harmonisation des programmes dans l'EAC repose sur deux piliers majeurs, à savoir un système régional d'assurance qualité et le cadre des qualifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur – EAQFHE (IUEAC, 2015).

Le système régional d'assurance qualité s'appuie sur quatre outils opérationnels (EAC 2015) : (i) un cadre politique, intitulé « Le cadre politique régional d'assurance qualité – Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Est » (IUEAC, 2014), (ii) des instruments régionaux d'assurance qualité présentés dans un manuel d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur intitulé : « Feuille de route pour la qualité «, publié en quatre volumes couvrant l'assurance qualité interne et externe (IUEAC, 2016a) , (iii) des critères de référence pour les programmes universitaires; et (iv) le réseau d'assurance qualité de l'enseignement supérieur est-africain.

En novembre 2021, l'IUEAC avait harmonisé les programmes dans les huit domaines suivants : études commerciales ; informatique et technologie de l'information ; éducation ; médecine et chirurgie dentaire ; ingénierie ; mathématiques ; programmes d'éducation sportive ; et agriculture.

L'harmonisation des systèmes et des programmes d'enseignement supérieur a conduit à l'adoption par les chefs d'État des États partenaires de l'EAC en mai 2016 à Dar es Salaam, en République-Unie de Tanzanie, d'une Déclaration sur la transformation de la Communauté d'Afrique de l'Est en un espace commun de l'enseignement supérieur (IUEAC, 2016b). En effet, cet espace commun favorisera la mobilité des étudiants et du personnel ainsi que la libre circulation des personnes et des services, conformément au Traité instituant la Communauté d'Afrique de l'Est signé en 1999 et au Protocole relatif à l'établissement du marché commun de la Communauté d'Afrique de l'Est ratifié en 2010.

### 2.b. La Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO)

Comme précisé dans la section I.1.5, la CEDEAO a essayé d'harmoniser les programmes académiques dans les pays membres en basant son action sur la « Convention régionale de la CEDEAO sur la reconnaissance et l'équivalence des grades, diplômes, certificats et autres qualifications dans les États membres ». Malheureusement, la mise en œuvre de cette convention a été confrontée à plusieurs difficultés. Toutefois, en dépit des difficultés rencontrées, les pays de la CEDEAO ont réussi à harmoniser leurs programmes de sciences de la santé et de pharmacie sous la coordination de l'Organisation Ouest Africaine de la Santé (OOAS), une institution spécialisée de la CEDEAO en charge des questions de santé, créée en 1987 à Bobo Dioulasso au Burkina Faso.

L'OOAS a harmonisé la quasi-totalité des programmes d'enseignement des sciences de la santé et de la pharmacie dans les pays de la CEDEAO, y compris les programmes d'enseignement de la médecine de premier cycle, des soins infirmiers et de sages-femmes, de la santé environnementale et de la santé communautaire, ainsi que de l'enseignement pharmaceutique de base et spécialisée. Ces programmes ont été accrédités par le Conseil régional pour la formation des professionnels de santé en partenariat avec le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) et les associations professionnelles.

## 4. L'intégration et la mise en réseau des institutions et des infrastructures universitaires et de recherche

Dans les pays francophones d'Afrique, le processus d'intégration de l'enseignement supérieur remonte au moins à 1903 avec la création de l'École normale William-Ponty pour desservir toutes les anciennes colonies

françaises regroupées dans l'Afrique occidentale française, qui était composée des pays suivants : la Mauritanie, le Sénégal, le Mali, la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Burkina Faso, le Togo et le Bénin.

Cette école a formé plusieurs diplômés qui sont devenus plus tard, pour certains, des chefs d'État des pays francophones d'Afrique occidentale. D'autres établissements communs d'enseignement supérieur ont été créés dans cette région, notamment l'École de médecine de l'Afrique occidentale française en 1918 et l'Université de Dakar en 1957. L'école de médecine a été créée pour former le personnel médical, les pharmaciens et les internes de sexe féminin nécessaires au fonctionnement des établissements médicaux et pharmaceutiques des anciennes colonies françaises.

Des établissements communs d'enseignement supérieur ont également été créés dans l'Afrique équatoriale française, qui comprenait le Gabon, le Congo-Brazzaville, le Tchad et la République centrafricaine, ainsi que dans d'autres régions d'Afrique. Avant l'indépendance des pays africains, le Makerere University College en Ouganda a admis, pendant plusieurs années, des étudiants du Tanganyika et de Zanzibar en Afrique de l'Est, de la Rhodésie et du Nyassaland en Afrique australe, qui sont aujourd'hui respectivement connus sous le nom de Zambie, Zimbabwe et Malawi. En 1963, le Kenya, l'Ouganda et la Tanzanie ont décidé de créer l'Université d'Afrique de l'Est, composée de trois collèges constitutifs, à savoir Makerere, Dar es Salaam et Nairobi. Lorsque l'université d'Afrique de l'Est a été dissoute en 1970, les trois pays ont chacun décidé de créer une université nationale qui, à son tour, a décidé de mettre en place un comité interuniversitaire pour coordonner leur collaboration. Ce comité est devenu par la suite le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est.

## 4.1. Étude du cas de l'École inter-états des sciences et de la médecine vétérinaire de Dakar - Sénégal

Cette école a été créée en 1968 en tant qu'école vétérinaire située à Dakar, au Sénégal. Elle a été élevée au rang d'école interétatique en 1971 par une décision des chefs d'État et de gouvernement de l'Organisation commune africaine et malgache (dans son acronyme français OCAM). Actuellement, elle est soutenue par 15 pays africains qui contribuent à son budget de fonctionnement. Ces pays sont le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la République du Congo, le Gabon, la Mauritanie, le Niger, la République centrafricaine, le Rwanda, le Sénégal, le Tchad, le Togo et le Mali.

Cette école met en œuvre le système « Licence-Master-Doctorat » (LMD). Elle propose des formations de type licence et master et dispose d'une école doctorale.

## 4.2. L'Université panafricaine

L'Université panafricaine a été créée pour répondre aux besoins du continent africain en matière de masse critique de ressources humaines de haute facture dans les domaines prioritaires de développement et de chercheurs capables de générer les nouvelles connaissances nécessaires au développement.

Le modèle de fonctionnement de l'université panafricaine repose sur la capitalisation de l'expérience et de l'expertise des meilleures universités et centres de recherche africains pour créer des pôles de connaissances régionaux.

L'Université panafricaine vise à (a) promouvoir la science et la technologie et renforcer la qualité des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, (b) renforcer les partenariats entre les universités et les centres de recherche africains d'une part, et avec l'industrie d'autre part, en utilisant principalement les réseaux régionaux et internationaux, (c) augmenter et renforcer la mobilité intra-africaine systématique des chercheurs et des étudiants et (d) produire une offre suffisante d'Africains hautement qualifiés capables d'innover afin de relever les défis auxquels est confronté le développement du continent africain ; (Okebukola, 2016).

L'Université panafricaine est composée de cinq instituts régionaux, chacun situé dans l'une des cinq régions géographiques de l'Afrique et couvrant les domaines de connaissance suivants : Les sciences spatiales en Afrique du Sud, l'eau et l'énergie, y compris le changement climatique, en Algérie, les sciences fondamen-

tales, la technologie et l'innovation au Kenya, les sciences de la vie et de la terre au Nigeria, et la gouvernance, les sciences humaines et sociales au Cameroun. Chacun des cinq instituts régionaux sera mis en réseau avec d'autres institutions dans leurs domaines de connaissance respectifs, créant ainsi un réseau de réseaux.

## 4.3. Les centres d'excellence

Les États parties se sont engagés, en vertu de l'article 118 du traité de l'EAC, à coopérer dans le domaine de la santé. L'une des stratégies utilisées pour mettre en œuvre cet engagement a été de créer, avec le soutien de la Banque africaine de développement, un réseau de centres d'excellence pour le renforcement des capacités et l'enseignement supérieur en sciences biomédicales. Ces centres couvrent les domaines suivants : Néphrologie et urologie (Kenya) ; sciences de la santé cardiovasculaire (Tanzanie) ; oncologie (Ouganda) ; ingénierie biomédicale, santé numérique et réhabilitation de la santé (Rwanda) ; vaccins, immunisation et gestion de la chaîne d'approvisionnement en matière de santé (Rwanda) ; et sciences nutritionnelles (Burundi).

Outre les centres d'excellence en sciences biomédicales et le projet ACE II, la communauté d'Afrique de l'Est compte plusieurs autres centres d'excellence qui sont coordonnés par le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est. Il s'agit notamment du centre d'excellence pour les TIC en Afrique de l'Est et du centre est-africain de recherche en mathématiques.

### 1. The AUDA-NEPAD Networks of Centres of Excellence

Le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) a vu la création de réseaux régionaux de centres d'excellence comme l'une des stratégies viables pour mettre en œuvre le plan d'action pour la science et la technologie en Afrique. À cette fin, des réseaux de centres d'excellence ont été mis en place dans plusieurs domaines, dont l'eau, où deux réseaux régionaux de centres d'excellence ont été créés en 2009. Ces réseaux étaient composés de 9 universités d'Afrique australe coordonnées par l'université de Stellenbosch en Afrique du Sud et de 5 universités d'Afrique de l'Ouest coordonnées par l'université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal. Le réseau a depuis été étendu aux régions d'Afrique centrale et orientale.

En 2019, les chefs d'État et de gouvernement de l'AUDA-NEPAD ont approuvé la création de 5 centres d'excellence et ont confié la coordination de ces centres aux pays indiqués entre parenthèses. Ces centres d'excellence couvrent les domaines suivants : Ressources et systèmes ruraux (Sénégal) ; Science, technologie et innovation (Afrique du Sud) ; Capital humain et développement institutionnel (Kenya) ; Résilience climatique (Égypte) ; Chaîne d'approvisionnement et logistique (Afrique centrale) ; Le processus de désignation du pays qui accueillera le centre d'excellence en Afrique centrale en cours. (AUDA- NEPAD 2019 ; 2020).

### 2. The African Centres of Excellence in Higher Education (ACE) Project

Le programme ACE a été lancé par la Banque mondiale en partenariat avec des pays africains afin d'aider les établissements d'enseignement supérieur à développer leurs capacités dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM), de l'environnement, de l'agriculture, des sciences sociales appliquées, de l'éducation et de la santé.

La première phase de ce projet (ACE I), qui a été lancée en 2014 en Afrique centrale et occidentale, a permis de sélectionner 22 centres. La deuxième phase (ACE II) du projet, réservée aux pays d'Afrique orientale et australe a été lancée en 2016 pour 24 centres choisis. Les projets ACE I et ACE II sont coordonnés respectivement par l'Association des universités africaines et le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est.

La qualité et l'importance des résultats obtenus par ces centres ont motivé la Banque mondiale et l'Agence française de développement, en partenariat avec les pays africains, à lancer en 2018 le projet ACE Impact afin de soutenir la formation postuniversitaire et la recherche appliquée dans les domaines déjà existants du projet ACE et dans de nouveaux domaines jugés pertinents pour le développement de l'Afrique. Le projet a retenu 43 centres, dont 18 centres-ACE déjà existants. En plus de ces 43 centres, le projet a sélectionné 5 centres émergents, 1 centre « complémentaire » en gestion des risques sociaux et 5 collèges et écoles d'ingénieurs. Les nouveaux domaines comprennent les villes durables ; l'énergie et l'électricité durables ; les sciences sociales et l'éducation ; le transport ; la politique de santé et population ; le développement de la phytothérapie et les sciences réglementaires ; la santé publique ; l'informatique appliquée et la communication ; et la production pastorale.

### 3. Centres of Excellence in the East African Community (EAC)

Les États parties se sont engagés, en vertu de l'article 118 du traité de l'EAC, à coopérer dans le domaine de la santé. L'une des stratégies utilisées pour mettre en œuvre cet engagement a été de créer, avec le soutien de la Banque africaine de développement, un réseau de centres d'excellence pour le renforcement des capacités et l'enseignement supérieur en sciences biomédicales. Ces centres couvrent les domaines suivants : Néphrologie et urologie (Kenya) ; sciences de la santé cardiovasculaire (Tanzanie) ; oncologie (Ouganda) ; ingénierie biomédicale, santé numérique et réhabilitation de la santé (Rwanda) ; vaccins, immunisation et gestion de la chaîne d'approvisionnement en matière de santé (Rwanda) ; et sciences nutritionnelles (Burundi).

Outre les centres d'excellence en sciences biomédicales et le projet ACE II, la communauté d'Afrique de l'Est compte plusieurs autres centres d'excellence qui sont coordonnés par le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est. Il s'agit notamment du centre d'excellence pour les TIC en Afrique de l'Est et du centre est-africain de recherche en mathématiques.

# Conclusion

Alors que les pays africains s'engagent de plus en plus dans la recherche de stratégies appropriées pour construire un espace africain d'enseignement supérieur et de recherche qui favorisera la reconnaissance mutuelle des qualifications académiques et professionnelles et la mobilité des étudiants, il devient important et urgent de mener les études nécessaires pour suggérer des politiques efficaces pour atteindre ce résultat.

Ce rapport a identifié et analysé toutes les stratégies actuellement mises en œuvre pour soutenir l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique.

Les tendances actuelles montrent que les pays africains progressent relativement bien vers la construction de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche, à l'exception de la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles, où la mise en œuvre des accords de reconnaissance mutuelle (ARM) est confrontée à des défis majeurs, principalement en raison de l'incompatibilité entre les ARM et les politiques nationales des États membres.

Les analyses effectuées dans ce rapport montrent que les différentes communautés économiques régionales et le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur collaboreront efficacement à la création d'un espace africain d'enseignement supérieur et de recherche grâce à (a) l'harmonisation de leurs programmes d'études en les alignant sur la méthodologie d'harmonisation des programmes du projet TUNING Africa ; (b) l'harmonisation des mécanismes d'assurance qualité et d'accréditation en les alignant sur les Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain (ASG-QA) ; (c) l'harmonisation de leurs systèmes d'accumulation et de transfert de crédits avec ceux des pays africains qui mettent en œuvre la réforme LMD, lequel système est compatible avec le système européen d'accumulation et de transfert de crédits (ECTS) ; et (d) l'alignement des cadres de qualifications nationaux et régionaux sur le cadre continental africain des qualifications.

D'autre part, les pays africains doivent faire des efforts importants et soutenus pour mettre en œuvre les protocoles sur la libre circulation des services et les accords de reconnaissance mutuelle (ARM) des qualifications professionnelles afin de permettre aux professionnels africains d'exercer une profession dans un autre pays.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

1. Comprenez-vous la nature différente des processus de reconnaissance des qualifications académiques, d'une part, et des qualifications professionnelles, d'autre part ? Pensez-vous qu'ils peuvent, ou doivent, être poursuivis en utilisant les mêmes instruments (« instruments » dans le sens du cadre analytique discuté précédemment dans le chapitre 2 de ce document) ?
2. Pouvez-vous comparer l'état actuel de la réforme curriculaire dans votre pays avec celui d'autres régions d'Afrique ?
3. Comprenez-vous le rôle des cadres de qualifications pour organiser l'éducation à tous ses différents niveaux et permettre des comparaisons entre pays et favoriser la mobilité ? Quel est l'état des lieux sur cette question dans votre pays ?
4. Quelle est votre opinion sur le rôle que doivent jouer les infrastructures communes d'enseignement supérieur et de recherche dans le processus d'intégration régionale et continentale ? Pensez-vous qu'elles constituent une voie alternative à celle de la mobilité des étudiants et du personnel ?
5. Ajouteriez-vous ou supprimeriez-vous certaines questions relativement à celles étudiées par l'auteur dans une vision d'ensemble du présent et de l'avenir de l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique

## Références

AQRM, 2018, Mécanisme africain d'évaluation de la qualité : Rapport d'évaluation consolidé (quinze établissements d'enseignement supérieur).

https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2019/03/AQRM-CONSOLIDATED-REPORT_AAU_FINAL-.pdf

ASEAN 2015. CADRE DE RÉFÉRENCE DES QUALIFICATIONS DE L'ASEAN

ASG-QA, 2018 ; Référence et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain.

ASG-QA_Manual_fr_09.FINALE-with-License.pdf (aau.org).

ED-02-ASEAN-Qualifications-Reference-Framework-Janvier-2016.pdf.

UA. Union africaine, 2007. Harmonisation des programmes d'enseignement supérieur en Afrique : Une stratégie pour l'Union africaine. Troisième session ordinaire de la Conférence des ministres de l'éducation de l'Union africaine (COMEDAF III), 6-10 août 2007, Johannesburg, Afrique du Sud.

AU, 2013. Union africaine, 2013. Mécanisme africain d'évaluation de la qualité. Questionnaire, version révisée, 2013.

https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/27609-wd-aqrm_q_english_august_2013.pdfSurvey

Bologne 1999. La Déclaration de Bologne du 19 juin 1999 L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (eurashe.eu).

UA. Union africaine (2007). Harmonisation des programmes d'enseignement supérieur en Afrique : Une stratégie pour l'Union africaine. Troisième session ordinaire de la Conférence des ministres de l'éducation de l'Union africaine (COMEDAF III), 6-10 août 2007, Johannesburg, Afrique du Sud.

AUDA-NEPAD, 2019. Agence de développement de l'Union africaine, Rapport annuel 2019.

38048-doc-2019_auda-nepad_annual_report_fr_final3_31.1.2020_web_version.pdf

AUDA-NEPAD, 2020. Agence de développement de l'Union africaine, Rapport annuel 2020. Rapport annuel 2020_French.pdf

CAMES, 2006. Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur. (2006). Résolution n° 4 sur le passage au LMD. http://www.lecames.org/IMG/pdf/Resolution0406CAMES.pdf.

CAMES. Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur. (2006). Résolution n° 4 sur le passage au LMD. http://www.lecames.org/IMG/pdf/Resolution0406CAMES.pdf.

CAMES, 2018. Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur. Les référentielles qualités du CAMES. Référentiel révisé « Evaluation institutionnelle « des Institutions d'Enseignement Supérieur et de Recherche. Ouagadougou, Burkina Faso, Mars 2018. https://www.auf.org/wp-content/uploads/2018/09/Re%CC%81fe%CC%81rentiel_Qualite%CC%81-_-Cames_Evaluation_Institutionnelle-IESR-CAMES.pdf.

CAMES, 2021a. A propos du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur. CAMES - Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (lecames.org).

CAMES, 2021b. Lancement de la 36ème session du Programme de reconnaissance et d'équivalence des diplômes (PRED-CAMES). Note_Lancement_PRED_AQ_2021_VF.pdf (lecames.org).

CEMAC. Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale. (Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale) - 2005. Sixième session de la conférence des chefs d'états. Déclaration de Libreville sur la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle.

Déclaration de Libreville sur la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle. - Recherche Google

CDP, 2021. Programme de développement des capacités du Cadre Continental Africain des Qualifications, 2021. Projet du Cadre continental africain des qualifications (CCQ) : Programme de développement des capacités | AUDA-NEPAD.

COMESA, Traité de commerce de services du Marché commun de l'Afrique orientale et australe, Article 15, 1993, en ligne : http://www.comesa.int/competition/_wpcontent/uploads/2014/04/130724_COMESA_TREATY_FR.pdf.

D. Diop : «200 000 jeunes qui arrivent sur le marché du travail n'ont pas de compétence ni de qualificatifs.

D. Diop : «200 000 jeunes qui arrivent sur le marché du travail n'ont pas de compétence...» - Senego.com.

EAC 2009. Communauté de l'Afrique de l'Est. Protocole sur l'établissement du marché commun de la Communauté d'Afrique de l'Est, 2009, https://www.tralac.org/wp-content/blogs.dir/12/files/2011/uploads/EAC_CM_Protocol.pdf.

EAC, 2015. Cadre des qualifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur (2015) East-Africa-Qf.pdf (knqa.go.ke).

EAC, 2017. Communauté d'Afrique de l'Est. Réunion du comité de coordination de l'accord de reconnaissance mutuelle tenue le 25 mai 2017.

Hahn, K., & Teferra, D. (2013). TUNING comme instrument de réforme systématique de l'enseignement supérieur et d'amélioration de la qualité : L'expérience africaine. Journal de TUNING pour l'enseignement supérieur numéro 1, 127-163. Consulté le 28 février 2014 à l'adresse http://www.TUNINGjournal. org/public/site/01_TUNINGJournal_NewProfilesForNewSocieties.pdf.

HAQAA. Harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation, 2019. Mécanisme africain d'évaluation de la qualité. Rapport intégré des évaluations menées en 2017.

https://haqaa.aau.org/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-REPORT-AQRM-_All-Universities_EN_FR_HAQAA.pdf.

Hook, 2014. Accords de reconnaissance mutuelle dans les services professionnels et intégration des services de l'ALECE. Un rapport pour la Banque mondiale, 2014.

WB-MUTUAL-RECOGNITION-AGREEMENTS-IN-PROFESSIONAL-SERVICES-CEFTA_final.pdf.

IUEAC, 2014 Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est, 2014. Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique de l'Est.

http://iuEAC.org/eahea1/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/Principles_and_Guidelines_for_Quality_AssuranceJune_in_Higher_Education_2014_10.pdf.

(IUEAC, 2015) Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est, 2015. Cadre des qualifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur. East-Africa-Qf.pdf (knqa.go.ke) East-Africa-Qf.pdf (knqa.go.ke) East-Africa-Qf.pdf (knqa.go.ke).

IUEAC, 2016a. Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est, 2016. Une feuille de route pour la qualité. Manuel pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Vol 5 : Principes, pratiques et gestion de l'assurance qualité externe en Afrique de l'Est. IUEAC, Kampala, Ouganda.

IUEAC, 2016b. Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est. Déclaration des chefs d'État des États partenaires de la Communauté d'Afrique de l'Est sur la transformation de la Communauté d'Afrique de l'Est en un espace commun d'enseignement supérieur. IUEAC, Kampala, Ouganda.

Mohamedbhai, G. (2012). Mécanisme africain d'évaluation de la qualité : Résultats pilotes et défis de la mise en œuvre future. Document présenté à PULSAR. Atelier résidentiel, Johannesburg, Afrique du Sud, 5-9 novembre 2012.

http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120928170840119.

Peter A. Okebukola et Bart Fonteyne, 2014. Développer un cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation. Rapport. Projet pour l'approbation des experts et de la CUA/CE.

P.Okebukola, 2016. En marche vers l'harmonisation régionale et l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Afrique : obstacles et possibilités.

D. Olivier, 2017. Mobilité professionnelle et reconnaissance des qualifications, accords de commerce et reconnaissance mutuelle : Recension et analyse. Office des professions, Québec 2017. RecensionAccordsCommerEACRM.pdf (gouv.qc.ca)

Onana, C. A., & Oyewole, O., Teferra, D., Beneitone, P., González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2014). TUNING et harmonisation de l'enseignement supérieur : L'expérience africaine. Bilbao, Espagne : Université Deusto.

J. Otieno Jowi, 2021. La mise en œuvre des accords de reconnaissance mutuelle dans la Communauté d'Afrique de l'Est. Communication privée, 2021.

SADC, Protocole de la Communauté de développement de l'Afrique australe sur le commerce des services, Article 7, en ligne : http://www.sadc.int/files/ 7313/6439/6118/Protocol_on_Trade_in_Services_-_2012_-_English.pdf.

J. Shabani et P. Okebukola, 2017. Reconnaissance et cadres de qualification en Afrique. Dans Jane Knight et Emnet Tadesse Woldegiorgis (Eds) «Regionalization of African Higher Education : Progress and Prospects». Sense Publishers, Rotterdam, Pays-Bas, 2017.

J. Shabani, P.Okebukola, et O.Oyewole. L'assurance qualité en Afrique : Vers un espace continental d'enseignement supérieur et de recherche. International Journal of African Higher Education, Vol 1, N°1 (2014) pp. 139-172 http://ejournals.bc.edu/ojs/ index.php/ijahe/article/view/5646/.

H. Tortian, 2021. L'UNESCO et l'enseignement supérieur en Afrique. Communication à l'atelier RAFANAQ - AUF de partage et d'identification d'axes et d'actions de coopération pour le développement de l'assurance qualité dans les pays africains francophones. 09-11 novembre 2021, Dakar, Sénégal.

C. Tuaundu (2021) Systèmes d'accumulation et de transfert de crédits dans les pays membres de la SADC. Communication privée, 2021.

R. Tuck, 2007. An Introductory Guide to National Qualifications Framework. sans titre (ilo.org).

UEMOA. Union Economique et Monétaire Ouest Africaine. Traité modifié de l'Union économique et monétaire ouest africaine (UEMOA), article 4c, 1994, en ligne : http://www.uemoa.int/fr/system/files/fichier_article/traitreviseuemoa.pdf (consulté le 20 avril 2017).

UEMOA, 2005a. Union Economique et Monétaire Ouest Africaine. Directive N° 06/CM/UEMOA Relative à La Libre Circulation Et A l'Établissement Des Médecins Ressortissants de l'Union Au Sein de l'Espace UEMOA., Article 6, 2005, en ligne : http://www.uemoa.int/sites/default/files/bibliotheque/directive_06_2005_cm_uemoa.pdf.

UEMOA, 2005b. Directive N° 07/CM/UEMOA Relative à La Libre Circulation Et A l'Établissement Des Architectes Ressortissants de l'Union Au Sein de l'Espace UEMOA, 2005, en ligne : http://www.uemoa.int/sites/default/files/bibliotheque/directive_07_2005_cm_uemoa.pdf.

UEMOA, 2006. Règlement N° 05/2006/CM/UEMOA Relatif à La Libre Circulation et à L'établissement des Experts-Comptables et des Comptables Agréés Ressortissants de l'Union au sein de l'Espace UEMOA, 2006, en ligne : http://www.uemoa.int/sites/ default/files/bibliotheque/reglement_05_2006_cm_uemoa.pdf (consulté le 20 avril 2017).

UEMOA.2007. Union Économique et Monétaire Ouest Africaine ; Conseil des Ministres de l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine. Directive No. 03/2007/CM/UEMOA portant adoption du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA. http://www.uemoa.int/Documents/Actes/ Directive_03-2007-CM-UEMOA_portant_adoption_LMD.pdf.

UNESCO, 2014. Convention révisée sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains.

UNESCO, 2019. Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur. Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur (unesco.org).

Banque mondiale, 2014. Carte de pointage du Marché commun de l'Afrique de l'Est : Suivi de la conformité de l'EAC dans la circulation des capitaux, des services et des biens, 2014,http://documents.worldbank.org/curated/en/799871468194049251/pdf/938430WP0v20Bo0arket0Scor ecard02014.pdf.

## Troisième partie

# Éléments de comparaison avec d'autres régions / continents

**Chapitre 5. L'intégration régionale au sein de l'ASEAN dans l'Enseignement supérieur** — Institut National de Recherche sur l'Enseignement Supérieur – IPPTN-, University Sains, Malaisie (équipe de recherche : Chang Da Wan / Roger Chao Jr. / Doria Abdullah / Jasvir Kaur Nachatar Singh)

**Chapitre 6. 30 ans d'intégration académique régionale au sein du MERCOSUR. Perspectives d'une région du Sud pour un dialogue avec l'Afrique** — Marina Larrea

**Chapitre 7. L'intégration européenne dans le domaine de l'Enseignement supérieur** — R. Torrent

## Chapitre 5

# L'intégration régionale au sein de l'ASEAN dans l'enseignement supérieur

**Institut National de Recherche sur l'Enseignement Supérieur – IPPTN-, University Sains, Malaisie (équipe de recherche : Chang Da Wan / Roger Chao Jr./ Doria Abdullah / Jasvir Kaur Nachatar Singh)**

# Présentation

L'Asie du Sud-Est est assurément une région du monde très différente du continent africain et de ses régions. Cependant, il ne fait aucun doute que d'importantes similitudes existent entre les deux, de l'ordre du passé colonial aux divergences de population entre leurs États membres respectifs et à la coexistence de différentes langues. Par conséquent, l'expérience de l'ASEAN (Association des nations de l'Asie du Sud-Est) dans le domaine de l'intégration de l'enseignement supérieur peut être intéressante pour réfléchir et discuter de l'intégration de l'enseignement supérieur en Afrique.

Le chapitre est très spécifiquement axé sur les activités développées au niveau régional, et les références aux différents niveaux nationaux sont réduites au minimum. Les trois éditions du plan de travail de l'ASEAN pour l'éducation font l'objet d'une attention particulière et quatre « thèmes-clés » sont définis et expliqués afin de contribuer à la discussion sur la question de savoir si la politique régionale d'ES doit se concentrer sur une courte liste de thèmes ou si elle doit être élargie à l'ensemble des aspects très complexes de l'enseignement supérieur.

Le chapitre fait également un rappel sur ce que le projet d'intégration régionale de l'ASEAN et la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN doivent être envisagés dans une approche historique d'ensemble comportant des dimensions politiques, économiques et socioculturelles. Il s'agit notamment de comprendre la création de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) et les principaux développements relatifs à l'intégration économique et socioculturelle, en particulier la création d'une communauté ASEAN.

## Contenu du chapitre

1. Introduction
2. L'ASEAN : Une vue d'ensemble
3. La régionalisation de l'enseignement supérieur au sein de l'ASEAN
4. Les thèmes-clés
5. Enseignements tirés et recommandations

# 1. Introduction

La création d'une communauté est induite par le processus de régionalisation qui conduit à une intégration renforcée, et ce processus d'intégration implique également l'enseignement supérieur (Hettne & Soderbaum 2000 ; Knight 2012). La régionalisation est souvent considérée comme un projet mené par des acteurs au sein et en dehors d'une communauté partagée. à travers un processus de traitement de ses dynamiques internes, de ses facteurs géopolitiques et économiques. Le processus de régionalisation et la construction d'une communauté commune, telle que la communauté de l'ASEAN, est donc socialement construit par les intérêts et les identités de ses acteurs en prenant en considération le processus d'interaction et leurs compréhensions subjectives (Chao 2014b).

La construction de la communauté est motivée par des facteurs endogènes (axés sur les désirs et les besoins de l'État-nation et d'autres acteurs) et exogènes (réactions habituelles à la mondialisation et à d'autres évolutions et initiatives régionales). Les facteurs endogènes comprennent les défis communs aux pays membres de l'ASEAN et la garantie de la compétitivité dans la région de l'ASEAN, tandis que les facteurs exogènes comprennent l'acceptation du discours sur l'économie de la connaissance, le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement économique durable, le marché mondial croissant de l'enseignement supérieur, l'influence des initiatives régionales en matière d'enseignement supérieur telles que l'Espace européen de l'enseignement supérieur, et la nécessité pour l'ASEAN de s'engager dans une collaboration interrégionale, y compris pour l'enseignement supérieur. Cependant, il existe des tensions entre, d'une part, les normes et les idéaux universels et, d'autre, les aspirations pour une autonomie régionale culturelle, de gestion et idéologique. La mise en œuvre d'un procès d'adaptation et « indigénisation » des idées et des normes est présenté par Acharya (2012) comme la seule solution pour résoudre ces tensions.

Le projet d'intégration régionale de l'ASEAN et la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN doivent être envisagés dans une approche historique d'ensemble comportant des dimensions politiques, économiques et socioculturelles. Il s'agit notamment de comprendre la création de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) et les principaux développements relatifs à l'intégration économique et socioculturelle, en particulier la création d'une communauté ASEAN. Pour comprendre la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN, il faut également retracer les initiatives clés, notamment le développement d'un espace ou d'une zone commune d'enseignement supérieur de l'ASEAN et les diverses questions thématiques qui y sont abordées, notamment l'assurance qualité, la reconnaissance, la mobilité et les systèmes de transfert de crédits. En outre, l'influence du développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur, des organisations internationales et des partenaires de l'ASEAN, notamment dans le cadre de l'ASEAN Plus Trois (APT), doit également être prise en compte.

# 2. L'ASEAN : une vue d'ensemble

La création de l'ASEAN le 8 août 1967 par ses pays membres fondateurs, à savoir l'Indonésie, la Malaisie, Singapour, la Thaïlande et les Philippines, était initialement un effort pour promouvoir la sécurité régionale à une époque caractérisée par le fossé idéologique de la guerre froide et la nécessité d'une collaboration régionale en matière de sécurité. Le Brunei Darussalam a rejoint l'ASEAN en 1984. L'ensemble des cinq pays membres fondateurs et Brunei est communément appelé l'ASEAN6.

La fin de la Guerre froide a réorienté l'attention de l'ASEAN vers la coopération économique régionale (en particulier avec l'essor de la Chine et de l'Inde à la fin des années 1980), ce qui a conduit à la création de la zone de libre-échange de l'ASEAN et à l'adoption de l'accord-cadre de l'ASEAN sur les services (qui inclut l'éducation) en 1992 et 1995 respectivement. Cela a conduit à l'élargissement de l'ASEAN aux pays CLMV (Cambodge, Laos, Myanmar et Vietnam). Cependant, l'adhésion des pays CLMV à l'ASEAN au milieu et à la fin des années 1990 a accru la diversité politique, socio-économique et culturelle, et a rendu plus complexe la « méthode ASEAN » d'élaboration des politiques régionales. La Vision 2020 de l'ASEAN et la Déclaration de Concorde II de l'ASEAN, adoptées en 1997 et 2003, proposaient la création de la Communauté de l'ASEAN d'ici à 2020 (date avancée à 2015), qui repose sur trois piliers : la Communauté politique et de sécurité de l'ASEAN

(APSC), la Communauté économique de l'ASEAN (AEC) et la Communauté socio-économique de l'ASEAN (ASCC). La création de ces trois communautés était une initiative visant à développer une communauté de l'ASEAN, dont l'objectif est de faciliter la libre circulation des biens, des services, des investissements et de la main-d'œuvre qualifiée, ainsi qu'une circulation plus libre des capitaux dans la région de l'ASEAN (Chao 2016), comme le montre la vision 2025 de la Communauté ASEAN (voir tableau 1). Il est important de noter que, bien que le Secrétariat de l'ASEAN soit mandaté en tant qu'organisation intergouvernementale régionale, son objectif premier est de servir les États membres de l'ASEAN dans les discussions et la recherche de consensus, et non de constituer un gouvernement supranational.

Table 1: ASEAN Community Vision 2025 (Kuala Lumpur Declaration)

**Vision 2025 de la Communauté ASEAN (Déclaration de Kuala Lampur)**

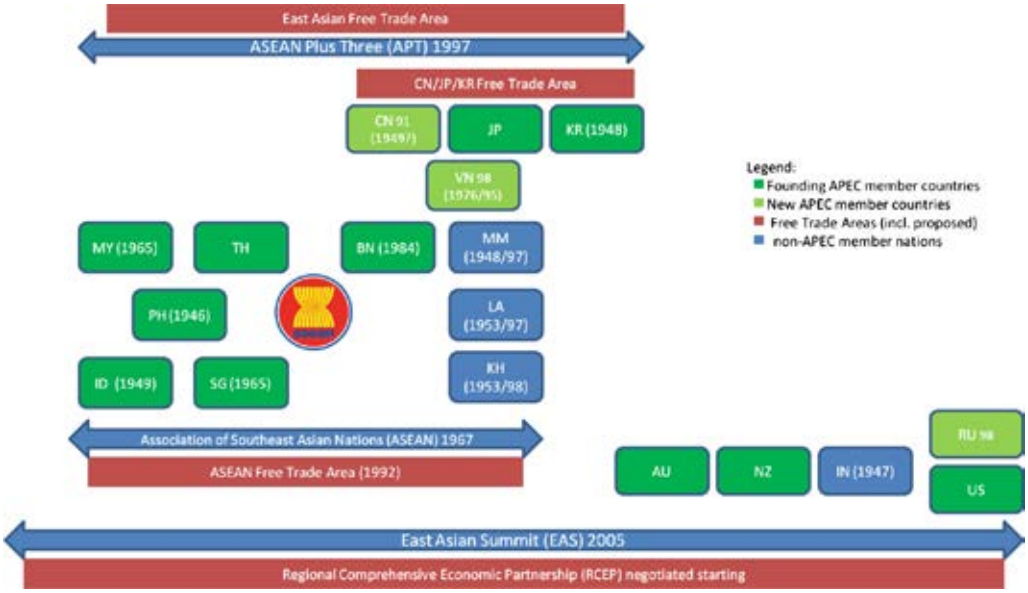
| Consolidation | Vision | Complément |
|---|---|---|
| Basé sur des règles, orienté vers et centré sur les personnes | Pacifique, stable, résilient | Programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies |
| **Les trois piliers de la communauté de l'ASEAN** | | |
| **Sécurité politique** | **Économie** | **Socio-culturel** |
| Mettre en œuvre les accords de l'ASEAN | Une économie régionale hautement intégrée et cohésive (résolution des obstacles non-commerciaux) (circulation : investissements, main-d'œuvre qualifiée, hommes d'affaires et capitaux) | Engagé, participatif et plus sensible aux questions sociales (mécanismes de reddition des comptes/ et d'inclusion) |
| Promouvoir/protéger les droits de l'homme | Compétitif, innovant et dynamiques | Inclusif (promeut/protège les droits de l'homme) |
| Promouvoir/renforcer les valeurs de paix | Amélioration de la connectivité & coopération sectorielle (cadres régionaux) | Dynamique & harmonieux (Identité, culture et héritage) |
| Renforcer l'unité de l'ASEAN, cohésion et centralité | | Innover et contribuer en faveur de la Communauté mondiale |

(Source: Chao, 2017)

L'ASEAN a également élargi sa coopération avec des pays non-membres par le biais de l'ASEAN Plus 3 (APT), à travers l'inclusion de la Chine, du Japon et de la Corée du Sud ainsi que des cadres de coopération du Sommet de l'Asie orientale (EAS), ce qui implique l'Australie, l'Inde, la Nouvelle-Zélande et finalement les États-Unis d'Amérique et la Russie aux pays participant à l'APT en 1997 et 2005 respectivement. Ce partenariat élargi a renforcé la coopération de l'ASEAN dans les secteurs initialement économiques, puis socioculturels (y compris l'éducation), ce qui a conduit à la conclusion de plusieurs accords de libre-échange liés à l'ASEAN, à la création d'une zone de libre-échange d'Asie de l'Est et au partenariat économique régional global signé

par tous les pays de l'ASEAN (à l'exception de l'Inde) en novembre 2020. La figure 1 est une présentation graphique du régionalisme de l'ASEAN et de celui de l'Asie de l'Est.

**Figure 1 : Le régionalisme en Asie de l'Est**




(Source : Chao, 2014a)

Le développement historique de l'ASEAN et des différents cadres de coopération qui y sont liés doit également être considéré en termes d'interdépendances politiques et économiques. Outre l'influence exercée par le néolibéralisme, la guerre froide, les progrès technologiques et la mondialisation économique croissante, l'Asie du Sud-Est postcoloniale, qui a vu soudainement apparaître un grand nombre d'États-nations récemment indépendants, s'est tournée vers le régionalisme en tant qu'instrument permettant de garantir la paix et la sécurité régionales à une époque où la construction nationale et le clivage idéologique prédominaient pendant la guerre froide. Le rôle central de l'ASEAN dans le régionalisme asiatique (en particulier en Asie de l'Est) a été motivé par la crainte du néocolonialisme et la peur d'une force hégémonique éclipsant le régionalisme asiatique (Acharya 2012). L'interdépendance économique de l'Asie de l'Est a également augmenté avec la formation des réseaux de production régionaux de l'Asie de l'Est et l'établissement de divers accords régionaux et bilatéraux entre les États-nations de la région, y compris l'Asie du Sud-Est (Kimura & Obashi 2011 ; Chao 2014, 2016).

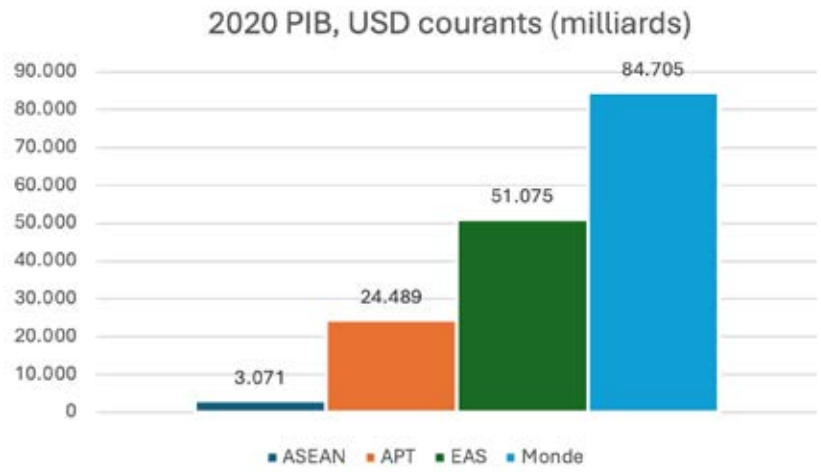
Outre le fait qu'elle compte avec une population de 655 916 000 habitants, vac un taux de croissance de 1,1 % (en 2019), l'ASEAN a une population relativement jeune, avec 50,8% de personnes âgées de 20 à 54 ans et 33,3% de 19 ans et moins (annuaire statistique de l'ASEAN 2020). Cependant, l'ASEAN doit également être considérée dans le cadre de l'APT et de l'EAS, dont la population totale s'élève respectivement à 2,252 milliards et 4,112 milliards (voir tableau 2), ce qui représente environ 29 % et 53 % des 7,794 milliards d'habitants de la planète en 2020. En outre, en termes de produit intérieur brut (PIB), l'ASEAN, l'APT et l'EAS représentent environ 3,63%, 29% et 60% du PIB mondial (voir figure 2). La taille de la population et des économies de l'ASEAN, notamment pour les cadres de coopération liés à l'ASEAN (APT et EAS), souligne l'importance du régionalisme de l'ASEAN et des initiatives qui y sont liées, le cas de l'enseignement supérieur.

**Tableau 2 : Population de l'ASEAN et des cadres liés à l'ASEAN en 2020 (en millions)**

| | Pays de l'ASEAN | ASEAN Plus Trois | Sommet de l'Asie orientale |
|---|---|---|---|
| Australie | | | 25.7 |
| Brunei Darussalam | 0.454 | | |
| Cambodge | 16.2 | | |
| Chine | | 1,412 | |
| Inde | | | 1,355 |
| Indonésie | 270 | | |
| Japon | | 125.8 | |
| Corée, République de | | 51.8 | |
| RDP Lao | 7.0 | | |
| Malaisie | 32.66 | | |
| Myanmar | 54.8 | | |
| Nouvelle-Zélande | | | 5.1 |
| Philippines | 109 | | |
| Russe* | | | 144.1 |
| Singapour | 5.7 | | |
| Thaïlande | 69.51 | | |
| États-Unis d'Amérique* | | | 329.48 |
| Vietnam | 97.58 | | |
| Sous-total | | 1,589.6 | 1,859.38 |
| Total | 662.904 | 2,252.504 | 4,111.884 |

(Source : compilé par les auteurs à partir du site web de données et de statistiques de la BAD ; * - données de la base de données de l'APEC)

**Figure 2 : PIB de l'ASEAN, de l'APT et de l'EAS en USD courants 2020 (milliards)**




(Source : calculé par les auteurs à partir des données de la Banque mondiale : https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?view=chart)

Le développement historique de l'ASEAN mentionné ci-dessus est instrumental et sert de base à la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN. Cependant, la régionalisation en cours de l'enseignement supérieur européen, en particulier le processus de Bologne et les diverses initiatives liées à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), doit être considérée comme une force motrice majeure pour la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN. En outre, les pays partenaires dans le cadre de l'APT et de l'EAS, et finalement l'Union européenne, influencent la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN par le biais de leurs relations économiques et politiques et du financement des projets (Chao 2016).

# 3. La régionalisation de l'enseignement supérieur au sein de l'ASEAN

## 3.1. Vue d'ensemble

Les fondements de la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN ont été établis dans les années 1980 avec la création de divers réseaux et organisations d'enseignement supérieur basés dans l'ASEAN (par exemple, le SEAMEO-RIHED, le réseau universitaire de l'ASEAN (AUN)). Cependant, l'accent sur la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN a commencé avec l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est, - Centre régional pour l'enseignement supérieur et le développement (SEAMEO-RIHED) qui a proposé et exploré le développement d'un espace ou d'une zone commune d'enseignement supérieur de l'ASEAN en 2007.

Le tableau 3 présente un aperçu des diverses initiatives de régionalisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est et de l'Est en utilisant les approches fonctionnelles, opérationnelles et politiques (FOPA) de Jane Knight, en tenant compte de la centralité de l'ASEAN dans la région asiatique et de la relation de l'ASEAN dans ses cadres APT et EAS. Comme le montre le tableau, ces initiatives se sont concentrées sur le développement de cadres de coopération (par exemple, le cadre de référence des qualifications de l'ASEAN, les lignes directrices en matière d'assurance qualité), les systèmes régionaux de transfert de crédits, les accords de reconnaissance (y compris les divers accords de reconnaissance mutuelle sur les professions clés depuis

2005) et les programmes de mobilité des étudiants et des chercheurs. Ces initiatives ont débuté à la fin des années 2000, lorsque l'ASEAN a plaidé pour l'établissement d'une Communauté ASEAN.

Du point de vue administratif, les principaux acteurs sont le SEAMEO-RIHED, l'AUN, l'AUN-QA (AUN-QA) et l'ASEAN Quality Assurance Network. Le SEAMEO-RIHED et l'AUN ont été actifs dans le développement de systèmes de transfert de crédits, de mobilité des étudiants (respectivement par le biais du programme ASEAN International Mobility for Students (AIMS) et de l'initiative de mobilité des étudiants de l'AUN), et d'assurance qualité (respectivement par le biais de l'AQAN et de l'AUN-QA). En outre, l'AUN-QA a non seulement développé des directives et des manuels pour l'assurance qualité, mais a également entrepris activement l'évaluation des programmes et des institutions pour les universités membres de l'AUN. Plusieurs universités non-membres de l'AUN dans la région de l'ASEAN ont adopté les normes et pratiques de l'AUN-QA dans leurs processus d'assurance qualité respectifs.

Le Secrétariat de l'ASEAN a contribué de manière significative à l'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN notamment pour ce qui est de l'élaboration du cadre de référence des qualifications de l'ASEAN. Depuis le milieu des années 2010, l'ASEAN travaille en étroite collaboration avec le projet EU-SHARE financé par l'UE dans les domaines suivants : cadre de référence des qualifications, assurance qualité, transferts de crédits et mobilité des étudiants intra-ASEAN et ASEAN-UE. Le projet EU-SHARE vient de publier son étude sur l'amélioration de la mobilité des étudiants universitaires au sein de l'ASEAN. Il s'agit d'une étude exploratoire sur les principales questions relatives à la mobilité des étudiants au sein de l'ASEAN, notamment les visas, les processus administratifs et même l'établissement d'un système de bourses d'études de l'ASEAN unique en son genre. À la mi-2021, le groupe de travail sur la mobilité des étudiants de l'enseignement supérieur de l'ASEAN a également été créé dans le cadre du projet EU-SHARE, en collaboration avec le secrétariat de l'ASEAN.

**Table 3: ASEAN Higher Education Initiatives**

| | 1990s | 2000s | 2010s | 2020s |
|---|---|---|---|---|
| | | **Organisationnelles** | | |
| Administratives | SEAMEO-RIHED (1993*) | QAN (2008) | | |
| | | **Fonctionnelles** | | |
| Mobilité | UMAP (1993) | AIMS (2009) | Initiatives de mo-bilité des étu-diants de l'AUN (2010) | Study on Enhancing Intra-ASEAN University Student Mobility (2020) Working Group on ASEAN Higher Education Mobility (2021) |
| Transfert de crédits | | SEAMEO-RIHED Harmonisation du transfert de crédits dans le GMS et au-delà (2009) | AUN-ACTES (2010) Harmonisation des CTS dans les pays du GMS et au-delà (2012) Cadre de transfert de crédits académiques pour l'Asie (2013) EU/SHARE (2015-2022) | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Assurance qualité | | Directives AUN-QA (2004) Manuel AUN-QA (2006)Principes de Chiba pour l'AQ dans l'enseignement supérieur en Asie-Pacifique (2008) | Guide de l'évaluation AUN-QA au ni-veau des pro-grammes (2011) Cadre d'assurance qualité de l'ASEAN pour l'enseignement supérieur (2011) EU/SHARE (2015-2022) | |
| Cadre des qualifications | | | Cadre de référence des qualifications de l'ASEAN (2010)<br>EU/SHARE (2015-2022) | |
| Intégration régionale | | | Convention révisée de reconnaissance de l'UNESCO en Asie et dans le Pacifique (Convention de Tokyo 2011) | |
| | | **Politique** | | |
| Intégration regionale | AFTA (1992)<br>AFAS (1995)<br>Vision 2020 de l'ASEAN (1997) | Groupe de vision de l'Asie de l'Est (2001)<br>Groupe d'étude sur l'Asie de l'Est (2002) | Groupe de vision de l'Asie de l'Est II (2012 | |
| Intégration régionale de l'enseignement supérieur | | Communiqué de Brisbane (2006)<br>SEAMEO-RIHED Harmonisation des HE (2008 & 2009) | Plan d'action de l'APT sur l'éducation (2010-2017)<br>Plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation (2016-2020) | Plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation (2021-2025) |

(Source : adapté de de Chao et mis à jour 2014a ; 2016 ; 2018 ; 2020)

## 3.2. Plan de travail de l'ASEAN pour l'éducation

Il y a eu trois éditions du plan de travail de l'ASEAN pour l'éducation : 2011-2015, 2016-2020 et 2021-2025. Les objectifs de l'enseignement supérieur fixés dans ces plans de travail soulignent la focalisation sur certains domaines d'intervention : rôle de l'enseignement supérieur dans le développement de l'identité et des études de l'ASEAN, assurance qualité et partenariats université-industrie (y compris la mobilité des étudiants au sein de l'ASEAN), renforcement de la capacité des établissements d'enseignement supérieur de l'ASEAN à aborder l'apprentissage tout au long de la vie (également en réponse à la pandémie actuelle de COVID-19) et renforcement de l'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN, comme le montre le tableau 4. En termes d'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN, le plan de travail 2021-2025 de l'ASEAN se concentre sur la mobilité intra-ASEAN (y compris la mobilité virtuelle), le soutien au cadre des qualifications et aux initiatives et outils d'assurance qualité, la conception et l'institutionnalisation d'un système numérique de transfert de crédits pour l'ASEAN, l'établissement d'un système de bourses d'études portant la marque de l'ASEAN, et le renforcement des capacités des établissements d'enseignement supérieur de l'ASEAN en matière de gestion, d'enseignement, de recherche et d'enseignement supérieur transfrontalier. L'accent mis sur l'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN est clairement exprimé dans le résultat 3 prévu

par le  plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation 2021-2025, « capacité régionale accrue dans l'enseignement supérieur dans le cadre de l'offre d'apprentissage tout au long de la vie, y compris l'harmonisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN » et, en particulier, dans le résultat 3.2 « capacité soutenue et renforcée de l'ASEAN dans l'harmonisation de l'enseignement supérieur par le biais de stratégies, de mécanismes et de l'octroi de bourses » (ASEAN 2021).

Le partenariat de l'ASEAN avec le projet EU-SHARE et les objectifs d'enseignement supérieur des plans de travail de l'ASEAN sur l'éducation (2016-2020 et 2021-2025) mettent en évidence l'importance croissante de la régionalisation de l'enseignement supérieur de l'ASEAN dans le cadre du projet de construction de la Communauté ASEAN et en réponse à la pandémie actuelle de Covid-19. En outre, le secrétariat de l'ASEAN a créé en juillet 2021 le groupe de travail de l'ASEAN sur la mobilité dans l'enseignement supérieur, qui est chargé de prendre en charge, de développer une feuille de route cohérente et de faciliter le transfert des résultats du programme EU-SHARE, qui comprend des initiatives axées sur la mise en œuvre de cadres de qualifications nationaux et du cadre de référence des qualifications de l'ASEAN ; la mise en œuvre de modalités numériques d'internationalisation ; le système de transfert de crédits numériques et la reconnaissance des titres de compétences ; et la conception, l'appropriation et la mise en œuvre d'une bourse d'études portant la marque de l'ASEAN afin de stimuler la mobilité des étudiants au sein de l'ASEAN (McDermott 2021).

Malgré l'orientation et le soutien significatifs du programme EU-SHARE financé par l'UE, le développement et la mise en œuvre des différentes composantes du programme peuvent être considérés comme influencés et dirigés par la voie du dialogue et de la recherche de consensus de l'ASEAN, contribuant ainsi à l'adaptation des pratiques, outils et méthodologies de l'enseignement supérieur européen aux besoins et contextes de l'enseignement supérieur de l'ASEAN. Le cadre de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation du plan de travail 2021-2025 n'a pas encore été annoncé à ce jour.

**Tableau 4 : Plans de travail pour l'enseignement supérieur dans les pays de l'ASEAN**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation 2011-2015 | **Priorité 1**<br>Promouvoir la sensibilisation à l'ASEAN<br>Soutenir les programmes d'études de l'ASEAN pour l'enseignement de premier et de deuxième cycle. | **Priorité 3**<br>Mobilité transfrontalière et internationalisation de l'enseignement<br>Partager la connaissance des ressources régionales et de l'interconnexion des États membres de l'ASEAN.<br>Renforcer les activités qui soutiennent les échanges d'étudiants et les bourses d'études à tous les niveaux.<br>Élaborer un plan d'action régional pour internationaliser l'enseignement supérieur en mettant l'accent sur les stratégies régionales. | |
| ASEAN Work Plan on Plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation 2016-2020 | **Sous-objectif 1**<br>Promouvoir la sensibilisation à l'ASEAN en renforçant l'histoire et les connaissances indigènes de l'Asie du Sud-Est.<br>Faire progresser le programme et les cours d'études de l'ASEAN au niveau de l'enseignement supérieur grâce à la mobilité en ligne et transfrontalière. | **Sous-objectif 6**<br>Renforcer le secteur de l'enseignement supérieur par la mise en œuvre de mécanismes solides d'assurance de la qualité.<br>Développer des mécanismes harmonisés d'assurance qualité dans le contexte de l'ASEAN.<br>Soutenir la capacité institutionnelle à développer des mécanismes harmonisés d'assurance qualité dans le contexte de l'ASEAN. | **Sous-objectif 7**<br>Promouvoir le rôle de l'enseignement supérieur dans le domaine du développement socio-économique par le biais d'un partenariat université-industrie.<br>Développer des liens plus forts entre les universités, les industries et les communautés.<br>Augmenter le nombre d'étudiants internationaux intra-ASEAN |
| Plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation 2021-2025 | **Résultat 3**<br>Renforcement des capacités régionales dans l'enseignement supérieur dans le cadre de l'offre d'éducation et de formation tout au long de la vie, y compris l'harmonisation de l'enseignement supérieur.<br>Renforcement du rôle des EES dans l'apprentissage tout au long de la vie par la mise en place d'une collaboration flexible, innovante, multidisciplinaire et transfrontalière en matière d'éducation et de recherche.<br>Soutenir et renforcer la capacité de l'ASEAN à harmoniser l'enseignement supérieur par le biais de stratégies, de mécanismes et de l'octroi de bourses. | | |

(Source : ASEAN 2012, 2016, 2021)

# 4. Les thèmes-clés

## Vue d'ensemble

En explorant la régionalisation de l'enseignement supérieur dans l'ASEAN au-delà des efforts généraux vers la consolidation de la Communauté ASEAN et de son plan de travail spécifique, quatre thèmes clés ont émergé. La mobilité, l'assurance qualité, la reconnaissance des qualifications et le transfert de crédits, ont été les principales initiatives en cours dans le secteur de l'enseignement supérieur de la région. Ces trois thèmes sont également interconnectés mais défendus et soutenus par différentes entités dans la région. Cependant, d'un autre côté, il y a aussi un quatrième thème clé qui met en lumière la participation très active d'acteurs

non-membres de l'ASEAN dans le secteur de l'enseignement supérieur de l'ASEAN, mais en même temps un niveau relativement faible de participation et d'engagement parmi les membres de l'ASEAN. Le quatrième thème clé est plutôt unique et mérite un examen minutieux sur la question des moteurs et les motivations sous-jacentes de la régionalisation de l'enseignement supérieur ainsi que les déterminants du succès et les avantages pour l'ASEAN et chaque État membre.

## 4.1. Thème-clé 1 : la mobilité

À l'échelle mondiale, en 2015, on comptait environ 715 millions de personnes âgées de 18 à 23 ans et cette tranche d'âge est synonyme d'étudiants « en âge de fréquenter le collège (université) ». Parmi eux, un peu plus de 200 millions d'étudiants étaient inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur, à l'échelle mondiale (Institut de statistique de l'UNESCO, 2018). La mobilité des étudiants et des universitaires dans la région de l'ASEAN sous-tend les efforts de mondialisation et d'internationalisation de l'enseignement supérieur de la région. Il y a près de 20 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur et plus de 7000 universités (British Council, 2018) dans la région de l'ASEAN et la mobilité des étudiants peut soutenir le développement d'une identité régionale ASEAN. En tant que telle, la mobilité des étudiants est motivée par les motifs variés des parties prenantes. Pour les gouvernements, elle est motivée par des gains socio-économiques ainsi que par des programmes politiques. Pour les établissements d'enseignement supérieur, la mobilité des étudiants est encouragée afin de générer des revenus via les frais d'inscription et de développer l'employabilité et les compétences personnelles des étudiants. Quant aux étudiants, ils souhaitent acquérir des expériences sociales et culturelles internationales et améliorer leurs aspirations professionnelles.

Selon une étude intitulée « The Shape of Global Higher Education : Understanding the ASEAN region » (British Council, 2018), publiée lors de la conférence Going Global du British Council en Malaisie en 2018, l'on note que neuf pays sur dix de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est / ASEAN (à l'exception du Myanmar) ont obtenu un score élevé ou très élevé en matière d'ouverture transnationale, ce qui indique le soutien au niveau national à la mobilité entrante et sortante des étudiants et des universitaires, l'ouverture des programmes universitaires et les activités de recherche collaborative. Dans le rapport, la Malaisie et la Thaïlande ont obtenu une note « très élevée » pour l'ouverture du système d'enseignement supérieur, en particulier pour le soutien à la mobilité des étudiants et des universitaires. Le rapport mentionne également que la Malaisie et Singapour font partie des 20 premiers pays au monde à accueillir des étudiants internationaux, qu'ils viennent de l'ASEAN ou d'ailleurs. Bien que des pays comme le Brunei, le Cambodge et le Vietnam comptent un nombre relativement faible d'étudiants internationaux, des efforts constants sont déployés pour clarifier les critères d'admission des étudiants internationaux. De nombreux efforts concertés sont envisagés au niveau des établissements d'enseignement supérieur respectifs (c'est-à-dire révision des politiques, stratégies de recrutement, offre de bourses, etc.) mais pas à l'échelle du secteur dans son ensemble.

Les données les plus complètes sur la mobilité des étudiants sont fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO sur la base des informations recueillies auprès des ministères de l'éducation des États membres de l'ASEAN. Le tableau 5 présente le nombre total d'étudiants entrants/sortants et les États membres.

Sur la base des données de l'UNESCO, on constate que la grande majorité de tous les étudiants sortants étudient en dehors de la région de l'ASEAN, tandis que la plupart des étudiants entrants proviennent de pays non-membres de l'ASEAN. Selon Chao (2017), « bien que la mobilité des étudiants de l'ASEAN ait augmenté au cours des deux dernières décennies, la mobilité des étudiants intra-ASEAN est assez faible » (p. 109), notamment par rapport à la croissance des étudiants internationaux sortants de l'ASEAN. Chao (2020) a également affirmé qu'il existe une corrélation entre le statut économique d'un pays et son développement économique correspondant sur la croissance de la mobilité internationale sortante des étudiants. Par exemple, entre 1998 et 2017, les pays de l'ASEAN à faible revenu tels que le Cambodge, le Laos, le Myanmar et le Vietnam (selon la catégorisation utilisée par la Banque asiatique de développement) ont enregistré la plus forte augmentation du nombre d'étudiants internationaux sortants, tandis que les pays à revenu moyen inférieur (c'est-à-dire l'Indonésie et les Philippines) et moyen supérieur tels que la Malaisie et la Thaïlande semblent être dans la même situation entre eux En outre, les pays de l'ASEAN à revenu élevé, tels que Brunei et Singapour, n'ont connu qu'une faible augmentation de la croissance du nombre d'étudiants internationaux sortants (ibid).

**Tableau 5 : La mobilité internationale des étudiants dans la région de l'ASEAN**

| Type de mobilité | No of ASEAN students | Member States with largestnumber of students |
|---|---|---|
| Sortants (Étudiants qui vont étudier dans un autre pays que leur pays d'origine) | 302,000 | Vietnam<br>Malaisie<br>Indonésie |
| Entrants<br>(Étudiants qui étudient dans un pays donné et qui viennent d'un autre pays) | 235,000 | Malaisie<br>Singapour<br>Thaïlande |

(Source : Institut des statistiques de l'UNESCO)

La mobilité dans la région de l'ASEAN soulève plusieurs problèmes et défis. Par exemple :

- Les données sur la mobilité des étudiants ne sont pas complètes car elles ne couvrent pas tous les États membres de l'ASEAN, et elles ne comprennent pas non plus des données sur le niveau d'études, la durée de la mobilité et le contexte sociodémographique des participants (Chao, 2020 ; SHARE, 2020).
- Les informations relatives aux visas varient (coût, informations, durée, etc.) entre les pays membres de l'ASEAN.
- Les aides financières telles que l'octroi de bourses d'études aux étudiants internationaux qui étudient dans les pays de l'ASEAN sont moins répandues (British Council, 2018).
- L'absence d'initiative de mobilité internationale des étudiants au sein de l'ASEAN, car tous les États membres de l'ASEAN se trouvent à des stades différents de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ainsi que l'attrait des destinations extérieures à l'ASEAN comme le Royaume-Uni, les États-Unis et l'Australie, qui ont la préférence des étudiants (SHARE, 2020).

## 4.2. Thème-clé 2 : L'assurance qualité

Il est impératif de comprendre le contexte historique de l'assurance qualité (AQ) dans l'ASEAN avant de tirer des leçons particulières sur le développement d'un cadre régional d'AQ.

L'Institut régional de l'enseignement supérieur et du développement de l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est (SEAMEO-RIHED) a lancé une campagne de sensibilisation et de promotion de l'harmonisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est à la mi-2007.

Il a proposé une feuille de route pour la création d'un espace commun de l'enseignement supérieur comprenant, entre autres : un cadre régional d'assurance qualité, le renforcement des capacités de toutes les parties prenantes par la coopération, la mobilité des étudiants, un système régional de crédits et la promotion des avantages de l'assurance qualité.

Cette feuille de route a été soumise lors de la 30e réunion des hauts fonctionnaires de la SEAMEO-RIHED et a finalement été approuvée par les Ministres de l'éducation lors de la réunion du Conseil de la SEAMEO en mars 2008.

La table ronde inaugurale des agences d'assurance qualité de l'ASEAN s'est tenue à Kuala Lumpur du 6 au 8 juillet 2008. Elle était co-organisée par le SEAMEO-RIHED et l'Agence malaise des qualifications (MQA) et a réuni les responsables des agences d'assurance qualité et les représentants des ministères responsables de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur de tous les pays de membres de l'ASEAN.

Cette réunion inaugurale a marqué le début de la mise en réseau et de la collaboration entre les agences d'AQ de l'ASEAN. À la fin de la réunion, les délégués ont convenu de la création d'un réseau d'AQ pour l'ASEAN, appelé Réseau d'assurance qualité de l'ASEAN (AQAN).

L'AQAN est un réseau de 10 autorités nationales d'assurance qualité et ministères responsables de l'enseignement supérieur parmi les pays membres de l'ASEAN, à savoir le Brunei Darussalam, le Cambodge, l'Indonésie, la RDP lao, la Malaisie, le Myanmar, les Philippines, Singapour, la Thaïlande et le Vietnam. Il est actuellement basé au sein de la MQA (Malaisie) et a été reconnu comme une entité associée à l'ASEAN le 1er août 2016.

En octobre 2011, la table ronde de l'AQAN réunie à Bandar Seri Begawan a décidé de se lancer dans un projet visant à élaborer un cadre d'assurance qualité de l'enseignement supérieur de l'ASEAN (AQAFHE) pour l'Asie du Sud-Est.

L'objectif de l'AQAFHE est de développer un cadre d'assurance qualité spécifique aux pays membres de l'ASEAN, dans lequel ils pourraient comparer et aligner leurs systèmes d'enseignement supérieur les uns sur les autres. Il facilitera également la reconnaissance régionale des diplômes et des qualifications dans le cadre de l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur, des cultures et des traditions au sein de la région.

Un groupe de travail a été créé et consacré au projet, avec des représentants du SEAMEO-RIHED, du MQA, du réseau des universités de l'ASEAN (AUN), du Conseil national d'accréditation du Brunei Darussalam (BDNAC), de l'Association philippine d'accréditation des écoles, collèges et universités (PAASCU), de l'Office thaïlandaise des normes et de l'évaluation de la qualité de l'éducation nationale (ONESQA) et du Département général d'évaluation et d'accréditation de l'éducation (GDETA) du Vietnam.

Le projet de l'AQAFHE a été approuvé deux ans plus tard lors de la table ronde de l'AQAN de 2013 à Hanoi. En 2014, l'AQAFHE a été rebaptisé Cadre d'assurance qualité de l'ASEAN (AQAF) et est jusqu'à présent resté un acronyme couramment utilisé dans la communauté de l'enseignement supérieur de l'ASEAN.

En rétrospective, dans le contexte de l'Asie du Sud-Est,

- Le développement d'un cadre régional d'AQ nécessite un engagement intensif avec de multiples parties prenantes, ce qui prendra beaucoup de temps pour se réaliser ;
- La volonté politique et l'engagement des gouvernements sont nécessaires afin de soutenir l'intérêt et la mise en œuvre d'un cadre régional d'AQ.

L'AQAF est un point de référence commun aux agences d'assurance qualité et aux établissements d'enseignement supérieur des États membres de l'ASEAN, qui soutient l'harmonisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est.

L'AQAF contribue à accélérer l'harmonisation de l'enseignement supérieur au sein de l'ASEAN et à répondre au programme d'intégration de l'ASEAN. Il aspire à être un outil permettant de comparer les qualifications entre les États membres de l'ASEAN. Il se compose de quatre séries de principes interdépendants :

- Agences d'assurance qualité externe (EQAA)
- Normes et processus d'assurance qualité externe (AQE)
- Assurance qualité institutionnelle (AQI)
- Cadre national des certifications (NQF)

L'AQAF reconnaît le caractère unique de chaque système d'enseignement supérieur. Il s'appuie sur des principes génériques et des déclarations de bonnes pratiques, sans compromettre les valeurs et traditions fondamentales d'un pays. Il vise à promouvoir les bonnes pratiques d'AQ interne et externe, et à développer la cohérence des pratiques d'AQ au sein des États membres et entre eux. La vision à long terme de l'AQAF est la suivante :

- Améliorer la qualité de l'éducation en Asie du Sud-Est
- Soutenir la mobilité des étudiants, des travailleurs et des professionnels, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la région.

- Développer la confiance et la compréhension mutuelles entre les institutions et les agences d'assurance qualité.

Pour une déclaration complète de l'AQAF, voir : https://www.share-asean.eu/sites/default/files/AQAF.pdf

## 4.3. Thème-clé 3 : La reconnaissance des qualifications et le transfert de crédits

Parmi les quatre domaines examinés dans le cadre de cette étude de cas, la reconnaissance des qualifications et le transfert de crédits est le domaine le mieux établi, tant au niveau des rapports que de l'examen empirique. Un rapport commandité par l'équipe du Groupe de soutien de l'UE à l'enseignement supérieur dans la région de l'ASEAN (EU-SHARE) en 2016, ainsi qu'un travail récent de Chao (2020), ont résumé avec pertinence les développements dans ce domaine, de sorte qu'un bref aperçu sera présenté dans cette section.

Le premier système qui a tenté de promouvoir la reconnaissance des qualifications au-delà des frontières a été le système de transfert de crédits de l'UMAP (UCTS), établi en 1991 par l'association Mobilité universitaire en Asie et dans le Pacifique (UMAP), une association volontaire de représentants du système de l'enseignement supérieur. L'UCTS fournissait aux universités membres une échelle de conversion des crédits pour l'équivalence des notes entre les différents systèmes d'enseignement supérieur, notamment pour les échanges d'un à deux semestres.

Quatre ans plus tard, en 1995, le réseau universitaire de l'ASEAN (AUN) a été créé. Les membres de l'AUN sont les meilleures universités de chaque État membre de l'ASEAN ; à ce jour, le réseau compte environ 30 universités membres. Les activités de l'AUN s'articulent autour de cinq domaines : la mobilité des jeunes, la collaboration universitaire, les normes, mécanismes, systèmes et politiques de collaboration dans l'enseignement supérieur, le développement de cours et de programmes, ainsi que les plateformes politiques régionales et mondiales. Le système de transfert de crédits de l'ASEAN (ACTS) est le système de transfert de crédits utilisé pour les échanges d'étudiants d'une durée d'un à deux semestres, lequel est basé sur les résultats d'apprentissage obtenus afin de tenir compte des différences de système de conversion de notation entre les universités membres.

Pour plus d'informations sur l'AUN, voir : https://www.aunsec.org/

En 2009, l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est-Institut régional de l'enseignement supérieur et du développement (SEAMEO-RIHED) a lancé un projet pilote d'échange d'étudiants appelé programme Malaisie-Indonésie-Thaïlande (MIT). Ce programme pilote a connu un tel succès qu'il s'est transformé en un programme de mobilité internationale des étudiants de l'ASEAN (AIMS), impliquant 69 universités et plus de 3 400 étudiants en 2018. L'AIMS a également étendu la collaboration à des pays se situant au-delà de l'Asie du Sud-Est, en impliquant le Japon et la Corée du Sud. Le système de transfert de crédits AIMS s'est concentré sur des échanges semestriels entre les universités membres basés sur 10 programmes d'études. Grâce à la collaboration avec la Banque asiatique de développement (ADB), la SEAMEO-RIHED s'est également étendu à un système de transfert de crédits pour la sous-région du Grand Mékong (GMS), car la mobilité interne des étudiants dans la GMS est moins répandue, et la GMS avait besoin d'une assistance spécifique dans divers aspects, tels que l'apprentissage des langues étrangères et la privatisation de l'enseignement supérieur, entre autres.

Aujourd'hui, l'UCTS, l'ACTS et l'AIMS sont toujours utilisés par les universités membres des organisations respectives. Le paysage s'est depuis diversifié et approfondi avec l'intégration d'un nouveau système de transfert de crédits appelé ASEAN Credit Transfer System (ACTS) en 2016, mené par la NUFFIC dans le cadre du projet EU-SHARE. Campus France et EP-Nuffic ont souligné que l'ASEAN devait avoir plus conscience des risques associés à l'implantation de systèmes de transfert de crédits divergents au sein de la région, et de la nécessité de développer des systèmes de bourses inclusifs, équitables et accessibles afin de stimuler une plus grande mobilité étudiante intrarégionale. Pour plus d'informations sur les ACTS, voir https://www.share-ASEAN.eu/activities/credit-transfer-system.

## 4.4. Thème-clé 4 : Les acteurs non-ASEAN

L'ASEAN n'est pas seulement une région diversifiée comptant dix pays. L'enseignement supérieur dans la région a également attiré de nombreuses parties étrangères, impliquées directement et indirectement dans le développement de l'enseignement supérieur. À l'image du système de l'ASEAN, on peut citer l'ASEAN +3 qui comprend le Japon, la Corée du Sud et la Chine, ainsi que le groupe du Sommet de l'Asie orientale qui comprend également d'autres pays tels que l'Australie, la Nouvelle-Zélande, l'Inde, la Russie et les États-Unis d'Amérique.

De même, dans le contexte de l'enseignement supérieur, il existe une collaboration et une participation dynamiques des pays non-membres de l'ASEAN avec les systèmes d'enseignement supérieur et les universités de la région. Parmi les collaborateurs étrangers actifs dans l'enseignement supérieur de l'ASEAN, citons :

I. Le programme SHARE qui réunissait quatre entités européennes sous la bannière de l'Union européenne (UE). Le programme EU-Share est mis en œuvre par le British Council, le Service allemand d'échanges universitaires (DAAD), Nuffic (organisation néerlandaise pour l'internationalisation de l'enseignement) et l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), avec pour objectif général de renforcer la coopération régionale, d'améliorer la qualité, la compétitivité et l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants de l'ASEAN, contribuant ainsi à la création d'une véritable Communauté ASEAN.

II. Le réseau universitaire de l'ASEAN (ASEAN University Network, AUN) est une grande partie constitutive de l'ASEAN+3 UNet, qui a considérablement élargi la collaboration des universités de l'ASEAN avec les institutions du Japon, de la Corée du Sud et de la Chine.

III. le réseau d'assurance qualité de l'ASEAN (AQAN), qui rassemble les agences d'assurance qualité de la région et bénéficie d'un soutien technique et financier important de la part de l'EU-Share.

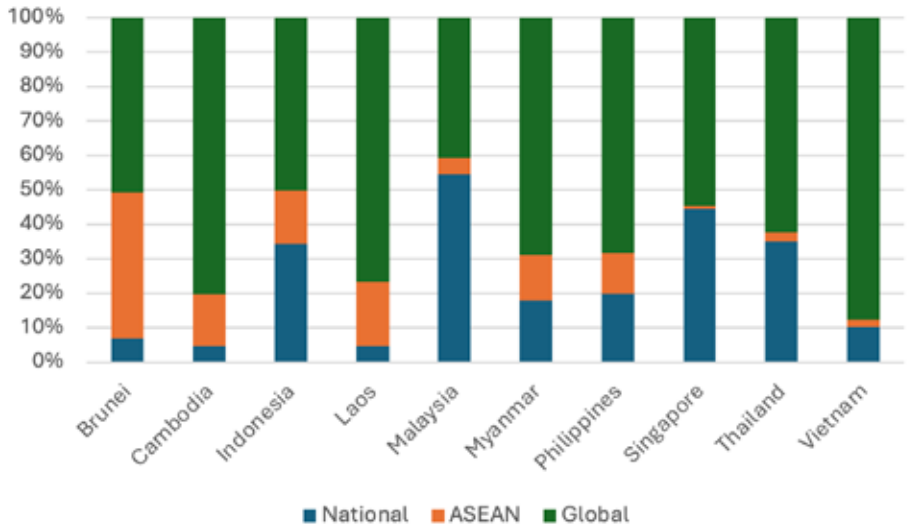
IV. le cadre de référence des qualifications de l'ASEAN (AQRF), élaboré et approuvé par les ministres de l'économie, les ministres de l'éducation et les ministres du travail de l'ASEAN, l'a été avec la coopération et le soutien de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande dans le cadre de l'accord établissant le programme de soutien à la coopération économique (AECSP) de la zone de libre-échange ASEAN-Australie-Nouvelle-Zélande (AANZFTA).

Les initiatives ci-dessus mentionnées sur le plan des politiques et des systèmes de l'enseignement supérieur de l'ASEAN soulignent l'implication, la participation et le soutien financier significatifs d'entités étrangères. Il est intéressant de noter qu'un schéma similaire peut également être observé au niveau institutionnel dans les établissements d'enseignement supérieur de l'ASEAN.

Tout d'abord, en explorant la perspective des collaborations entre 13 grandes universités publiques de l'ASEAN, Morshidi (2017) a constaté que la collaboration intra-ASEAN était nettement inférieure à la collaboration avec des universités d'autres régions du monde. La collaboration intra-ASEAN se situait entre 7,0 % et 30,8 %, la plupart des institutions oscillant entre 10 % et 20 %. À l'inverse, la collaboration avec les universités d'Asie de l'Est et d'Europe constituait la majeure partie des collaborations et des coopérations entre institutions.

Deuxièmement, si l'on adopte une approche bibliométrique en analysant 149 992 publications de 30 universités des 10 pays de l'ASEAN entre 2009 et 2013, la collaboration mondiale constitue la majorité des collaborations dans les publications de tous les pays de l'ASEAN, à l'exception de la Malaisie (voir figure 3). La deuxième forme de collaboration la plus courante est une collaboration nationale avec des universités et des institutions du même pays. Il est intéressant de noter que la collaboration intra-ASEAN est la plus faible proportion. À l'exception de Brunei (42%), les autres pays peuvent être divisés en deux catégories qui oscillent entre 10-18% et moins de 5%. Le Laos (18,6 %), l'Indonésie (15,4 %), le Cambodge (15 %), le Myanmar (13,1 %) et les Philippines (11,8 %) font partie de la première catégorie, tandis que la Malaisie (4,8 %), la Thaïlande (2,6 %), le Vietnam (2,2 %) et Singapour (1,1 %) font partie du second groupe, qui a une collaboration intra-ASEAN très limitée. En outre, les quatre pays de l'ASEAN ayant une collaboration intrarégionale très limitée font partie des systèmes d'enseignement supérieur les plus développés, et le fait que les collaborations mondiales et nationales l'emportent de loin sur la collaboration avec leurs voisins souligne une réflexion préoccupante sur la collaboration intra-ASEAN dans la perspective d'une véritable Communauté ASEAN.

**Figure 3 : Types de collaboration dans les publications de 30 universités des 10 pays de l'ASEAN, 2009-2013**




(Source : IPPTN, 2017)

Ainsi, l'enseignement supérieur de l'ASEAN est diversifié non seulement en raison de la présence de 10 systèmes d'enseignement supérieur ayant des origines et des influences historiques apparemment différentes, mais aussi en raison de la présence d'acteurs étrangers importants qui ont influencé la direction et dicté l'agenda de l'enseignement supérieur à travers un soutien financier et technique. Il est tout aussi important de reconnaître que l'influence étrangère est également prédominante en tant que forme, modèle et destination de collaboration et de coopération pour les universités de l'ASEAN, et qu'elle l'emporte sur l'influence, la collaboration et la coopération intra-ASEAN.

L'une des conséquences, donc, est que les initiatives dans la région sont multiples et se chevauchent. Plus important encore, il se peut qu'il n'y ait pas de véritable sens de l'ASEAN déterminant la direction future du développement dans cette région par l'ASEAN pour l'ASEAN et en faveur de sa Communauté.

# 5. Enseignements tirés et recommandations

L'ASEAN est une organisation composée de 10 États membres qui a été créée sur la base des principes de collégialité, de consensus et de confiance. Ses États membres célèbrent la diversité et ont pour principe directeur la « prosper-thy-neighbour » (fait-prospérer ton voisin). Ce trait unique se reflète également dans la manière dont l'espace commun pour l'enseignement supérieur dans la région de l'Asie du Sud-Est est formé et développé. Il n'y a pas d'imposition d'intérêts régionaux sur les systèmes d'enseignement supérieur. Au contraire, les États membres travaillent collectivement à l'obtention d'un consensus par le biais de dialogues et de discussions, tout en respectant les intérêts nationaux et la souveraineté.

En tant que région, l'ASEAN bénéficie de la générosité de ses partenaires au sein des structures +3 (Chine, Corée du Sud, Japon) et de l'EAS, entre autres réseaux intergouvernementaux. Cependant, elle doit être capable de déterminer son propre agenda pour le développement intrarégional de l'enseignement supérieur. Il faut éviter que des acteurs externes à l'ASEAN n'influencent les différents programmes par le biais de financements externes et d'un soutien technique et d'experts.

La région doit également renforcer la collaboration intrarégionale entre ses établissements d'enseignement supérieur. L'échange d'étudiants et des universitaires au sein de l'ASEAN est le point de départ de la cocréation d'un écosystème propice à la création, la diffusion et la recherche de connaissances. L'octroi de bourses d'études à tous les étudiants d'origines diverses afin d'améliorer la mobilité des étudiants dans la région peut

davantage encourager la mobilité inclusive. Ensuite, la création d'opportunités d'emploi à long terme après les études est encouragée pour faciliter la mobilité des étudiants à un niveau plus élevé. En outre, un processus d'obtention de visa accessible aux étudiants, plus transparent et moins complexe, afin de renforcer la mobilité des étudiants dans la région.

Les développements futurs en matière de politiques de mobilité doivent être fortement axés sur les données, car elles permettront d'obtenir une vue d'ensemble cohérente des développements dans ce domaine. À cet égard, l'ASEAN pourrait tenir compte des recommandations formulées par l'équipe SHARE (2020), telles que la création d'un centre de recherche dédié à la mobilité des étudiants et d'un guichet unique d'information en ligne sur les visas d'étudiants, regroupant les dispositions prises dans tous les États membres de l'ASEAN. En outre, L'ASEAN devrait également envisager l'introduction d'un système régional de pass étudiants afin d'accélérer la mobilité des étudiants, par opposition aux visas/pass actuels délivrés par chaque États membres.

Enfin, l'ASEAN devrait également se tourner vers l'intérieur pour surmonter le problème de la multiplication et du chevauchement des rôles et de l'implication de multiples entités dans le développement de l'enseignement supérieur. À ce jour, les trois domaines d'intervention sont la mobilité des étudiants, l'assurance qualité et le transfert de crédits, avec de nombreux programmes et initiatives défendus par des acteurs intra- et inter-ASEAN. Ils devraient être rationalisés et rassemblés sous une seule entité de l'ASEAN afin de faciliter et de soutenir le développement de l'enseignement supérieur de manière holistique dans la région, sur la base de principes régionaux.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de la HAQAA, d'y réfléchir.

1. Êtes-vous en mesure de comparer les développements de l'ASEAN dans les trois premiers thèmes clés définis dans le chapitre avec ceux de l'Afrique continentale ou de la région à laquelle votre pays appartient ?
2. Lors de l'analyse du thème clé No 4, le chapitre fait un bon compte-rendu de la coopération avec les acteurs non-ASEAN mais conclut en soulevant certaines préoccupations. Quelle est votre évaluation de cette question pour le continent africain et ses régions ?

## Références


Acharya, A. (2012). Les fondements de l'action collective en Asie : Théorie et pratique de la coopération régionale. ADBI Working Paper Series 334. Tokyo. Consulté le 30 septembre 2021 sur le site de l'Institut de la Banque asiatique de développement : www.adbi.org/working-paper/2012/02/14/4994.foundations.collective.action.asia/

ASEAN (2012) Plan de travail quinquennal de l'ASEAN sur l'éducation (2011-2015). Jakarta : Le Secrétariat de l'ASEAN.

ASEAN (2016) Plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation 2016-2020. Jakarta : Le Secrétariat de l'ASEAN.

ASEAN (2021) Plan de travail de l'ASEAN sur l'éducation 2021-2025. Jakarta : Le Secrétariat de l'ASEAN.

British Council. (2018). *La forme de l'enseignement supérieur mondial : Comprendre la région de l'ASEAN*. Vol 3. https://www.britishcouncil. org/sites/default/files/h233_the_shape_of_ASEAN_higher_education_report_final_v2_web_1.pdf.

Chao, R. Y. (2014a). Les voies d'accès à un espace d'enseignement supérieur est-asiatique : Une analyse comparative des processus de régionalisation est-asiatiques et européens. *Enseignement supérieur*, 68(4), 559-575.

Chao, R. Y. (2014b). Regionalization, International Organizations & East Asian Higher Education : Une analyse comparative des réformes de l'enseignement supérieur en Asie de l'Est. Hong Kong : City University of Hong Kong.

Chao, R. Y. (2017). Mobilité, reconnaissance mutuelle et construction de la communauté de l'ASEAN : La route vers une intégration durable de l'ASEAN. *Journal of International and Comparative Education*, 6 (2), 105-121.

Chao, R. Y. (2020). Mobilité étudiante intra-ASEAN : aperçu, défis et opportunités. *Journal of Applied Research in Higher Education*. En ligne d'abord. https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2019-0178

EU-SHARE. (2016). *Cartographie de la mobilité des étudiants et des systèmes de transfert de crédits dans la région de l'ASEAN*. Récupéré sur https://www.share-ASEAN.eu/sites/default/files/Student-Mobility-and-CTS.pdf. Consulté le 29 septembre 2021.

Hettne, B., & Soderbaum, F. (2000). Theorizing the rise of regioness. *New Political Economy*, 5(3), 457-473.

Kimura, F. et Obashi, A. (2011). Les réseaux de production en Asie de l'Est : What we know so far. Tokyo : Institut de la Banque asiatique de développement. Récupéré sur http://www.adbi.org/workingpaper/2011/11/11/4792.production.networks.east. asia/.

Knight, J. (2012). Un cadre conceptuel pour la régionalisation de l'enseignement supérieur : Application to Asia. Dans J. Hawkins, K. H. Mok & D. Neubauer (Eds.), Higher Education Regionalization in Asia Pacific : Implications for governance, citizenship & university transformation (pp. 17-37). New York : Palgrave Macmillan.

McDermott, D. (2021, 28 août). Catalyser le développement d'un espace d'enseignement supérieur de l'ASEAN. *University World News*. Récupéré sur https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210824155030216.

Morshidi, S. (2017). Les universités phares de l'ASEAN et les initiatives d'intégration régionale. *Évaluation et développement de l'enseignement supérieur*, 11(2), 68-80.

Institut national de recherche sur l'enseignement supérieur (IPPTN) (2017). *Niche et leadership des universités de l'ASEAN en matière de recherche : Les implications pour la communauté nationale et celle de l'ASEAN*. Penang, IPPTN.

SHARE. (2020). *Étude sur l'amélioration de la mobilité des étudiants universitaires intra-ASEAN*. Study-on-Enhancing-Intra-ASEAN-University-Student-Mobility_ Final.pdf (en anglais).

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2018). *Base de données des statistiques de l'éducation. Récupéré sur* http://uis.unesco.org/.

## Chapitre 6

# 30 ans d'intégration académique régionale dans le MERCOSUR : Perspective d'une région du Sud pour un dialogue avec l'Afrique

M. Larrea

# Présentation

L'intégration du MERCOSUR dans l'enseignement supérieur est quelque peu paradoxale. Certains diront que, née comme un aspect secondaire du processus d'intégration régionale, elle a eu plus de réussite que l'intégration dans d'autres domaines beaucoup plus proches des objectifs initiaux. Quoi qu'il en soit, elle est sans aucun doute utile comme élément de réflexion et de comparaison avec les processus en cours sur le continent africain et dans ses différentes régions.

Ce chapitre souligne que l'intégration régionale au niveau continental ou sous-continental n'est pas un processus simple : il existe des conflits de pouvoir à neutraliser, des asymétries structurelles à traiter, des différences juridiques et réglementaires, des lacunes en termes de ressources et de capacités à gérer, et des vitesses différentes de progression nationale vers l'intégration qui doivent être prises en compte pour atteindre des objectifs supérieurs. Il y est également précisé que l'intégration académique, surtout au niveau de l'enseignement supérieur, n'est pas importante que dans cette seule perspective. Elle a également un impact énorme sur les agendas de soft power et un potentiel incroyable pour atteindre des objectifs d'intégration qui se sont avérés plus difficiles à atteindre lorsqu'ils étaient abordés uniquement d'un point de vue commercial ou économique.

Les questions spécifiques abordées dans ce chapitre font toutes partie des principales préoccupations des processus à l'échelle continentale et régionale en Afrique : l'assurance qualité, la mobilité et, surtout, la reconnaissance. Par conséquent, la contribution de la section du document portant sur l'initiative HAQAA, ainsi que les orientations prises sur cette base, devrait être très précieuse.

## Contenu du chapitre

1. Introduction
2. Contexte
3. La stratégie du MERCOSUR pour l'intégration dans le domaine de l'enseignement supérieur
4. L'agenda postpandémique
5. Enseignements tirés et réflexions finales
6. Annexe 1 : Accord sur la création et la mise en œuvre d'un système d'accréditation des diplômes universitaires pour la reconnaissance régionale de leur qualité académique dans le MERCOSUR et les États associés
7. Annexe 2 : Accord sur la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur au sein du MERCOSUR
8. Annexe 3 : Liste des programmes de filières accréditées dans le cadre du système ARCUSUR

# 1. Introduction

L'intégration régionale à l'échelle d'un continent ou d'un sous-continent n'est pas un processus simple : il existe des conflits de pouvoir à neutraliser, des asymétries structurelles à traiter, des différences juridiques et réglementaires, des lacunes en matière de ressources et de capacités à combler, ainsi que des rythmes de progression nationale vers l'intégration qui varient et doivent être pris en compte pour atteindre des objectifs majeurs.

L'importance de l'intégration universitaire, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur, ne se limite pas à cette seule sphère. Elle a également un impact énorme sur les agendas de soft power et un potentiel incroyable pour atteindre des objectifs d'intégration qui se sont avérés plus difficiles à atteindre lorsqu'ils sont abordés uniquement sous l'angle commercial ou économique.

Cet article présente la perspective d'une région du Sud relativement à un processus d'intégration économique et politique spécifique mené en Amérique du Sud qui a eu – et continue d'avoir – des secteurs éducatifs, des universités et des systèmes d'enseignement supérieur comme acteurs principaux et protagonistes de cette alliance.

# 2. Contexte

La région MERCOSUR a célébré son 30e anniversaire en 2021. Elle a officiellement vu le jour le 26 mars 1991, avec la signature du traité d'Asunción[1] par les présidents des quatre pays fondateurs sud-américains : la République Argentine, la République fédérative du Brésil, la République du Paraguay et la République orientale de l'Uruguay, dans le but d'établir un marché commun dans la région, le Marché commun du Sud (en espagnol, *Mercado Común del Sur* ou MERCOSUR). La force du processus d'intégration résiderait principalement dans la construction d'une zone de libre-échange qui devrait servir de base à une union douanière dans laquelle la libre circulation de tous les facteurs de production s'effectuerait progressivement.

Ce que peu de gens savent, c'est que le Secteur éducatif du MERCOSUR (SEM) a été officiellement créé en décembre de la même année, lorsque le Conseil du Marché Commun (CMC), par sa décision 07/91[2], a créé la Réunion des ministres de l'Éducation du MERCOSUR (RME), déclarant que la formation intégrale des ressources humaines par l'amélioration des niveaux d'éducation est un facteur essentiel pour renforcer le processus d'intégration et d'atteindre la prospérité, le progrès et le bien-être ainsi que la justice sociale pour les habitants de la sous-région.

Bien que les questions sociales - et surtout éducatives - ne soient pas explicitement mentionnées dans le Traité d'Asunción, dès la création du MERCOSUR, les pays membres ont convenu de traiter ces questions en même temps que d'autres questions collatérales telles que la justice[3].

Néanmoins, ce qui a commencé comme une stratégie subsidiaire au processus d'intégration économique et commerciale, a maintenant un potentiel intrinsèque, unique dans sa méthodologie et complètement indépendant des progrès de l'union douanière et du marché commun.

Au fil du temps, la Réunion des ministres de l'Éducation a créé d'autres instances pour soutenir le secteur. En 2001, par la décision 15/01 de la CMC[4], la « Structure organisationnelle du secteur de l'éducation du MERCOSUR « a été approuvée, créant le Comité de coordination régionale, les Commissions de coordination régionale (enseignement de base, technique et supérieur) et le Comité de gestion du système d'information et de communication. En 2005, le Comité consultatif du Fonds éducatif du MERCOSUR a été créé. En 2006, le réseau des agences nationales d'accréditation a été créé, et en 2011, la commission régionale de coordination de la formation des enseignants. En plus de ces organismes, il existe d'autres organes mineurs, temporaires ou permanents en charge d'actions spécifiques.

1. https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/DetallesTratado.aspx?id=0GXnoF+V0qWCz+EoiVAdUg%3d%3d
2. https://normas.mercosur.int/public/normativas/7
3. En 1991, le Conseil du Marché commun n'a créé que deux réunions de ministres : l'éducation et la justice.
4. https://normas.mercosur.int/public/normativas/820

Le SEM s'est transformé en un espace de coordination des politiques éducatives qui réunit l'ensemble de l'Amérique du Sud : les États parties du MERCOSUR[5] -Argentine, Brésil, Paraguay et Uruguay- et les États associés -Bolivie, Chili, Colombie, Équateur, Guyana, Pérou et Surinam. Par la négociation de politiques publiques ainsi que le développement et l'exécution de programmes et de projets conjoints, le SEM cherche à intégrer et à développer l'éducation dans toute la région du MERCOSUR et des pays associés.

Après 30 ans de travail technique intense et sans relâche réalisé par les équipes des ministères de l'éducation et des ministères des affaires étrangères des États membres – et malgré les nombreuses fluctuations et instabilités politiques, le soutien discontinu, les crises institutionnelles, économiques et politiques, la participation occasionnelle et l'engagement sporadique de certains pays dans l'ensemble du processus, le SEM est l'un des secteurs les plus solides et les plus réussis du marché commun. Nombre de ses programmes phares (tels que les Routes du MERCOSUR, le Parlement des jeunes du MERCOSUR, le programme MARCA et le système ARCUSUR) sont désormais reconnus comme de véritables politiques publiques au niveau régional, avec un impact énorme sur les systèmes et politiques éducatifs locaux à tous les niveaux.

# 3. La stratégie du MERCOSUR pour l'intégration de l'enseignement supérieur

Le SEM établit ses priorités politiques, ses stratégies, ses objectifs, ses programmes, ses projets, ses buts et ses indicateurs par le biais de plans stratégiques[6].

Le premier, entré en vigueur entre 1992 et 1998, est un document très simple d'une page[7] qui indique la grande vision politique des pères du MERCOSUR aux premiers stades de la création du marché commun et l'importance accordée à l'éducation en tant que vecteur de développement social et économique – et, par conséquent, d'intégration régionale.

Chaque plan adopté par la suite par la RME et approuvé par le CMC est devenu de plus en plus sophistiqué[8] mais l'esprit qui sous-tendait ce plan original reste intact.

Le plan initial énonce trois objectifs principaux pour la région :

1. La sensibilisation les citoyens en faveur du processus d'intégration
    - Promouvoir la connaissance des avantages de l'intégration à tous les niveaux de l'enseignement ;
    - Mettre en œuvre l'enseignement et l'apprentissage des langues officielless[9] à tous les niveaux et modalités des systèmes éducatifs.
2. La formation des ressources humaines afin de contribuer au développement
    - Promouvoir des stratégies de développement de l'éducation pour l'enseignement de base, secondaire, technique-professionnel et universitaire.
3. Garantir la compatibilité et l'harmonisation des systèmes éducatifs
    - Établir des mécanismes juridiques, administratifs et académiques pour faciliter la compatibilité des systèmes éducatifs ;
    - Mettre en place en un système commun d'information permettant d'obtenir des données pertinentes sur l'éducation auprès des États membres.

5. La République bolivarienne du Venezuela a été suspendue de tous les droits et obligations inhérents à sa condition d'État partie au MERCOSUR.

6. Triennaux à l'origine, ils sont désormais quinquennaux.

7. CMC Decision N° 7/92 https://normas.mercosur.int/public/normativas/1934

8. La mission actuelle du SEM, telle qu'elle a été définie à l'origine dans le plan 2001-2005, est la suivante : « (...) constituer un espace éducatif commun par la coordination de politiques qui articulent l'éducation avec le processus d'intégration du MERCOSUR, en stimulant la mobilité, les échanges et la création d'une identité et d'une citoyenneté régionales, dans le but de parvenir à une éducation de qualité pour tous, en accordant une attention particulière aux secteurs les plus vulnérables dans le cadre d'un processus de développement fondé sur la justice sociale et le respect de la diversité culturelle des peuples de la région ». Décision 15/01 de la CMC https://normas.mercosur.int/public/normativas/820

9. À l'époque, l'espagnol et le portugais. Le guarani a été adopté comme langue officielle du MERCOSUR en 2006 après que le Paraguay l'a eu adopté à son tour comme autre langue officielle au niveau national.

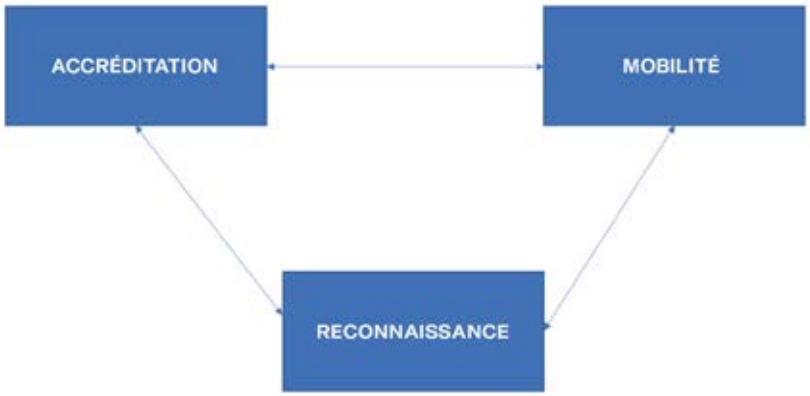
Dans ce cadre, au cours de la première décennie d'existence du SEM, la Commission de l'enseignement supérieur s'est consacrée à la signature d'une série de protocoles[10] pour faciliter les activités académiques, la mobilité des étudiants et des enseignants de l'enseignement supérieur et la reconnaissance académique, tels que :

- Le Protocole d'intégration éducative sur la reconnaissance des diplômes universitaires pour la poursuite d'études de troisième cycle dans les universités des pays du MERCOSUR[11]
- Le Protocole d'intégration éducative pour la poursuite d'études de troisième cycle dans les universités des États membres du MERCOSUR[12]
- Le Protocole sur l'intégration de l'enseignement pour la formation des ressources humaines du troisième cycle universitaire dans les États membres du MERCOSUR[13]
- Le Protocole pour l'admission des grades et diplômes universitaires pour l'exercice d'activités académiques dans les États membres du MERCOSUR[14]

Néanmoins, il est vite devenu évident que la signature de protocoles était en fait un facilitateur, mais n'avait pas d'impact réel sur la transformation des pratiques des communautés nationales universitaires et sur le démantèlement des préjugés historiques.

**La confiance** devait s'établir entre elles.

C'est ainsi qu'est née progressivement l'actuelle stratégie du MERCOSUR pour l'enseignement supérieur, basée sur la triade composée des trois éléments en interaction réciproque suivants :




## 3.1. Assurance qualité régionale

Pour ce qui est de l'accréditation et l'assurance qualité, il s'agit du premier élément développé dans le cadre de cette stratégie : dès 1998, la RME a approuvé un mécanisme expérimental d'accréditation pour la reconnaissance des diplômes universitaires dans les pays du MERCOSUR, appelé **MEXA**.

MEXA est le produit du consensus obtenu après l'application d'un pré-test, constituant la première phase du mécanisme expérimental. Ce pré-test a permis de consolider des critères de qualité communs pour chaque filière, de définir des normes de qualité minimales et d'évaluer l'avancement du travail conjoint des agences nationales d'accréditation afin de remédier aux asymétries.

10. Dans le MERCOSUR, les protocoles sont des traités internationaux qui créent des droits et obligations régionaux entre les États membres. Une fois que les règles ont été négociées, approuvées et adoptées par les organes de décision, elles sont contraignantes et doivent, le cas échéant, être intégrées dans les systèmes juridiques nationaux selon les procédures prévues par la législation de chaque pays.

11. Décision de la CMC N° 4/95 https://normas.mercosur.int/public/normativas/1903

12. Décision de la CMC N° 8/96 https://normas.mercosur.int/public/normativas/2052

13. Décision de la CMC N° 9/96 https://normas.mercosur.int/public/normativas/2054

14. Décision de la CMC N° 3/97 https://normas.mercosur.int/public/normativas/1687

En juin 2008, le « Protocole d'accord sur la création et la mise en œuvre d'un système d'accréditation des diplômes universitaires pour la reconnaissance régionale de leur qualité académique dans le MERCOSUR et les États associés » a été signé dans la ville de Tucumán[15]. Dans son procès-verbal, la RME a déclaré que « les processus d'accréditation des études, tout en favorisant l'amélioration de la qualité de l'enseignement, facilitent la circulation des personnes dans la région, ce qui est l'objectif du traité d'Asunción ». « Cette déclaration politique démontre que le processus d'intégration académique nécessite une action graduelle ».

Ce protocole d'accord garantissait le respect de la législation nationale de chaque pays et de l'autonomie académique et institutionnelle des universités, l'accord et le respect de paramètres de qualité communs pour chaque programme de diplôme approuvé par les ministres de l'éducation et, comme condition de son accréditation, la présentation individuelle d'un rapport institutionnel et d'évaluation pour chaque programme académique. Le programme conçu dans la première étape couvrait les diplômes professionnels dans les domaines de l'agronomie, de l'ingénierie et de la médecine.

**Il a été décidé qu'aucune agence supranationale ou régionale ne devait être créée pour poursuivre les objectifs du MEXA :** le processus a été mené dans les pays respectifs par les agences nationales d'accréditation, comme la CONEAU en Argentine. Cela a impliqué la création d'une telle institution dans certains pays où il n'existait pas d'agence nationale d'accréditation, comme dans le cas du Paraguay avec la création de l'Agence nationale d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur (ANEAES). Dans d'autres cas, des commissions spéciales et ad hoc ont été créées pour mener à bien les processus d'accréditation (sans que cela implique la création d'une institution nationale d'accréditation, bien qu'il s'agisse dans de tels cas d'un précédent pour l'avenir), comme en Uruguay ; dans le cas de la Bolivie, le processus a été mené par l'agence argentine .

Après presque une décennie de mise en œuvre de ce mécanisme expérimental, le MEXA a fait l'objet d'une évaluation approfondie dans le cadre d'un travail technique et politique régional sans précédent et a constitué le précédent juridique et le cadre réglementaire pour la conception et la mise en œuvre futures du système d'accréditation permanent du MERCOSUR appelé **ARCUSUR**[16] (Accréditation régionale des diplômes universitaires du Sud).

Ce système permanent a été établi par la décision n° 17/08 de la CMC par le biais d'un « Accord sur la création et la mise en œuvre d'un système d'accréditation des diplômes universitaires pour la reconnaissance régionale de leur qualité académique dans le MERCOSUR et les États associés » [17] lequel intègre les principes généraux et les règles de base pour le fonctionnement du système. Ces-dernières n'ont pas été modifiés au fil des ans. Certains des principaux éléments sont énoncés ci-dessous[18]:

- L'accréditation est le résultat du processus d'évaluation par lequel la qualité académique des programmes et diplômes professionnels de premier cycle est certifiée, établissant qu'ils répondent au profil des diplômés et aux critères de qualité préalablement approuvés au niveau régional pour chaque programme.
- ARCUSUR respectera les lois de chaque pays et l'autonomie des universités. Le système ne prendra en compte que les programmes diplômants ayant une reconnaissance officielle et des diplômés.
- ARCUSUR couvrira les programmes déterminés par les ministres de l'éducation de la région, en considérant particulièrement ceux qui exigent un diplôme comme condition de la pratique professionnelle.
- ARCUSUR fournira une garantie publique dans la région du niveau académique et scientifique des cours, qui seront définis selon des critères et des profils aussi exigeants ou plus exigeants que ceux appliqués par les pays dans leurs instances nationales analogues.
- ARCUSUR intégrera progressivement les diplômes universitaires, conformément aux objectifs du système d'accréditation régional.

15. Minute 1/1998 XIV Meeting of Ministers of Education of MERCOSUR https://documentos.mercosur.int/public/reuniones/doc/2547
16. http://arcusur.org/arcusur_v2/index.php
17. https://normas.mercosur.int/public/normativas/128
18. http://arcusur.org/arcusur_v2/index.php/Institucional/principios

- Les critères régionaux de qualité seront convenus par les commissions consultatives disciplinaires, sous la coordination du réseau des agences nationales d'accréditation.
- Le processus d'accréditation sera continu, sur la base de convocations périodiques.
- La participation dans le cadre des convocations sera volontaire et celles-ci n'auront lieu qu'à la demande des établissements officiellement reconnus dans le pays d'origine et autorisés à délivrer les diplômes respectifs, conformément aux réglementations légales de chaque pays.
- Le processus d'accréditation comprend la prise en compte du profil des diplômés et des critères régionaux de qualité à travers un processus d'auto-évaluation, une évaluation externe par des comités pairs et une résolution d'accréditation sous la responsabilité de l'Agence nationale d'accréditation.
- L'accréditation sera valable pour une période de six ans et sera reconnue par les États Parties et associés du MERCOSUR qui adhèrent à l'accord.

Le système ARCUSUR a défini un calendrier pour sa première tenue du cycle d'accréditation couvrant les programmes professionnels dans les domaines des soins infirmiers, de la médecine vétérinaire, de l'architecture et de la chirurgie dentaire, tout en reprenant ceux précédemment accrédités par le MEXA : la médecine, l'ingénierie et l'agronomie. De nos jours, le deuxième cycle a inclus les processus d'accréditation des diplômes professionnels en géologie, en pharmacie et en économie.

Grâce à cette évolution historique, près de 500 diplômes professionnels[19] ont été accrédités en Argentine, au Brésil, au Paraguay, en Uruguay, en Bolivie, au Chili, en Colombie, en Équateur et au Venezuela.

## 3.2. Mobilité académique régionale

Le deuxième élément développé dans le cadre de la stratégie du MERCOSUR pour l'intégration des systèmes d'enseignement supérieur était la mobilité, pour sa contribution à la construction de la citoyenneté régionale.

L'objectif stratégique n° 4 du plan d'action 2006-2010 visait à « promouvoir et renforcer les programmes de mobilité pour les étudiants, les stagiaires, les enseignants, les chercheurs, le personnel administratif, les autorités et les professionnels ». Ainsi, en 2006, et dans le cadre du processus d'accréditation régionale mis en œuvre par le MEXA, qui avait alors achevé son premier cycle, un programme pilote de mobilité académique pour les étudiants de premier cycle a été conçu et a vu le jour sous le nom de Programme régional de mobilité académique dans les programmes accrédités (**MARCA**). Le premier programme pilote a été réalisé avec l'assistance technique de l'Organisation des États ibéro-américains (OEI) et a été testé uniquement avec les diplômes en agronomie. Par la suite, à partir de 2008, des appels à candidatures réguliers ont été lancés pour tous les programmes accrédités au niveau régional par ARCUSUR. À ce jour, le programme MARCA est toujours en vigueur et a été l'un des programmes présentant la plus grande continuité au sein du SEM. Bien qu'au début, il ne comprenait que la mobilité des étudiants, il a progressivement inclus d'autres éléments tels que la coordination des enseignants et la mobilité du personnel administratif. Il a également commencé comme un programme engagé principalement dans la perspective traditionnelle de la mobilité des étudiants, pour une durée d'un semestre, et qui se concentrait essentiellement sur la gestion de la mobilité elle-même (afin de renforcer les capacités des universités). Au fil des années, il a évolué pour être géré selon un schéma plus collaboratif en termes de relations institutionnelles par la création de réseaux universitaires. Ce nouveau mécanisme permet de relier des programmes autour d'un projet académique régional et collaboratif, dans lequel la mobilité des étudiants est considérée comme un élément du réseau, mais pas le seul. La mobilité des enseignants et des chercheurs est également incluse ainsi que les projets de recherche, les pratiques professionnelles, l'apprentissage virtuel, les projets collaboratifs en ligne, etc.

MARCA a évolué en même temps que le processus d'accréditation mis en œuvre par ARCUSUR : il a été renforcé non seulement par l'intégration de nouveaux programmes académiques, mais aussi parce qu'il a été soutenu par un processus d'accréditation de plus en plus consolidé. La relation réciproque entre ces deux éléments stratégiques est devenue et reste un succès.

Développé sur la base des résultats d'accréditation, MARCA a permis aux universités d'entretenir un lien de confiance très solide puisqu'elles partageaient toutes une base commune indéniable de qualité. Cet élément

19. The complete list of degree programs accredited under the ARCUSUR System is available in Annex 1.

a favorisé les échanges entre les institutions et les programmes diplômants de la région, dont beaucoup interagissaient pour la première fois de manière collaborative à l'initiative des gouvernements du MERCOSUR. Il a en outre permis de créer des communautés universitaires du MERCOSUR sur des domaines thématiques clés pour la région afin de discuter d'autres questions liées à la formation professionnelle et la pratique d'une profession, ainsi qu'à la reconnaissance des diplômes. D'autre part, le SEM a développé un suivi continu du programme, avec la mise en œuvre d'évaluations régulières visant à rechercher des améliorations sur une base continue et à travailler sur les difficultés relevées à différents niveaux.

Du point de vue du SEM, il s'agit d'un programme qui s'est avéré des plus pertinents en tant que pilier des actions qui ont été mises en œuvre par la suite relativement à la mobilité, comme le programme de mobilité des enseignants du premier cycle, le projet de soutien de l'Union européenne au programme de mobilité du MERCOSUR dans l'enseignement supérieur, les programmes d'association académique pour les études de troisième cycle et le programme d'échange académique de premier cycle en espagnol et en portugais. Enfin, il convient de mentionner les réseaux de recherche du Centre d'études et de recherche sur l'enseignement supérieur du MERCOSUR (NEIES), qui ont facilité la mobilité et le travail des chercheurs de la région dans le cadre de projets de recherche sur des thèmes spécifiques de l'enseignement supérieur.

La grande variété d'initiatives régionales de mobilité académique développées par le SEM a révélé le besoin de fournir une plus grande cohérence conceptuelle, de générer une plus grande articulation entre elles et de créer des mécanismes afin de faciliter leur gestion opérationnelle. Dans ce sens, le plan d'action approuvé pour la période 2011-2015, avec l'objectif de renforcer la stratégie de mobilité du SEM, a fixé au menu de ses objectifs « d'organiser un système intégré de mobilité articulant les différents programmes existants avec une réelle appropriation par les institutions d'enseignement supérieur en mettant l'accent sur la coopération et l'internationalisation «.[(20)] Enfin, un système intégré de mobilité (**SIMERCOSUR**) a été créé par le CMC en 2012[(21)].

Le SIMERCOSUR se trouve actuellement dans une phase de développement qui comprend, d'une part, la création de nouveaux mécanismes de gestion et de financement qui lui permettront de faire un saut qualitatif et quantitatif et, d'autre part, l'inclusion dans le système de programmes de mobilité existants afin de les renforcer et d'accroître leur impact. En d'autres termes, le SIMERCOSUR vise à incorporer de manière cohérente les différentes dimensions et composantes de la stratégie de mobilité et, d'un point de vue opérationnel, à générer les outils permettant de répondre aux besoins et aux exigences pour une gestion et une mise en œuvre réussies. Le MERCOSUR étant une initiative intergouvernementale, ces programmes dépendent fortement des circonstances budgétaires et institutionnelles de chacun des États membres. Le SIMERCOSUR apparaît donc pour apporter une plus grande institutionnalisation régionale à la stratégie de mobilité, en générant les outils qui permettront une meilleure durabilité des programmes et une approche plus homogène pour aborder les questions liées aux inégalités de ressources et de capacités.

Malgré toutes ces réalisations en matière de stratégie de mobilité, il est nécessaire de souligner que le SEM a eu une approche extrêmement traditionnelle de la mobilité académique en particulier et de l'internationalisation en général. Bien qu'il ait intégré des mécanismes de coopération horizontale sous la forme de réseaux universitaires, comme mentionné ci-dessus, il reste encore beaucoup de chemin à faire en termes de niveaux de coopération atteints et de nature innovante des formats employés. D'une part, la mobilité traditionnelle des étudiants du premier cycle a été privilégiée au détriment d'autres modèles moins explorés et mis en œuvre, tels que les pratiques professionnelles et les stages, entre autres. D'autre part, jusqu'en 2020, il n'y avait pas eu de grands progrès dans l'utilisation des formats virtuels ou hybrides ni dans la génération de propositions académiques innovantes, non traditionnelles, conçues sur une base collaborative afin de répondre aux demandes de formation dans les domaines prioritaires au niveau régional. Pour ce qui est des niveaux de coopération académique, il n'y a pas eu de beaucoup de progrès dans la création de programmes de double-diplomation, l'internationalisation des cadres des programmes d'études ou les accords de reconnaissance des diplômes interinstitutionnels. Il n'existe pas non plus de dispositif systématique et officiel de transfert de crédits au niveau national ou régional.

20. https://normas.mercosur.int/public/normativas/2461
21. https://normas.mercosur.int/public/normativas/2706

Ces questions nécessitent des niveaux de coopération institutionnelle plus profonds et plus sophistiqués. Le SEM ne dispose toujours pas des structures de gestion et des options de financement appropriées pour les soutenir.

## 3.3. Reconnaissance à des fins académiques et pour la pratique professionnelle

Dès 2003, la Commission de l'enseignement supérieur a inclus dans ses réunions la discussion d'un accord sur la reconnaissance des grades et diplômes universitaires pour l'exercice d'activités professionnelles entre les pays membres et associés du MERCOSUR[22].

Mais ce n'est qu'en 2010, 4 ans après que le programme MARCA ait vu le jour et 3 ans après la mise en œuvre du système ARCUSUR, qu'un groupe de travail dédié a été créé pour traiter cette question en profondeur.

La principale question à laquelle ce groupe cherchait à répondre explicitement était la suivante : quels sont les avantages palpables d'avoir un programme accrédité, en dehors de l'éligibilité au programme de mobilité MARCA pour le premier cycle, et de fournir une garantie publique du niveau académique et scientifique des programmes d'étude dans la région ?

Quatre ans plus tôt, lors des débats qui ont conduit à la rédaction du texte de l'accord qui a créé le système ARCUSUR, les représentants des pays et les décideurs ont eu un vif échange sur la mesure dans laquelle les résultats du processus d'accréditation régional auraient des effets immédiats ou directs sur la pleine reconnaissance des diplômes professionnels entre les différents pays. À la suite de cette discussion, la formule convenue stipulait que « l'accréditation dans le système ARCUSUR sera encouragée, comme un critère commun, par les États Parties et les États associés du MERCOSUR afin de faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes universitaires pour la pratique professionnelle dans les conventions, ou les traités ou accords bilatéraux, multilatéraux, régionaux ou sous-régionaux (...) ».

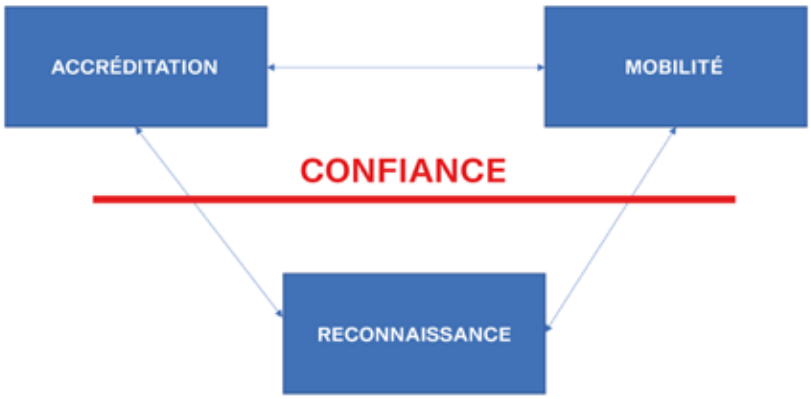
Dans cette optique, le groupe de travail sur la reconnaissance a élaboré, au cours de neuf années intenses de négociation, un accord sur la reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur dans le MERCOSUR, qui a finalement été signé en décembre 2018[23].

Cet accord constitue la principale contribution du SEM et des systèmes éducatifs de tous les pays membres au processus d'intégration régionale et au marché commun issu du traité d'Asunción établissant la libre circulation de tous les facteurs de production, y compris les « personnes ». Comme l'a déclaré l'un des experts de ce groupe de travail, originaire d'Uruguay : « En termes formels, sans reconnaissance des études ou des diplômes, les étrangers n'ont pas d'éducation, et les connaissances acquises dans d'autres pays n'ont aucune valeur. C'est pourquoi la reconnaissance des études et des diplômes universitaires est l'un des piliers de la mobilité des personnes au niveau régional ou international et il est insensé de parler d'espaces communs sans y inclure le mécanisme de reconnaissance » [24].

L'accord permettra un meilleur accès au marché du travail dans la région, une meilleure utilisation des complémentarités entre les systèmes de formation des différents pays pour les mêmes professions et des droits accrus pour les citoyens du MERCOSUR.

La base de la confiance avait été construite, mise en œuvre et avait fait ses preuves. Mais ce processus a nécessité près de 30 ans de dialogue politique continu et d'efforts techniques, d'échanges universitaires d'individus et de connaissances ainsi que le développement de mécanismes de compréhension mutuelle.

22. Procès-verbal 1/2003 Comité régional de coordination de l'enseignement supérieur https://documentos.mercosur.int/public/reuniones/8941
23. Décision CMC 7/2018 https://normas.mercosur.int/public/normativas/3635
24. https://www.academia.edu/10246817/Reconocimiento_de_titulos_y_grados_academicos_de_Educacion_Superior




L'accord de reconnaissance est le produit de ces 30 années de construction de la confiance ; ses principales prémisses sont les suivantes :

- La reconnaissance est basée sur les résultats des processus d'accréditation de la qualité mis en œuvre par le système ARCUSUR. Cela permet de renforcer les processus d'assurance qualité et de revaloriser l'accréditation régionale.
- L'accréditation fournit une base suffisante pour la reconnaissance puisqu'elle certifie des niveaux de qualité similaires parmi les programmes accrédités. Aucun élément académique supplémentaire n'est requis. La reconnaissance fonctionnera comme un mécanisme agile basé sur la vérification administrative des documents.
- La reconnaissance ne se limite pas aux aspects académiques : elle facilite la pratique professionnelle dans des pays autres que celui où le diplôme a été délivré.
- Traitement national garanti.
- Elle n'implique pas l'homogénéisation des processus de reconnaissance au niveau national. Elle établit l'égalité des critères et des conditions que chaque pays doit ensuite adapter à son système juridique interne.
- Elle prévoit l'inclusion progressive et graduelle des programmes accrédités par ARCUSUR : chaque pays a la prérogative de définir avec quels programmes il entre dans le mécanisme de reconnaissance. Par exemple, si deux pays définissent que leurs programmes de médecine accrédités doivent entrer dans le mécanisme, ils peuvent alors reconnaître leurs diplômes de médecine respectifs sans avoir à signer d'autres accords bilatéraux. Si un pays décide que ses diplômes de médecine ne feront pas partie du mécanisme, cela signifie qu'il ne reconnaîtra pas les diplômes de médecine des autres pays, mais il ne peut pas non plus s'attendre à ce que les autres pays reconnaissent ses diplômes de médecine.

À ce jour, l'accord est entré en vigueur après la ratification par l'Uruguay et l'Argentine, et les premiers cas de reconnaissance pour l'exercice des professions se sont révélés réussis.

Conséquemment, les décideurs de la région s'attendent à subir une pression énorme sur le système d'accréditation régional et les agences nationales d'assurance qualité qui appliquent le processus, puisque le fait d'être accrédité selon les normes ARCUSUR permettra à un programme d'offrir à ses diplômés la possibilité, à terme, de développer leurs activités professionnelles dans tous les pays d'Amérique du Sud, puisque l'accord est ouvert à l'adoption par tous les pays associés.

Cela aura pour effet d'augmenter le nombre de programmes pouvant être inclus dans le mécanisme de mobilité MARCA.

Il est prévu que les structures de financement et de gestion du SEM seront mises à l'épreuve et confrontées à des défis comme jamais auparavant.

La croissance a un prix, le SEM est prêt à le payer.

# 4. L'agenda postpandémique

Comme cela a été mentionné, au cours des dernières décennies, le SEM a conçu et financé le développement d'une série de programmes de coopération académique internationale basés principalement, mais pas exclusivement, sur la mobilité académique des étudiants, des enseignants, des chercheurs et du personnel dans le cadre de réseaux institutionnels, interuniversitaires, académiques et scientifiques, contribuant ainsi à la construction d'un paradigme d'internationalisation universitaire orienté vers l'intégration académique régionale basée sur l'échange réciproque de personnes et de connaissances. Les parties prenantes ont été périodiquement convoquées par le SEM afin de réfléchir ensemble au développement d'améliorations et d'innovations universitaires dans le cadre de la politique internationale de chaque institution et de chaque programme de mobilité dans son ensemble. Les résultats des ateliers nationaux et régionaux des coordinateurs du programme MARCA[25] et des réseaux de recherche NEIES[26] témoignent de cette action.

Et bien que depuis de nombreuses années, nous vérifions les limites d'une stratégie d'internationalisation des universités présentant ces caractéristiques ainsi que son potentiel d'exclusion, ce n'est qu'avec l'apparition de la pandémie qu'une nouvelle agenda d'internationalisation des universités a commencé à apparaître comme faisable et nécessaire.

La pandémie de COVID-19 et ses conséquences ont conduit au diagnostic suivant, qui ne se veut pas exhaustif mais vise plutôt à décrire les circonstances actuelles dans lesquelles les activités internationales sont mises en œuvre dans les universités :

- La suspension indéfinie des mobilités et la crise conséquente de ce paradigme des stratégies d'internationalisation des universités basé principalement sur les échanges.
- La récession mondiale qui met en crise les mécanismes de financement des systèmes universitaires dans le monde en général, des stratégies d'internationalisation des universités en particulier, et surtout des activités liées à la mobilité physique des étudiants, des enseignants, des chercheurs et du personnel.
- La réaction rapide des systèmes universitaires du monde entier, qui ont immédiatement mis en place des mécanismes d'éducation d'urgence à distance, une constatation dont nous nous sommes fait l'écho dans l'article « Politiques d'enseignement supérieur dans la pandémie : répertoires pour l'imprévu » [27].
- La numérisation de l'offre académique des universités, qui ne s'est pas traduite par une innovation ou une modernisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; les pratiques traditionnelles ont plutôt été exportées vers des environnements virtuels.
- Les programmes d'études rigides manquent d'actualisation et de dynamisme, trop rigides pour les défis posés par l'internationalisation et la numérisation.

Le défi actuel auquel est confrontée la Commission de l'enseignement supérieur du SEM est d'adapter les initiatives régionales d'intégration universitaire à ce nouveau scénario, en contribuant au débat public sur certaines des questions de la nouvelle agenda d'internationalisation de l'enseignement supérieur, également afin d'orienter et d'accompagner les développements nationaux.

L'objectif n'est pas de remplacer la mobilité physique mais d'offrir d'autres options susceptibles de démocratiser l'accès aux opportunités internationales pour toutes les communautés universitaires.

Dans cet ordre d'idée, le SEM a mené une série d'actions afin de commencer à concevoir l'avenir de l'intégration et de la coopération de l'enseignement supérieur au niveau régional, telles que :

- Le prix MARCA & SEGIB 2020 pour l'innovation dans l'enseignement supérieur par l'échange virtuel [28]
- Les ateliers nationaux pour les administrateurs MARCA[29], spartageant les bonnes pratiques sur

25. http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/actividades_talleres.html
26. http://nemercosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag_nucleo_iniciativas_seminarios.html
27. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/29556/30354
28. http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/noticia_premio.html
29. http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/noticia_talleres_nacionales_de_coordinadores.html

l'échange virtuel comme un outil précieux pour encourager la coopération universitaire dans la situation actuelle ;

- Atelier technique pour les ministères de l'éducation sur l'internationalisation complète (11 juin 2021)[30] ;
- Évaluation des programmes de mobilité afin d'évaluer leur évolution, leurs forces et leurs faiblesses, en vue d'inclure de nouveaux mécanismes qui tiennent compte des innovations en matière d'internationalisation des programmes d'études, d'échanges virtuels et de numérisation de l'offre universitaire.

En ce qui concerne l'accréditation régionale, les activités de formation pour les évaluateurs d'ARCUSUR ont été mises en œuvre sous forme virtuelle et continueront à l'être ; cela a un impact évident sur la réduction des budgets nationaux et l'ouverture de l'accès au développement professionnel continu pour les évaluateurs.

En outre, le SEM mène un débat sur l'évaluation et l'inclusion des cours à distance parmi les programmes éligibles à l'accréditation au niveau régional, contribuant ainsi au développement d'un nouveau programme d'échanges virtuels dans l'enseignement supérieur.

En matière de reconnaissance, les activités à venir seront orientées vers la ratification rapide de l'accord par le pays qui ne l'ont pas fait encore, d'une part, et d'autre part, l'établissement de lignes directrices pour la reconnaissance académique des échanges virtuels.

En résumé, le futur programme d'intégration de l'enseignement supérieur dans la région du MERCOSUR sera caractérisé par la combinaison stratégique de trois éléments qui interagiront et remodèleront la triade historique :

- Internationalisation des programmes d'études
- Numérisation de l'offre académique
- Reconnaissance académique

# 5. Enseignements tirés et réflexions finales

Après 30 années de mise en œuvre de l'intégration universitaire, les nombreux acteurs qui façonnent le paysage de l'enseignement supérieur en Amérique du Sud – organismes régionaux (Secrétariat du MERCOSUR et bureaucratie régionale), organismes gouvernementaux nationaux (ministères de l'éducation, secrétariats de l'enseignement supérieur, vice-ministres ou départements, les ministères des affaires étrangères), les agences nationales d'accréditation, les conférences de recteurs, les autorités universitaires, les étudiants, les enseignants, les chercheurs et le personnel - ont sans aucun doute beaucoup de leçons et d'enseignements précieux prêts à être partagés avec d'autres pays et régions qui cherchent à entreprendre un projet politique d'intégration universitaire.

Tout d'abord, au niveau régional, le respect des spécificités nationales et de la législation locale a été un élément politique clé. Le fait que toutes les décisions au sein du MERCOSUR soient prises par consensus et non à la majorité transforme chaque pays en un acteur doté du droit de véto, maintenant ainsi les disparités entre eux à un niveau relativement bas. L'évolution du processus d'intégration a montré que le consensus n'a pas du tout été un obstacle à la réalisation des objectifs d'intégration. Plus précisément, pour le secteur de l'enseignement supérieur, le gradualisme a été le plus grand atout : l'adoption progressive de la triade mentionnée ci-dessus a permis un ajustement régulier des lois et des dispositions institutionnelles nationales ce qui explique en grande partie le succès lent et à petite échelle, mais franc. En outre, la nécessité d'établir un système régional pour le financement et la gestion des plans d'action SEM a été évaluée et certaines mesures ont été prises, bien qu'elles ne soient pas encore pleinement en vigueur, notamment dans le cadre du SIMERCOSUR.

Deuxièmement, au niveau national, la création de synergies a été l'élément principal. Un dialogue constant et honnête entre les équipes techniques des ministères de l'éducation ou des institutions assimilées s'est avéré être un facteur central, en particulier dans une région où le dialogue politique de haut niveau entre les bureaux exécutifs n'est ni facile ni habituel. Ces équipes techniques ont été principalement responsables de la coordination des politiques régionales, constituant une véritable communauté épistémique, une communau-

30. https://documentos.mercosur.int/simfiles/docreunionanexos/85165_RME-CAES_2021_ACTA02_ANE08_ES_TallerInternacionalizIntegral.pdf

té de pratique et une communauté d'apprenants. De plus, étant donné qu'un certain nombre de représentants occupent leur poste depuis de nombreuses années, on peut dire qu'ils sont devenus des *champions* ou des sherpas de l'intégration académique régionale dans le secteur de l'enseignement supérieur en Amérique du Sud.

Troisièmement, au niveau institutionnel et individuel, la mise en œuvre progressive mais convaincante de la stratégie d'intégration universitaire a joué un rôle clé dans le démantèlement des mythes et des préjugés, et dans la création d'une citoyenneté éducative régionale parmi les universités et leurs communautés universitaires et scientifiques.

Enfin, pour les sociétés sud-américaines en général, le SEM s'est révélé être un instrument pertinent dans le but de faire progresser la citoyenneté régionale et les droits à l'éducation :

- Le plan stratégique d'action sociale du MERCOSUR (PEAS), adopté par les chefs d'État du MERCOSUR et approuvé par la CMC en 2010[31] encourage la solidarité, la coopération et les échanges horizontaux pour l'amélioration des systèmes éducatifs, ainsi que la promotion et le renforcement des programmes d'échange d'étudiants, de praticiens, de chercheurs, de gestionnaires, de directeurs et de professionnels.
- La décision de la CMC Nº 64/10[32] on the Action Plan for the creation of the MERCOSUR Citizenship Statute advocates for the deepening of the social and civic dimensions of the integration process to achieve sustainable development, with justice and social inclusion for the benefit of the citizens of the MERCOSUR countries through the proposed implementation of a policy of free circulation of people in the region: equal civil, social, cultural and economic rights and liberties and equal access to work, health and education opportunities.

Cet article s'est efforcé de montrer qu'un projet d'intégration académique solide est réalisable dans certaines régions du Sud. L'intégration académique et scientifique des systèmes d'enseignement supérieur entraîne la création d'un réseau dense entre les jeunes étudiants, les diplômés, les enseignants et les chercheurs, qui se traduira par des opportunités plus nombreuses et meilleures pour nos pays et dans notre région, et qui façonnera les principales caractéristiques de notre futur leadership dans les secteurs politique, économique, social, culturel, commercial, académique, professionnel et scientifique, au niveau national et régional ; augmentant ainsi nos chances d'atteindre de meilleurs indicateurs de développement durable et de bien-être pour nos populations.

31. Décision de la CMC  Nº 67/10 https://normas.mercosur.int/public/normativas/2366
32. https://normas.mercosur.int/public/normativas/2370

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

1. Que pensez-vous de la stratégie globale du MERCOSUR consistant à articuler trois grands domaines autour du concept de confiance ?
2. Que pensez-vous de la stratégie du MERCOSUR de NE PAS construire d'institutions supranationales/régionales et de travailler sur la base d'agences nationales déjà existantes ? Pensez-vous qu'elle est ou non souhaitable pour le continent africain et ses régions ? Pourquoi ?

## Références

Système ARCUSUR : http://arcusur.org

Programme MARCA : http://programamarca.siu.edu.ar

Statut de la citoyenneté du MERCOSUR : https://www.mercosur.int/estatuto-ciudadania-mercosur/

Plan stratégique d'action sociale du MERCOSUR (PEAS) : https://www.mercosur.int/temas/asuntos-sociales/

Traités, protocoles et accords du MERCOSUR : https://www.mercosur.int/documentos-y-normativa/tratados/

Instruments juridiques du MERCOSUR : https://www.mercosur.int/documentos-y-normativa/normativa/

MERCOSUR minutes : https://documentos.mercosur.int/

Secteur éducatif du MERCOSUR (SEM) - https://www.mercosur.int/temas/educacion/

Centre d'études et de recherches sur l'enseignement supérieur du MERCOSUR (NEIES) : http://nemercosur.siu.edu.ar

# ANNEXE 1 - Accord sur la création et la mise en œuvre d'un système d'accréditation des diplômes universitaires pour la reconnaissance régionale de leur qualité académique dans le MERCOSUR et les États associés (en espagnol)

## Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el mercosur y estados asociados

La República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, en calidad de Estados Partes del MERCOSUR, y la República de Bolivia y la República de Chile, son partes del presente Acuerdo.

**Considerando:**

Que la XXX Reunión de Ministros de Educación, realizada el 2 de junio de 2006, en Buenos Aires "encomendó a la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) la presentación en la próxima Reunión de Ministros de Educación, de un plan que permita la adopción de un mecanismo de acreditación definitivo de cursos de graduación universitaria del MERCOSUR, con base en las experiencias del Mecanismo Experimental de Acreditación, MEXA";

Que la XXXI Reunión de Ministros de Educación, realizada el 24 de noviembre de 2006, en Belo Horizonte, Brasil, evaluó el Mecanismo Experimental de Acreditación, MEXA, aplicado en carreras o cursos de Agronomía, Ingeniería y Medicina, encontrando que fue acertada la experiencia realizada por el Sector Educativo del MERCOSUR, en el sentido de que un proceso de acreditación de la calidad de la formación de grado será un elemento para la mejora sustancial de la calidad de la Educación Superior y el consecuente avance del proceso de integración regional;

Que un sistema de acreditación de la calidad académica de las carreras o cursos universitarios facilitará la movilidad de personas entre los países de la región y servirá de apoyo a mecanismos regionales de reconocimiento de títulos o diplomas universitarios;

Que su pertinencia y relevancia permitirán asegurar el conocimiento recíproco, la movilidad y la cooperación solidaria entre las respectivas comunidades académico-profesionales de los países, elaborando criterios comunes de calidad en el ámbito del MERCOSUR para favorecer los procesos de formación en términos de calidad académica y, a la vez, el desarrollo de la cultura de la evaluación como factor propulsor de la calidad de la Educación Superior en la región;

Que permitirá la ejecución coordinada y solidaria de un programa de integración regional, utilizando y fortaleciendo competencias técnicas en las Agencias Nacionales de evaluación de la calidad y los diversos ámbitos de los sistemas de Educación Superior de los Estados Partes del MERCOSUR y Asociados.

Que este sistema se destaca como una necesaria política de Estado a ser adoptada por los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, con vistas a la mejora permanente de la formación de Recursos Humanos, con criterios de calidad requeridos para la promoción del desarrollo económico, social, político y cultural de los países de la región.

**Acuerdan:**

Adoptar el presente "ACUERDO", sustentado en las siguientes bases:

## I. Principios generales

1. La acreditación es el resultado del proceso de evaluación mediante el cual se certifica la calidad académica de las carreras de grado, estableciendo que satisfacen el perfil del egresado y los criterios de calidad previamente aprobados a nivel regional para cada titulación.
2. El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del/los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, cuya denominación en adelante se acuerda como "Sistema ARCU-SUR", se gestionará en el ámbito del Sector Educativo del MERCOSUR, respetará las legislaciones de cada país y la autonomía de las instituciones universitarias. El sistema considerará aquellas carreras de grado que cuenten con reconocimiento oficial y que tengan egresados.
3. El Sistema ARCU-SUR alcanzará a las titulaciones determinadas por los Ministros de Educación de los Estados Partes del MERCOSUR y de Estados Asociados , en consulta con la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) y las instancias pertinentes del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), considerando particularmente aquellas que requieran grado como condición para el ejercicio profesional.
4. El Sistema ARCU-SUR dará garantía pública en la región del nivel académico y científico de los cursos, que se definirá según criterios y perfiles tanto o más exigentes que los aplicados por los países en sus instancias nacionales análogas.
5. Este Sistema incorporará gradualmente carreras universitarias en conformidad con los objetivos del sistema de acreditación regional.
6. La acreditación en este Sistema se realizará de acuerdo al perfil del egresado y los criterios regionales de calidad, que serán elaborados por Comisiones Consultivas por titulación, con la coordinación de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación y aprobación por la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior, CRC ES.
7. Las Comisiones Consultivas por titulación serán propuestas por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación y designadas por la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior, CRC-ES. La Red de Agencias Nacionales de Acreditación será responsable de su convocatoria y funcionamiento.
8. El proceso de acreditación será continuo, con convocatorias periódicas, coordinadas por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación, la que establecerá las condiciones para la participación.
9. La participación en las convocatorias será voluntaria y podrán solicitarla únicamente instituciones oficialmente reconocidas en el país de origen y habilitadas para otorgar los respectivos títulos, de acuerdo con la normativa legal de cada país.
10. El proceso de acreditación comprende la consideración del perfil del egresado y de los criterios regionales de calidad en una autoevaluación, una evaluación externa por comités de pares y una resolución de acreditación de responsabilidad de la Agencia Nacional de Acreditación.
11. La acreditación tendrá vigencia por un plazo de seis años y será reconocida por los Estados Partes del MERCOSUR y los Asociados que adhieran a este Acuerdo.

## II. Administración del sistema ARCU-SUR

1. A los fines del presente Acuerdo se denominan Agencias Nacionales de Acreditación a las entidades específicas responsables de los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, designadas por el Estado Parte o Asociado ante la Reunión de Ministros de Educación.
2. Las Agencias Nacionales de Acreditación deben reunir los siguientes atributos:

    c. Ser una institución de derecho público reconocida de conformidad con las disposiciones legales y constitucionales vigentes en su país de origen.

    d. Ser dirigida por un órgano colegiado.

    e. Dar garantía de su autonomía e imparcialidad, estar integrada por miembros y personal idóneos, y contar con procedimientos adecuados a las buenas prácticas internacionales.

3. Las Agencias Nacionales de Acreditación, órganos ejecutivos del Sistema ARCU-SUR, quedarán organizadas como una Red, que se dará sus propias reglas de funcionamiento y adoptará decisiones por consenso.

## III. Pautas operacionales para la acreditación

1. La solicitud de acreditación para una carrera determinada será presentada por la institución universitaria a la que pertenece ante la Agencia Nacional de Acreditación, de acuerdo a los principios generales establecidos en este documento.
2. La evaluación para la acreditación comprenderá a la carrera integralmente (sus procesos y resultados), contemplando para todas las titulaciones cuanto menos las siguientes dimensiones: contexto institucional, proyecto académico, recursos humanos e infraestructura.
3. La acreditación requerirá un proceso de autoevaluación participativo, de recopilación de información, construcción comunitaria de juicios y conclusiones acerca de la satisfacción del perfil del egresado y de los criterios de calidad, todo lo cual será presentado en un informe de autoevaluación, que servirá de base a la evaluación externa y seguirá procedimientos establecidos por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación.
4. En el proceso de acreditación deberá requerirse el dictamen de un Comité de Pares, el que deberá fundamentarse en el perfil del egresado y los criterios de calidad fijados.
5. Los Comités serán designados por la correspondiente Agencia Nacional de Acreditación. El comité de pares debe incluir al menos dos representantes de distintos Estados Partes o Asociados al MERCOSUR, diferentes del país al que pertenece la carrera. Debe estar constituido al menos por tres personas, a partir de un banco único de expertos, administrado por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación.
6. Cada Agencia Nacional de Acreditación otorgará o denegará la acreditación en base a los documentos del perfil del egresado y los criterios regionales de calidad, el informe de autoevaluación, el dictamen del Comité de Pares y el procedimiento de la propia Agencia, pudiendo considerar los antecedentes de otros procesos de acreditación de la carrera evaluada. Sobre la base de esos elementos, considerados en profundidad, la Agencia deberá emitir un dictamen, fundamentando explícitamente sus decisiones.
7. La resolución que deniegue la acreditación a una carrera no será recurrible en el nivel regional.
8. La resolución que otorgue la acreditación podrá ser impugnada, por manifiesto incumplimiento de los procedimientos o en la consideración del perfil del egresado o de los criterios de calidad establecidos, por quien tenga interés legítimo, correspondiendo a los Ministros de Educación de los Estados Partes del MERCOSUR y de los Estados Asociados participantes resolver la cuestión sobre la base de dictamen emitido por una Comisión de Expertos convocada al efecto.
9. La Reunión Conjunta de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación y CRC-ES tendrá al menos dos reuniones por año en forma ordinaria y las veces que sean necesarias para la adecuada gestión del Sistema ARCU-SUR.
10. La acreditación será registrada por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación y publicada por la CRC-ES. La información y publicidad de las resoluciones deberán referirse solamente a las carreras acreditadas.
11. Cuando se otorgue la acreditación, ésta producirá efectos desde el año académico en el que se de a publicación la resolución por parte de la instancia pertinente del SEM. Tales efectos, por regla general, alcanzarán a los títulos obtenidos teniendo la carrera el carácter de acreditada.
12. La información acerca de las carreras acreditadas estará a cargo de un registro regional del Sistema ARCU-SUR, que deje constancia efectiva de su vigencia, alcances y graduados beneficiarios.
13. El Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo suministrará información sobre las Agencias Nacionales de Acreditación, los criterios de acreditación y las carreras acreditadas.
14. Las convocatorias para la acreditación de las Carreras en el Sistema por parte de las Agencias Nacio-

nales de Acreditación deberán ser realizadas en forma periódica, no excediendo el plazo máximo de seis años para cada titulación.

15. En el Sistema, se entenderá que la acreditación concedida anteriormente a la carrera, continúa vigente hasta una nueva resolución, siempre que la institución haya acudido a la convocatoria correspondiente. En caso de que la institución no se presente a dicha convocatoria, la Red de Agencias Nacionales de Acreditación hará constar la caducidad en el registro y en el Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR.
16. La Red de Agencias Nacionales de Acreditación será la instancia responsable de la implementación, seguimiento y evaluación del Sistema, elevando informes periódicos a la CRC-ES con iniciativa de propuesta para los ajustes al mismo.
17. El SEM arbitrará los recursos necesarios para el funcionamiento del Sistema, en aspectos como financiamiento de los procesos de acreditación regional, el relacionamiento con otros programas afines, regionales e interregionales.

## IV. Alcances y efectos de la acreditación

1. Los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, a través de sus organismos competentes, reconocen mutuamente la calidad académica de los títulos o diplomas de grado otorgados por Instituciones Universitarias, cuyas carreras hayan sido acreditadas conforme a este Sistema, durante el plazo de vigencia de la respectiva resolución de acreditación.
2. El reconocimiento de la calidad académica de los títulos o diplomas de grado universitario que se otorgue en virtud de lo aquí establecido, no confiere de por sí, derecho al ejercicio de la profesión en los demás países.
3. La acreditación en el Sistema ARCU-SUR será impulsada por los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, como criterio común para facilitar el reconocimiento mutuo de títulos o diplomas de grado universitario para el ejercicio profesional en convenios, o tratados o acuerdos bilaterales, multilaterales, regionales o subregionales que se celebren al respecto.
4. La acreditación de las carreras otorgada por el Sistema ARCU-SUR será tomada en cuenta por los Estados Partes y Asociados, a través de sus organismos competentes, como criterio común para articular con programas regionales de cooperación como vinculación, fomento, subsidio, movilidad entre otras, que beneficien a los sistemas de educación superior en su conjunto.
5. Las acreditaciones otorgadas por el "Mecanismo Experimental de Evaluación y Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario, en los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile", MEXA, reconfirman su plena validez, a los efectos del Sistema ARCU-SUR,
6. Los programas regionales de acreditación que la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) establezca contemplarán su articulación con el MEXA, reconociendo a aquellas carreras acreditadas en el MEXA oportunidades de acreditación continua a través de próximas convocatorias.

## V.- Disposiciones generales

1. Las controversias que surjan sobre la interpretación, la aplicación, o el incumplimiento de las disposiciones contenidas en el presente instrumento entre los Estados Partes del MERCOSUR se resolverán por el sistema de solución de controversias vigente en el MERCOSUR.

   Las controversias que surjan por la interpretación, aplicación, o incumplimiento de las disposiciones contenidas en el presente. Acuerdo entre uno o más Estados Partes del MERCOSUR y uno o más Estados Asociados se resolverán por el mecanismo que se encuentre vigente al momento de presentarse la controversia y que hubiera sido consensuado entre las partes.

   Las controversias que surjan por la interpretación, aplicación, o incumplimiento de las disposiciones contenidas en el presente Acuerdo entre dos o más Estados Asociados se resolverán por el mecanismo que se encuentre vigente al momento de presentarse la controversia y que hubiera sido consensuado entre las partes.

2. El presente Acuerdo entrará en vigor treinta (30) días después del depósito del instrumento de ratificación por el cuarto Estado Parte del MERCOSUR. En la misma fecha entrará en vigor para los Estados Asociados que lo hubieran ratificado anteriormente. Para los Estados Asociados que no lo hubieran ratificado con anterioridad a esa fecha entrará en vigor el mismo día en que se deposite el respectivo instrumento de ratificación.
3. Los derechos y obligaciones derivados del Acuerdo, solamente se aplican a los Estados que lo hayan ratificado".
4. La República del Paraguay será depositaria del presente Acuerdo y de los respectivos instrumentos de ratificación, debiendo notificar a las partes la fecha de los depósitos de esos instrumentos y de la entrada en vigor del Acuerdo, así como enviarles copia debidamente autenticada del mismo.
5. El presente documento sustituye al que fuera firmado en la ciudad de Buenos Aires a los catorce días del mes de junio de dos mil dos, en ocasión de la XXII Reunión de Ministros de Educación.

# ANNEXE 2 - Accord sur la reconnaissance des diplômes de premier cycle de l'enseignement supérieur dans le MERCOSUR (en espagnol)

## Acuerdo sobre reconocimiento de títulos de grado de educación superior en el MERCOSUR

La República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay en calidad de Estados Parte del MERCOSUR, en adelante denominados las Partes.

## Considerando

El Acuerdo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas en los Estados Parte del MERCOSUR, firmado en la Ciudad de Asunción, República de Paraguay, el 14 de junio del año 1999.

El Acuerdo sobre la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados, firmado en San Miguel de Tucumán, República Argentina, el 30 de junio de 2008.

Que es el deseo de los Estados Parte del MERCOSUR fortalecer y profundizar el proceso de integración, así como los fraternales vínculos existentes entre ellos.

Que la cooperación en materia educativa favorece el desarrollo educativo, cultural y científico - tecnológico de los Estados Parte del MERCOSUR.

Que es intención de los Estados Parte del MERCOSUR establecer un mecanismo de reconocimiento de títulos universitarios que facilite la movilidad académica y profesional en la región.

## Acuerdan

## Artículo I - objeto y ámbito de aplicación

El objeto del presente Acuerdo es el reconocimiento entre las Partes de los títulos de grado que tengan validez oficial en el sistema educativo de la Parte donde fueron obtenidos, conforme a su ordenamiento legal vigente de la Educación Superior, y que cumplan con los requisitos estipulados en el artículo III del presente Acuerdo.

Para los efectos de este Acuerdo, se entenderá por reconocimiento la validez oficial otorgada por las instituciones competentes de una de las Partes a los títulos de grado de otra de las Partes, expedidos por instituciones de Educación Superior, instituciones de Educación Superior Universitaria o sus instituciones equivalentes de dichas Partes.

El Anexo del presente Acuerdo contiene las denominaciones legales vigentes que adquiere el reconocimiento en el ordenamiento jurídico nacional de cada una de las Partes.

## Artículo II - órganos de aplicación del acuerdo

Las agencias o instituciones encargadas del reconocimiento de títulos de grado son aquellas que el ordenamiento legal de cada Parte establece como responsable para el reconocimiento de los títulos.

Los órganos de aplicación del presente Acuerdo son el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, las Universidades Públicas de la República Federativa de Brasil, el Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay y la Universidad de la República Oriental del Uruguay.

En el caso que un Estado Asociado del MERCOSUR adhiera al presente Acuerdo de conformidad con lo establecido en el artículo XI, deberá comunicar dentro de los treinta (30) días del depósito del respectivo instrumento de ratificación, el órgano de aplicación del presente Acuerdo al depositario que dará conocimiento de esta información a las demás Partes.

Cualquier modificación en la designación del órgano de aplicación por cualquiera de las Partes deberá ser comunicada inmediatamente al depositario del presente Acuerdo, para que dé conocimiento a las demás Partes de la sustitución efectuada.

## Artículo III - reconocimiento de títulos de grado de educación superior

Cada Parte reconocerá los títulos de grado que cuenten con acreditación vigente al momento de su emisión, bajo el Sistema de Acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados (Sistema ARCU-SUR).

La vigencia de la acreditación será entendida en los términos que establece el "Acuerdo sobre la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados", firmado en San Miguel de Tucumán, República Argentina, el 30 de junio del año 2008.

Para este reconocimiento se implementará un procedimiento simplificado que consistirá exclusivamente en la verificación documental, prescindiendo de análisis específicos de evaluación académica. No podrán exigirse requisitos académicos adicionales para el reconocimiento.

Bajo el criterio de reciprocidad, las Partes podrán aplicar el reconocimiento de manera gradual, estableciendo de manera progresiva a qué carreras del Sistema ARCU-SUR se aplicará el reconocimiento determinado en el presente artículo. Cada Parte notificará, a través de las Actas de la Reunión de Ministros de Educación, las carreras acreditadas por el Sistema ARCU-SUR a las cuales se aplicará el reconocimiento previsto en el presente Acuerdo.

Las Partes tenderán a aplicar el reconocimiento establecido en el presente artículo a todas las carreras acreditadas por el Sistema ARCU-SUR.

Para el caso de los títulos relativos a carreras que no cuenten con la acreditación a que se hace referencia en el presente artículo, será de aplicación la legislación vigente en el territorio de cada Parte.

## Artículo IV - efectos del reconocimiento

El reconocimiento de títulos de grado, en virtud del presente Acuerdo, producirá los efectos que cada Parte confiera a sus propios títulos oficiales.

Para aquellos títulos vinculados al ejercicio de profesiones reguladas será necesario cumplir con los requisitos no académicos que cada Parte exige, de acuerdo con las normas legales vigentes para cada profesión.

No obstante, para asegurar un trato no discriminatorio, en ningún caso podrán exigir dichas normas, requisitos adicionales que supongan una distinción por razón de la nacionalidad o del país de expedición del título.

## Artículo V - actualización o rectificación de información

Cada Parte notificará a las otras, por vía diplomática, las modificaciones o cambios producidos en su sistema de educación superior y en su normativa, que tengan relevancia a efectos de la aplicación del presente Acuerdo.

Las Partes se comprometen a informar, a través de los sitios web de los respectivos órganos de aplicación del Acuerdo, el listado completo de carreras acreditadas, fecha de entrada en vigor de la acreditación y toda rectificación y/o actualización de información, así como el procedimiento vigente para solicitar el reconocimiento.

## Artículo VI - aplicación del acuerdo

En el caso de que se encuentren vigentes entre las Partes acuerdos sobre la materia, se aplicará el más beneficioso.

Las Partes adoptarán las medidas nacionales correspondientes para garantizar el cumplimiento del presente Acuerdo.

## Artículo VII - seguimiento del acuerdo

A los efectos del seguimiento de la implementación del presente Acuerdo y de tratar todas las cuestiones suscitadas por la aplicación del mismo, se constituirá un ámbito en el marco de la Reunión de Ministros de Educación.

## Artículo VIII - solución de controversias

Las controversias que surjan sobre la interpretación, la aplicación, o el incumplimiento de las disposiciones contenidas en el presente Acuerdo entre los Estados Parte del MERCOSUR se resolverán por el sistema de solución de controversias vigente en el MERCOSUR.

En el caso que un Estado Asociado del MERCOSUR adhiera al presente Acuerdo de conformidad con lo establecido en el artículo XI, las controversias que surjan por la interpretación, aplicación, o incumplimiento de las disposiciones contenidas en el presente Acuerdo entre uno o más Estados Parte del MERCOSUR y uno o más Estados Asociados se resolverán por el sistema de solución de controversias vigente entre las partes involucradas en la controversia.

## Artículo IX - enmienda

El presente Acuerdo podrá ser enmendado de común acuerdo a propuesta de una de las Partes.

## Artículo X - entrada en vigor y depósito

El presente Acuerdo, celebrado en el marco del Tratado de Asunción, entrará en vigor 30 (treinta) días después de la fecha del depósito del segundo instrumento de ratificación.

Para los Estados Parte y Estados Asociados que lo ratifiquen posteriormente, el presente Acuerdo entrará en vigor 30 (treinta) días después de la fecha en que cada uno de ellos deposite su respectivo instrumento de ratificación.

El presente Acuerdo y sus instrumentos de ratificación serán depositados ante la República del Paraguay, el cual, en su calidad de Depositario, deberá notificar a los Estados Parte de la fecha de los depósitos de estos instrumentos y de la entrada en vigor del Acuerdo y enviará copia autenticada del mismo a los demás Estados Partes.

## Artículo XI - adhesión

El presente Acuerdo estará abierto a la adhesión de los Estados Asociados del MERCOSUR que previamente hayan firmado y ratificado el "Acuerdo sobre la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados", firmado en San Miguel de Tucumán, República Argentina, el 30 de junio del 2008.

## Artículo XII - duración y denuncia

El presente Acuerdo tendrá una duración indefinida. Sin perjuicio de esto, el presente Acuerdo podrá ser denunciado en cualquier momento por cualquiera de las Partes mediante comunicación escrita dirigida al depositario. La denuncia producirá sus efectos seis (6) meses después de la fecha de dicha notificación.

La denuncia de este Acuerdo no afectará la conclusión de los planes y programas acordados durante su vigencia, a menos que las Partes convengan lo contrario.

# ANNEXE 3 - Liste des programmes de diplômes accrédités dans le cadre du système ARCUSUR

(Dernier accès au site le 29 octobre 2021 http://arcusur.org/arcusur_v2/index.php/carreras-acreditadas)

| # | Pays | Zone | Institution | Programme diplômant | De | A |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | Paraguay | Agronomie | Universidad Nacional de Asunción | Ingénierie agricole | 1/10/18 | 1/10/24 |
| 3 | Paraguay | Architecture | Universidad Nacional de Asunción | Architecture, design et art | 3/10/17 | 3/10/23 |
| 5 | Argentine | Architecture | Université catholique de Cordoue | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 7 | Argentine | Architecture | Université de Belgrano | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 8 | Argentine | Architecture | Université de Buenos Aires | Architecture | 7/11/17 | 7/11/23 |
| 9 | Argentine | Architecture | Université de Morón | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 10 | Argentine | Architecture | Université nationale de Cordoue | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 11 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional de La Plata | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 13 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional de Rosario | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 14 | Argentine | Architecture | Université nationale de Tucumán | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 17 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional de San Juan | Architecture et urbanisme | 26/7/17 | 26/7/23 |
| 18 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional del Litoral | Architecture et urbanisme | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 19 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de La Plata | Médecine vétérinaire | 5/10/16 | 5/10/22 |
| 21 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Nacional de Tucumán | Soins infirmiers | 10/10/19 | 10/10/25 |
| 22 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Nacional de Lanús | Soins infirmiers | 27/11/18 | 27/11/24 |
| 24 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de San Luis | Ingénierie électronique | 13/12/15 | 13/12/21 |
| 25 | Argentine | Agronomie | Université catholique de Cordoue | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 26 | Argentine | Agronomie | Université de Concepción del Uruguay | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 28 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Cuyo | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 29 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Entre Ríos | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 30 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de La Pampa | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 31 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de La Plata | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 32 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Lomas de Zamora | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 33 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Luján | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 34 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Mar del Plata | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 35 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Río Cuarto | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 37 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Salta | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 38 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de San Luis | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 39 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 40 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional del Litoral | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 41 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional del Nordeste | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 42 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional del Sur | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 53 | Argentine | Ingénierie | Universidad Tecnológica Nacional (Santa Fe) | Génie industriel | 17/11/14 | 17/11/20 |
| 59 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Austral | Soins infirmiers | 27/9/18 | 27/9/24 |
| 60 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Católica de Cuyo | Soins infirmiers | 10/10/18 | 10/10/24 |
| 64 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Nacional de Rosario | Soins infirmiers | 27/9/18 | 27/9/24 |
| 66 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Nacional del Nordeste | Soins infirmiers | 27/9/18 | 27/9/24 |
| 71 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de La Pampa | Médecine vétérinaire | 5/10/16 | 5/10/22 |
| 72 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de Río Cuarto | Médecine vétérinaire | 5/10/16 | 5/10/22 |
| 73 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de Rosario | Médecine vétérinaire | 5/10/16 | 5/10/22 |
| 74 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Médecine vétérinaire | 5/10/16 | 5/10/22 |
| 75 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional del Litoral | Médecine vétérinaire | 5/10/16 | 5/10/22 |
| 76 | Argentine | Dentisterie | Université de Buenos Aires | Dentisterie | 22/5/18 | 22/5/24 |
| 77 | Argentine | Dentisterie | Université Maimónides | Dentisterie | 7/5/18 | 7/5/24 |
| 78 | Argentine | Dentisterie | Université nationale de Córdoba | Dentisterie | 18/12/17 | 18/12/23 |
| 79 | Argentine | Dentisterie | Universidad Nacional de La Plata | Dentisterie | 18/12/17 | 18/12/23 |
| 80 | Argentine | Dentisterie | Universidad Nacional de Rosario | Dentisterie | 18/12/17 | 18/12/23 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 81 | Argentine | Dentisterie | Université nationale de Tucumán | Dentisterie | 18/12/17 | 18/12/23 |
| 82 | Argentine | Dentisterie | Universidad Nacional del Nordeste | Dentisterie | 18/12/17 | 18/12/23 |
| 83 | Argentine | Médecine vétérinaire | Université de Buenos Aires | Médecine vétérinaire | 5/10/16 | 5/10/22 |
| 84 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional del Nordeste | Médecine vétérinaire | 30/10/17 | 30/10/23 |
| 85 | Bolivie | Agronomie | Universidad Técnica De Oruro | Agronomie | 11/12/17 | 11/12/23 |
| 86 | Bolivie | Agronomie | Université Evangélica Boliviana | Agronomie | 11/12/17 | 11/12/23 |
| 87 | Bolivie | Agronomie | Université Aquino de Bolivie | Agronomie | 14/3/18 | 14/3/24 |
| 88 | Bolivie | Architecture | Université Mayor de San Simón | Architecture | 10/3/18 | 10/3/24 |
| 89 | Bolivie | Architecture | Université Mayor de San Andrés | Architecture | 14/3/18 | 14/3/24 |
| 90 | Bolivie | Architecture | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Architecture | 14/3/18 | 14/3/24 |
| 91 | Bolivie | Architecture | Université privée de Santa Cruz De La Sierra | Architecture | 14/3/18 | 14/3/24 |
| 92 | Bolivie | Architecture | Universidad Mayor Real Pontificia De San Francisco Javier De Chuquisaca | Architecture | 14/3/18 | 14/3/24 |
| 93 | Bolivie | Architecture | Universidad Técnica De Oruro | Architecture | 14/3/18 | 14/3/24 |
| 94 | Bolivie | Architecture | Universidad Privada Boliviana | Architecture | 14/3/18 | 14/3/24 |
| 96 | Bolivie | Soins infirmiers | Université amazonienne de Pando | Soins infirmiers | 16/11/18 | 16/11/24 |
| 97 | Bolivie | Soins infirmiers | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Soins infirmiers | 16/11/18 | 16/11/24 |
| 98 | Bolivie | Soins infirmiers | Universidad Mayor Real Pontificia De San Francisco Javier De Chuquisaca | Soins infirmiers | 16/11/18 | 16/11/24 |
| 99 | Bolivie | Soins infirmiers | Universidad Técnica De Oruro | Soins infirmiers | 14/8/18 | 14/8/24 |
| 100 | Bolivie | Soins infirmiers | Université catholique de Bolivie | Soins infirmiers | 14/8/18 | 14/8/24 |
| 101 | Bolivie | Soins infirmiers | Université Mayor de San Andrés | Soins infirmiers | 16/11/18 | 16/11/24 |
| 102 | Bolivie | Soins infirmiers | Universidad Autónoma Tomás Frias | Soins infirmiers | 16/11/18 | 16/11/24 |
| 104 | Bolivie | Agronomie | Universidad Autónoma Juan Misael Saracho | Ingénierie agricole | 11/12/17 | 11/12/23 |
| 105 | Bolivie | Agronomie | Université Mayor de San Simón | Ingénierie agricole | 11/12/17 | 11/12/23 |
| 106 | Bolivie | Agronomie | Université Mayor Real Pontificia De San Francisco Javier De Chuquisaca | Ingénierie agricole | 11/12/17 | 11/12/23 |
| 107 | Bolivie | Agronomie | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Ingénierie agricole | 12/8/11 | 12/8/17 |
| 108 | Bolivie | Agronomie | Université Mayor de San Andrés | Ingénierie agricole (campus 1) | 11/12/17 | 11/12/23 |
| 110 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica de Oruro | Génie civil | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 111 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Andrés | Génie civil | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 112 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Génie civil | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 113 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada de Bolivia (Cocha-bamba) | Génie civil | 21/3/06 | 21/3/12 |
| 114 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada del Valle (La Paz) | Génie civil | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 115 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Autónoma Tomás Frias | Génie civil | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 116 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada Boliviana (Cochabam-ba) | Ingénierie de la production | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 117 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Génie électrique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 118 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica de Oruro | Génie électrique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 119 | Bolivie | Ingénierie | Université Evangélica Boliviana | Ingénierie électronique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 120 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica de Oruro | Ingénierie électronique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 121 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Ingénierie électronique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 122 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Andrés | Ingénierie électronique | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 124 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz | Ingénierie électronique et des systèmes | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 125 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Génie industriel | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 126 | Bolivie | Ingénierie | Université catholique de Bolivie | Génie industriel | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 127 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Génie industriel | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 128 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica De Oruro | Génie industriel | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 129 | Bolivie | Ingénierie | Université amazonienne de Pando | Génie industriel | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 130 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz | Ingénierie industrielle et commerciale | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 132 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Andrés | Génie mécanique | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 133 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica De Oruro | Génie mécanique | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 134 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Tecnológica Privada De Santa Cruz | Génie mécanique automobile Agro-in-dustriel | 14/5/19 | 14/5/25 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 135 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Génie mécanique et automatisation industrielle | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 136 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Génie chimique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 137 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica de Oruro | Génie chimique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 138 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Génie chimique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 139 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Mayor Real Pontificia De San Francisco Javier De Chuquisaca | Génie chimique | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 140 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Autónoma Juan Misael Saracho | Génie chimique | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 141 | Bolivie | Médecine | Université Aquino de Bolivie (Cochabamba) | Médecine | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 142 | Bolivie | Médecine | Universidad Cristiana de Bolivia | Médecine | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 143 | Bolivie | Médecine | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Médecine | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 144 | Bolivie | Médecine | Universidad Técnica Privada Cosmos | Médecine | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 145 | Bolivie | Médecine | Université Mayor de San Simón | Médecine | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 146 | Bolivie | Médecine | Universidad Privada del Valle (La Paz) | Médecine | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 147 | Bolivie | Médecine | Université catholique de Bolivie | Médecine | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 148 | Bolivie | Médecine | Université Mayor de San Andrés | Médecine | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 149 | Bolivie | Médecine | Universidad Mayor Real Pontificia De San Francisco Javier De Chuquisaca | Médecine | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 150 | Bolivie | Médecine | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Médecine | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 152 | Bolivie | Médecine vétérinaire | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Médecine vétérinaire et zootechnie | 26/6/18 | 26/6/24 |
| 153 | Bolivie | Dentisterie | Université Aquino de Bolivie (La Paz) | Dentisterie | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 154 | Bolivie | Dentisterie | Université Aquino de Bolivie (Cochabamba) | Dentisterie | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 155 | Bolivie | Dentisterie | Université Aquino de Bolivie (Santa Cruz de la Sierra) | Dentisterie | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 158 | Bolivie | Dentisterie | Université Mayor de San Andrés | Dentisterie | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 159 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Autónoma Juan Misael Saracho | Dentisterie | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 160 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Cristiana de Bolivia | Dentisterie | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 161 | Bolivie | Dentisterie | Université Nuestra Señora De La Paz | Dentisterie | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 162 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Privada Abierta Latinoamericana (Université privée ouverte) | Dentisterie | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 163 | Bolivie | Dentisterie | Université catholique de Bolivie | Dentisterie | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 164 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Nacional Ecológica (Université nationale écologique) | Dentisterie | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 165 | Bolivie | Dentisterie | Université privée Franz Tamayo | Dentisterie (campus 1) | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 166 | Bolivie | Dentisterie | Université privée Franz Tamayo | Dentisterie (campus 2) | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 167 | Brésil | Agronomie | Universidade de Brasília | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 168 | Brésil | Agronomie | Université de Passo Fundo | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 169 | Brésil | Agronomie | Universidade Estadual de Maringá | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 170 | Brésil | Agronomie | Universidade Estadual de Montes Claros | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 171 | Brésil | Agronomie | Universidade Estadual de Ponta Grossa | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 172 | Brésil | Agronomie | Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Université de l'Est du Paraná) | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 173 | Brésil | Agronomie | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Ilha Solteira) | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 174 | Brésil | Agronomie | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Jaboticabal) | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 175 | Brésil | Agronomie | Universidade Federal da Grande Dourados | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 176 | Brésil | Agronomie | Universidade Federal de Goiás | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 177 | Brésil | Agronomie | Universidade Federal de Lavras | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 178 | Brésil | Agronomie | Universidade Federal de Santa Maria | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 179 | Brésil | Agronomie | Universidade Federal de Uberlândia | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 180 | Brésil | Agronomie | Universidade Federal de Viçosa | Agronomie | 19/11/04 | 27/3/19 |
| 181 | Brésil | Agronomie | Universidade Federal do Paraná | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 182 | Brésil | Agronomie | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 183 | Brésil | Agronomie | Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Université technologique fédérale du Paraná) | Agronomie | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 184 | Brésil | Architecture | Centre universitaire Ritter dos Reis | Architecture | 27/3/13 | 27/3/19 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 185 | Brésil | Architecture | Université catholique du Paraná (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) | Architecture | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 186 | Brésil | Architecture | Université de Passo Fundo | Architecture | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 187 | Brésil | Architecture | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Architecture | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 188 | Brésil | Architecture | Universidade Federal de Minas Gerais | Architecture | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 189 | Brésil | Architecture | Université fédérale du Rio Grande do Norte | Architecture | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 190 | Brésil | Architecture | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Architecture | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 191 | Brésil | Architecture | Universidade FUMEC | Architecture | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 192 | Brésil | Soins infirmiers | Faculté de médecine de Marília | Soins infirmiers | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 193 | Brésil | Soins infirmiers | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Soins infirmiers | 20/11/13 | 20/11/19 |
| 194 | Brésil | Soins infirmiers | Universidade de Brasília | Soins infirmiers | 25/10/13 | 25/10/19 |
| 195 | Brésil | Soins infirmiers | Universidade Estadual de Londrina | Soins infirmiers | 19/11/13 | 19/11/19 |
| 196 | Brésil | Soins infirmiers | Universidade Estadual de Maringá | Soins infirmiers | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 197 | Brésil | Soins infirmiers | Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Université de l'Est du Paraná) | Soins infirmiers | 11/11/13 | 11/11/19 |
| 198 | Brésil | Soins infirmiers | Universidade Federal de Mato Grosso | Soins infirmiers | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 199 | Brésil | Soins infirmiers | Universidade Federal de Santa Catarina | Soins infirmiers | 31/10/13 | 31/10/19 |
| 200 | Brésil | Soins infirmiers | Universidade Federal de Santa Maria | Soins infirmiers | 18/11/14 | 18/11/20 |
| 201 | Brésil | Soins infirmiers | Université fédérale d'Espírito Santo | Soins infirmiers | 18/8/14 | 18/8/20 |
| 202 | Brésil | Soins infirmiers | Université fédérale de l'État de Rio de Janeiro | Soins infirmiers | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 203 | Brésil | Soins infirmiers | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Soins infirmiers | 19/11/13 | 19/11/19 |
| 204 | Brésil | Ingénierie | Centro Universitário Instituto Mauá de Tecnologia | Génie civil | 3/6/14 | 3/6/20 |
| 205 | Brésil | Ingénierie | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Université catholique de Rio de Janeiro) | Génie civil | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 206 | Brésil | Ingénierie | Université de Passo Fundo | Génie civil | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 207 | Brésil | Ingénierie | Universidade Estadual de Maringá | Génie civil | 20/11/13 | 20/11/19 |
| 208 | Brésil | Ingénierie | Universidade Estadual de Ponta Grossa | Génie civil | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 209 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal de Goiás | Génie civil | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 210 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal de Pernambuco | Génie civil | 5/2/14 | 5/2/20 |
| 211 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal de Viçosa | Génie civil | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 212 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Génie civil | 11/11/13 | 11/11/19 |
| 213 | Brésil | Ingénierie | Université de Passo Fundo | Ingénierie alimentaire | 5/2/14 | 5/2/20 |
| 214 | Brésil | Ingénierie | Universidade Estadual de Maringá | Ingénierie alimentaire | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 215 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal de Viçosa | Ingénierie alimentaire | 11/11/13 | 11/11/19 |
| 216 | Brésil | Ingénierie | Centro Universitário Instituto Mauá de Tecnologia | Ingénierie du contrôle et de l'automatisation | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 217 | Brésil | Ingénierie | Universidade Estadual de Ponta Grossa | Ingénierie des matériaux | 20/11/13 | 20/11/19 |
| 218 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Ingénierie des matériaux | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 219 | Brésil | Ingénierie | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Université catholique de Rio de Janeiro) | Ingénierie de la production | 3/2/14 | 3/2/20 |
| 220 | Brésil | Ingénierie | Centro Universitário Instituto Mauá de Tecnologia | Génie mécanique de production | 20/11/13 | 20/11/19 |
| 221 | Brésil | Ingénierie | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Ilha Solteira) | Génie électrique | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 222 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal de Minas Gerais | Génie électrique | 20/11/13 | 20/11/19 |
| 223 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Génie électrique | 10/10/13 | 10/10/19 |
| 224 | Brésil | Ingénierie | Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana Pe Sabóia de Medeiros | Génie électrique et des télécommunications | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 225 | Brésil | Ingénierie | Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana Pe Sabóia de Medeiros | Génie mécanique | 5/2/14 | 5/2/20 |
| 226 | Brésil | Ingénierie | Université de Passo Fundo | Génie mécanique | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 227 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal de Uberlândia | Génie mécanique | 31/10/13 | 31/10/19 |
| 228 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Génie mécanique | 11/11/13 | 11/11/19 |
| 229 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal de Minas Gerais | Ingénierie métallurgique | 5/2/14 | 5/2/20 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 230 | Brésil | Ingénierie | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Université catholique de Rio de Janeiro) | Génie chimique | 2/6/06 | 31/10/19 |
| 231 | Brésil | Ingénierie | Universidade Federal de Minas Gerais | Génie chimique | 18/11/14 | 18/11/20 |
| 232 | Brésil | Ingénierie | Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana Pe Sabóia de Medeiros | Ingénierie textile | 5/2/14 | 5/2/20 |
| 233 | Brésil | Médecine | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Médecine | 18/11/14 | 18/11/20 |
| 234 | Brésil | Médecine | Universidade Positivo (UP) | Médecine | 11/3/16 | 11/3/22 |
| 235 | Brésil | Médecine | Universidade Federal de Mato Grosso | Médecine | 24/5/16 | 24/5/22 |
| 236 | Brésil | Médecine vétérinaire | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Médecine vétérinaire | 11/11/13 | 11/11/19 |
| 237 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade de Brasília | Médecine vétérinaire | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 238 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade Estadual de Londrina | Médecine vétérinaire | 20/11/13 | 20/11/19 |
| 239 | Brésil | Médecine vétérinaire | Université fédérale de Campina Grande | Médecine vétérinaire | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 240 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade Federal de Goiás | Médecine vétérinaire | 18/11/14 | 18/11/20 |
| 241 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade Federal de Lavras | Médecine vétérinaire | 18/11/14 | 18/11/20 |
| 242 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade Federal de Minas Gerais | Médecine vétérinaire | 17/3/15 | 17/3/21 |
| 243 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade Federal de Viçosa | Médecine vétérinaire | 18/11/14 | 18/11/20 |
| 244 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade Federal do Paraná | Médecine vétérinaire | 20/11/13 | 20/11/19 |
| 245 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Médecine vétérinaire | 5/2/14 | 5/2/20 |
| 246 | Brésil | Médecine vétérinaire | Universidade Federal Fluminense | Médecine vétérinaire | 27/3/13 | 27/3/19 |
| 247 | Brésil | Dentisterie | Universidade Federal de Goiás | Dentisterie | 11/3/16 | 11/3/22 |
| 248 | Brésil | Dentisterie | Universidade Positivo (UP) | Dentisterie | 11/3/16 | 11/3/22 |
| 249 | Brésil | Dentisterie | Universidade Estadual De Londrina | Dentisterie | 24/10/19 | 24/10/25 |
| 250 | Brésil | Dentisterie | Universidade Estadual De Campinas | Dentisterie (Piracicaba) | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 251 | Brésil | Dentisterie | Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho | Soins dentaires (São José Dos Campos) | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 252 | Brésil | Dentisterie | Universidade Federal de Santa Maria | Dentisterie | 24/10/19 | 24/10/25 |
| 253 | Brésil | Dentisterie | Universidade Do Vale Do Itajaí | Dentisterie | 24/10/19 | 24/10/25 |
| 254 | Brésil | Dentisterie | Universidade Federal De Sergipe | Dentisterie | 24/10/19 | 24/10/25 |
| 255 | Brésil | Médecine | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO | Médecine (Sorocaba) | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 256 | Brésil | Médecine | Fundação Universidade Federal De Ciências Da Saúde De Porto Alegre | Médecine | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 257 | Chili | Agronomie | Universidad Austral de Chile | Agronomie | 6/9/17 | 6/9/23 |
| 261 | Chili | Agronomie | Université Mayor | Agronomie | 6/9/17 | 6/9/26 |
| 263 | Chili | Soins infirmiers | Universidad Austral de Chile | Soins infirmiers | 9/5/19 | 9/5/25 |
| 264 | Chili | Soins infirmiers | Université Mayor | Soins infirmiers | 2/5/12 | 2/5/18 |
| 265 | Chili | Soins infirmiers | Université du Chili | Soins infirmiers | 22/8/18 | 22/8/24 |
| 266 | Chili | Soins infirmiers | Université de la Frontera | Soins infirmiers | 5/9/18 | 5/9/24 |
| 267 | Chili | Soins infirmiers | Université de Valparaiso | Soins infirmiers | 27/3/19 | 27/3/25 |
| 268 | Chili | Médecine | Université catholique de la Santíssima Concepción | Médecine | 1/8/12 | 1/8/18 |
| 269 | Chili | Médecine | Université du Chili | Médecine | 1/8/12 | 1/8/18 |
| 270 | Chili | Médecine | Universidad Austral de Chile | Médecine | 26/9/12 | 26/9/18 |
| 271 | Chili | Médecine | Université de Valparaiso | Médecine | 27/3/19 | 27/3/25 |
| 272 | Chili | Médecine vétérinaire | Universidad Austral de Chile | Médecine vétérinaire | 17/12/18 | 17/12/24 |
| 273 | Chili | Médecine vétérinaire | Université du Chili | Médecine vétérinaire | 5/9/18 | 5/9/24 |
| 274 | Chili | Médecine vétérinaire | Universidad Católica de Temuco | Médecine vétérinaire | 9/5/12 | 9/5/18 |
| 275 | Chili | Dentisterie | Université Mayor | Dentisterie | 3/10/12 | 3/10/18 |
| 276 | Chili | Dentisterie | Université du Chili | Dentisterie | 3/10/12 | 3/10/18 |
| 277 | Chili | Dentisterie | Université de San Sebastián | Dentisterie | 13/3/19 | 13/3/25 |
| 278 | Chili | Médecine vétérinaire | Université de Concepción | Médecine vétérinaire | 10/10/18 | 10/10/24 |
| 279 | Colombie | Architecture | Université Santo Tomás | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 280 | Colombie | Soins infirmiers | Université de Carthagène | Soins infirmiers | 30/6/17 | 30/6/23 |
| 281 | Colombie | Soins infirmiers | Université des Sciences Appliquées et Ambientales UDCA | Soins infirmiers | 23/2/17 | 23/2/23 |
| 282 | Colombie | Soins infirmiers | Université de Santander | Soins infirmiers | 27/7/17 | 27/7/23 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 283 | Colombie | Soins infirmiers | Université de Tolima | Soins infirmiers | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 284 | Colombie | Soins infirmiers | Université libre de Colombie | Soins infirmiers | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 285 | Colombie | Agronomie | Université de Tolima | Ingénierie agricole | 24/7/14 | 24/7/20 |
| 286 | Colombie | Ingénierie | Université de Córdoba | Ingénierie agricole | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 287 | Colombie | Ingénierie | Universidad Nacional de Colombia (Palmira) | Ingénierie environnementale | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 288 | Colombie | Ingénierie | Universidad Nacional de Colombia (Medellín) | Génie biologique | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 289 | Colombie | Ingénierie | Université EIA | Ingénierie biomédicale | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 290 | Colombie | Ingénierie | « Escuela Colombiana de Ingeniería « « Julio Garavito» «. | Génie civil | 24/2/11 | 24/2/17 |
| 291 | Colombie | Ingénierie | Université de Caldas | Ingénierie alimentaire | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 292 | Colombie | Ingénierie | Université de Córdoba | Ingénierie alimentaire | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 293 | Colombie | Ingénierie | Université du Valle | Ingénierie des systèmes | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 294 | Colombie | Ingénierie | Université Pontificia Bolivariana | Ingénierie des systèmes et des ordinateurs | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 295 | Colombie | Ingénierie | Université du Valle | Ingénierie électrique | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 297 | Colombie | Ingénierie | Universidad del Norte (Barranquilla) | Génie industriel | 30/9/11 | 30/9/17 |
| 298 | Colombie | Ingénierie | Universidad Tecnológica de Pereira UTP | Génie mécanique | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 299 | Colombie | Ingénierie | Université industrielle de Santander | Génie chimique | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 300 | Colombie | Ingénierie | Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) | Génie chimique | 25/3/11 | 25/3/17 |
| 301 | Colombie | Ingénierie | Universidad Nacional de Colombia (Manizales) | Génie chimique | 25/3/11 | 25/3/17 |
| 302 | Colombie | Ingénierie | Universidad Nacional de Colombia (Medellín) | Génie chimique | 25/3/11 | 25/3/17 |
| 303 | Colombie | Médecine | Université de Santander | Médecine | 21/8/14 | 21/8/20 |
| 304 | Colombie | Médecine | Université CES | Médecine | 26/10/14 | 26/10/20 |
| 305 | Colombie | Médecine | Université El Bosque | Médecine | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 306 | Colombie | Médecine | Université libre de Colombie | Médecine | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 307 | Colombie | Dentisterie | Université El Bosque | Dentisterie | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 309 | Paraguay | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de Asunción | Médecine vétérinaire | 11/12/18 | 11/12/24 |
| 310 | Paraguay | Soins infirmiers | Université catholique Nuestra Señora de la Asunción | Soins infirmiers | 6/11/17 | 6/11/23 |
| 311 | Paraguay | Soins infirmiers | Universidad Centro Médico Bautista | Soins infirmiers | 1/12/17 | 1/12/23 |
| 313 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción | Génie civil | 11/12/18 | 11/12/24 |
| 314 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción | Ingénierie électromécanique | 18/12/18 | 18/12/24 |
| 315 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción | Ingénierie électronique | 19/11/18 | 19/11/24 |
| 317 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción(Facultad Politécnica) | Génie électrique | 26/3/18 | 26/3/24 |
| 320 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción | Génie mécanique | 15/10/18 | 15/10/24 |
| 321 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción | Ingénierie mécatronique | 5/11/18 | 5/11/24 |
| 322 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción | Génie chimique | 22/12/17 | 22/12/23 |
| 324 | Paraguay | Médecine | Université nationale d'Itapúa | Médecine | 19/11/18 | 19/11/24 |
| 325 | Paraguay | Médecine | Universidad Nacional de Asunción | Médecine | 15/10/18 | 15/10/24 |
| 326 | Paraguay | Dentisterie | Universidad Nacional de Asunción | Dentisterie | 1/10/18 | 1/10/24 |
| 328 | Uruguay | Agronomie | Universidad de la República | Agronomie | 12/12/16 | 12/12/22 |
| 329 | Uruguay | Architecture | Universidad de la República | Architecture | 11/12/16 | 11/12/22 |
| 330 | Uruguay | Architecture | Université ORT | Architecture | 12/12/16 | 12/12/22 |
| 331 | Uruguay | Soins infirmiers | Universidad de la República | Soins infirmiers | 2/5/18 | 2/5/24 |
| 332 | Uruguay | Ingénierie | Universidad de la República | Génie civil | 11/2/19 | 11/2/25 |
| 333 | Uruguay | Ingénierie | Universidad de la República | Ingénierie électrique | 25/2/19 | 25/2/25 |
| 334 | Uruguay | Ingénierie | Université ORT | Ingénierie électronique | 18/3/19 | 18/3/25 |
| 335 | Uruguay | Ingénierie | Universidad Católica del Uruguay | Ingénierie électronique | 27/5/19 | 27/5/25 |
| 336 | Uruguay | Ingénierie | Universidad Católica del Uruguay | Ingénierie des télécommunications | 27/5/19 | 27/5/25 |
| 337 | Uruguay | Ingénierie | Université ORT | Ingénierie des télécommunications | 18/3/19 | 18/3/25 |
| 338 | Uruguay | Ingénierie | Universidad de la República | Génie industriel et mécanique | 25/2/19 | 25/2/25 |
| 339 | Uruguay | Ingénierie | Universidad de la República | Génie chimique | 18/3/19 | 18/3/25 |
| 341 | Uruguay | Dentisterie | Universidad de la República | Dentisterie | 17/12/18 | 17/12/24 |
| 342 | Uruguay | Médecine vétérinaire | Universidad de la República | Médecine vétérinaire | 4/12/17 | 4/12/23 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 343 | Venezuela | Architecture | Université centrale du Venezuela | Architecture | 14/12/11 | 14/12/17 |
| 344 | Venezuela | Architecture | Université de Zulia | Architecture | 14/12/11 | 14/12/17 |
| 345 | Venezuela | Architecture | Université nationale expérimentale de la Táchira | Architecture | 14/12/11 | 14/12/17 |
| 346 | Venezuela | Architecture | Université Simón Bolívar | Architecture | 21/12/11 | 21/12/17 |
| 347 | Venezuela | Médecine vétérinaire | « Universidad Centroccidental « « Lisandro Alvarado» « (Université centrale) | Médecine vétérinaire | 14/12/11 | 14/12/17 |
| 348 | Venezuela | Médecine vétérinaire | Université de Zulia | Médecine vétérinaire | 14/12/11 | 14/12/17 |
| 349 | Venezuela | Médecine vétérinaire | Université Nacional Experimental Francisco de Miranda | Médecine vétérinaire | 14/12/11 | 14/12/17 |
| 350 | Venezuela | Agronomie | Université centrale du Venezuela | Ingénierie agricole | 11/5/10 | 11/5/16 |
| 351 | Venezuela | Agronomie | « Universidad Centroccidental « « Lisandro Alvarado» « (Université centrale) | Ingénierie agricole | 11/5/10 | 11/5/16 |
| 352 | Venezuela | Agronomie | Université d'Orient | Ingénierie agricole | 11/5/10 | 11/5/16 |
| 353 | Venezuela | Agronomie | Université de Zulia | Ingénierie agricole | 11/5/10 | 11/5/16 |
| 354 | Venezuela | Agronomie | « Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales « « Ezequiel Zamora» « (Université nationale expérimentale des lacs occidentaux) | Ingénierie agricole | 14/12/11 | 14/12/17 |
| 355 | Venezuela | Agronomie | Université nationale expérimentale de la Táchira | Ingénierie agricole | 11/5/10 | 11/5/16 |
| 356 | Venezuela | Agronomie | Université Nacional Experimental Francisco de Miranda | Ingénierie agricole | 14/12/11 | 14/12/17 |
| 357 | Venezuela | Agronomie | « Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales « « Rómulo Gallegos» « (Université nationale expérimentale des lacs centraux) | Ingénierie agricole dans la production végétale | 11/5/10 | 11/5/16 |
| 358 | Venezuela | Agronomie | « Universidad Nacional Experimental Sur del Lago» « Jesús María Semprún» « | Ingénierie de la production agricole | 11/5/10 | 11/5/16 |
| 359 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Nacional de Río Cuarto | Soins infirmiers | 10/9/19 | 10/9/25 |
| 360 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Mayor Real Pontificia De San Francisco Javier De Chuquisaca | Dentisterie | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 364 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción | Génie industriel | 20/4/20 | 20/4/26 |
| 365 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción | Ingénierie géographique et environnementale | 20/4/20 | 20/4/26 |
| 367 | Paraguay | Ingénierie | Universidad Nacional de Asunción(Facultad Politécnica) | Ingénierie électronique | 22/12/17 | 22/12/23 |
| 368 | Paraguay | Médecine | Université nationale de l'Est | Médecine | 17/9/18 | 17/9/24 |
| 370 | Argentine | Agronomie | Université nationale de Córdoba | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 371 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Buenos Aires | Ingénierie agricole | 2/1/17 | 2/1/23 |
| 372 | Bolivie | Agronomie | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Agronomie | 14/3/18 | 14/3/24 |
| 373 | Bolivie | Soins infirmiers | Universidad Técnica Privada Cosmos | Soins infirmiers | 14/8/18 | 14/8/24 |
| 374 | Argentine | Architecture | Université de Concepción del Uruguay | Architecture | 27/7/17 | 27/7/23 |
| 375 | Argentine | Ingénierie | Instituto Tecnológico de Buenos Aires | Génie industriel | 28/7/14 | 28/7/20 |
| 376 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de Cuyo | Génie industriel | 30/6/14 | 30/6/20 |
| 377 | Uruguay | Ingénierie | Universidad Católica del Uruguay | Génie industriel | 27/5/19 | 27/5/25 |
| 378 | Uruguay | Dentisterie | Université catholique d'Uruguay | Dentisterie | 3/6/19 | 3/6/25 |
| 379 | Colombie | Ingénierie | Université du Valle | Ingénierie électrique | 27/5/11 | 27/5/17 |
| 380 | Colombie | Médecine vétérinaire | Université des Sciences Appliquées et Ambientales - UDCA | Médecine vétérinaire | 30/6/17 | 30/6/23 |
| 381 | Colombie | Ingénierie | Université Santo Tomás | Ingénierie électronique | 20/9/18 | 20/9/24 |
| 382 | Chili | Médecine | Universidad Austral de Chile | Médecine | 10/5/19 | 10/5/25 |
| 383 | Chili | Médecine vétérinaire | Universidad Austral de Chile | Médecine vétérinaire | 5/9/12 | 5/9/18 |
| 384 | Chili | Soins infirmiers | Universidad Austral de Chile | Soins infirmiers | 2/5/12 | 2/5/18 |
| 385 | Chili | Médecine vétérinaire | Université du Chili | Médecine vétérinaire | 9/5/12 | 9/5/18 |
| 386 | Chili | Dentisterie | Université du Chili | Dentisterie | 11/7/19 | 11/7/25 |
| 387 | Chili | Soins infirmiers | Université Andrés Bello | Soins infirmiers | 17/4/19 | 17/4/25 |
| 388 | Chili | Dentisterie | Université de Valparaíso | Dentisterie | 31/7/19 | 31/7/25 |
| 389 | Bolivie | Médecine | Université Aquino de Bolivie(La Paz) | Médecine | 9/9/20 | 9/9/25 |
| 390 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Andrés | Génie industriel | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 391 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz | Génie industriel et des systèmes | 5/9/19 | 5/9/25 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 392 | Bolivie | Médecine | Universidad Privada Franz Tamayo(Cochabamba) | Médecine | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 393 | Bolivie | Médecine | Universidad Cristiana de Bolivia | Médecine | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 394 | Bolivie | Ingénierie | Université privée Domingo Savio | Génie industriel | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 395 | Bolivie | Ingénierie | École militaire d'ingénieurs « MARISCAL ANTONIO JOSE DE SUCRE». | Génie industriel | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 396 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Católica de Bolivia « SAN PABLO» (Université catholique de Bolivie) | Génie industriel | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 397 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Católica de Bolivia « SAN PABLO» (Santa cruz de la Sierra) | Génie industriel | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 398 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Génie civil | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 399 | Bolivie | Ingénierie | Université privée de Santa Cruz | Génie civil | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 400 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Autónoma Juan Misael Saracho | Génie civil | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 401 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica de Oruro | Ingénierie électrique | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 402 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Ingénierie électrique | 16/8/19 | 16/8/25 |
| 403 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Ingénierie électronique | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 404 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz | Ingénierie électronique et des systèmes | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 405 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada Boliviana | Ingénierie électronique et des télécommunications | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 406 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica de Oruro | Ingénierie électronique | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 407 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Génie mécanique | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 408 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Génie mécanique et automatisation industrielle | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 409 | Bolivie | Dentisterie | Université Aquino de Bolivie (Cochabamba) | Dentisterie | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 410 | Bolivie | Dentisterie | Université privée Franz Tamayo | Dentisterie (La Paz) | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 411 | Bolivie | Dentisterie | Université Aquino de Bolivie (La Paz) | Dentisterie | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 412 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Privada del Valle (La Paz) | Dentisterie | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 413 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Dentisterie | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 414 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | Génie chimique | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 415 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica de Oruro | Génie chimique | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 416 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Génie chimique | 5/9/19 | 5/9/25 |
| 417 | Bolivie | Médecine | Universidad Privada Franz Tamayo(La Paz) | Médecine | 14/5/19 | 14/5/25 |
| 418 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Andrés | Génie civil | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 419 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Génie mécanique | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 420 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón | Génie industriel | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 421 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada Boliviana | Génie civil | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 422 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz | Génie industriel | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 423 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica de Oruro | Génie civil | 15/3/12 | 15/3/18 |
| 424 | Bolivie | Médecine | Université Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca(Sucre) | Médecine | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 425 | Bolivie | Médecine | Université Mayor de San Simón(Cochabamba) | Médecine | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 426 | Bolivie | Médecine | Universidad Privada del Valle(La Paz) | Médecine | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 427 | Bolivie | Médecine | Universidad Técnica Privada Cosmos(Cochabamba) | Médecine | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 428 | Bolivie | Dentisterie | Université Mayor Real y Pontificia de San Francisco Javier de Chuquisaca(Sucre) | Dentisterie | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 429 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Privada del Valle(Cochabamba) | Dentisterie | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 430 | Bolivie | Dentisterie | Universidad Privada del Valle(La Paz) | Dentisterie | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 431 | Bolivie | Dentisterie | Université Aquino de Bolivie (La Paz) | Dentisterie | 20/7/12 | 20/7/18 |
| 432 | Bolivie | Agronomie | Universidad Mayor de San Andrés(La Paz) | Ingénierie agricole | 17/6/11 | 17/6/17 |
| 433 | Bolivie | Architecture | Université Mayor de San Simón(Cochabamba) | Architecture | 17/6/11 | 17/6/17 |
| 434 | Bolivie | Architecture | Universidad Mayor Real Pontificia De San Francisco Javier De Chuquisaca | Architecture | 17/6/11 | 17/6/17 |
| 435 | Bolivie | Agronomie | Université Mayor de San Simón(Cochabamba) | Ingénierie agricole | 17/6/11 | 17/6/17 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 436 | Bolivie | Architecture | Université privée de Santa Cruz De La Sierra | Architecture | 17/6/11 | 17/6/17 |
| 437 | Bolivie | Architecture | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Architecture | 11/6/11 | 11/6/17 |
| 438 | Bolivie | Agronomie | Universidad Autónoma Juan Misael Saracho | Ingénierie agricole | 17/6/11 | 17/6/17 |
| 439 | Bolivie | Agronomie | Universidad Mayor Real Pontificia De San Francisco Javier De Chuquisaca | Ingénierie agricole | 17/6/11 | 17/6/17 |
| 441 | Bolivie | Architecture | Universidad Mayor de San Andrés(La Paz) | Architecture | 12/8/11 | 12/8/17 |
| 442 | Bolivie | Agronomie | Universidad Autónoma Juan Misael Saracho(Tarija) | Agronomie | 6/7/04 | 6/7/10 |
| 443 | Bolivie | Agronomie | Université Mayor de San Simón | Agronomie | 6/7/04 | 6/7/10 |
| 444 | Bolivie | Agronomie | Universidad Mayor de San Andrés(La Paz) | Agronomie | 6/7/04 | 6/7/10 |
| 445 | Bolivie | Ingénierie | Université privée de Santa Cruz de Sierra | Génie industriel | 21/3/06 | 21/3/12 |
| 446 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Autónoma Juan Misael Saracho(Tarija) | Génie civil | 21/3/06 | 21/3/12 |
| 447 | Bolivie | Ingénierie | Université Mayor de San Simón(Cochabamba) | Génie industriel | 21/3/06 | 21/3/12 |
| 448 | Bolivie | Agronomie | Universidad Autónoma Gabriel René Moreno(Santa Cruz) | Agronomie | 22/3/06 | 22/3/12 |
| 449 | Bolivie | Médecine | Université Nuestra Señora de La Paz | Médecine | 6/12/06 | 6/12/12 |
| 450 | Bolivie | Médecine | Universidad Mayor De San Andrés(La Paz) | Médecine | 6/12/06 | 6/12/12 |
| 451 | Bolivie | Médecine | Universidad del Valle (Cochabamba) | Médecine | 6/12/06 | 6/12/12 |
| 452 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Privada del Valle (Cochabamba) | Génie civil | 22/5/07 | 22/5/13 |
| 453 | Bolivie | Ingénierie | Universidad Técnica De Oruro | Génie mécanique | 22/5/07 | 22/5/13 |
| 454 | Uruguay | Ingénierie | Universidad de la República | Génie civil | 16/6/11 | 16/6/17 |
| 455 | Uruguay | Ingénierie | Universidad de la República | Ingénierie électrique | 3/3/11 | 3/3/17 |
| 456 | Uruguay | Ingénierie | Universidad Católica del Uruguay | Ingénierie électronique | 3/3/11 | 3/3/17 |
| 457 | Uruguay | Ingénierie | Université ORT | Ingénierie électronique | 3/3/11 | 3/3/17 |
| 458 | Uruguay | Ingénierie | Universidad de la República | Génie chimique | 11/3/11 | 11/3/17 |
| 459 | Uruguay | Ingénierie | Universidad Católica del Uruguay | Ingénierie des télécommunications | 11/3/11 | 11/3/17 |
| 460 | Uruguay | Ingénierie | Université ORT | Ingénierie des télécommunications | 3/3/11 | 11/3/17 |
| 461 | Uruguay | Médecine | Universidad de la República | Médecine | 19/11/12 | 19/11/18 |
| 462 | Uruguay | Dentisterie | Universidad de la República | Dentisterie | 22/11/11 | 22/11/17 |
| 463 | Uruguay | Agronomie | Universidad de la República | Agronomie | 9/11/09 | 9/11/15 |
| 464 | Uruguay | Architecture | Université ORT | Architecture | 11/12/09 | 11/12/15 |
| 465 | Uruguay | Architecture | Universidad de la República | Architecture | 6/11/09 | 6/11/15 |
| 466 | Uruguay | Soins infirmiers | Université catholique d'Uruguay | Soins infirmiers | 2/9/10 | 2/9/16 |
| 467 | Uruguay | Médecine vétérinaire | Universidad de la República | Médecine vétérinaire | 13/8/10 | 13/8/16 |
| 468 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Buenos Aires | Agronomie | 14/12/09 | 14/12/15 |
| 469 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Cuyo | Agronomie | 8/3/10 | 8/3/16 |
| 470 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de La Plata | Agronomie | 8/3/10 | 8/3/16 |
| 471 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Mar del Plata | Ingénierie agricole | 8/3/10 | 8/3/16 |
| 472 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Rosario | Ingénierie agricole | 8/3/10 | 8/3/16 |
| 473 | Argentine | Agronomie | Université nationale de Tucumán | Ingénierie agricole | 14/12/09 | 14/12/15 |
| 474 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional del Nordeste | Ingénierie agricole | 14/12/09 | 14/12/15 |
| 475 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional del Sur | Ingénierie agricole | 14/12/09 | 14/12/15 |
| 476 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Buenos Aires | Agronomie | 1/6/02 | 1/6/08 |
| 477 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de Cuyo | Agronomie | 19/11/04 | 19/11/10 |
| 478 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional de La Plata | Ingénierie agricole | 10/11/05 | 10/11/11 |
| 479 | Argentine | Agronomie | Université nationale de Tucumán | Ingénierie agricole | 19/11/04 | 19/11/10 |
| 480 | Argentine | Agronomie | Universidad Nacional del Nordeste | Ingénierie agricole | 19/11/04 | 19/11/10 |
| 481 | Argentine | Architecture | Universidad Católica de Santa Fé | Architecture | 30/11/09 | 30/11/15 |
| 482 | Argentine | Architecture | Université nationale de Córdoba | Architecture | 30/11/09 | 30/11/15 |
| 483 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional de La Plata | Architecture | 30/11/09 | 30/11/15 |
| 484 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional de Mar de Plata | Architecture | 30/11/09 | 30/11/15 |
| 485 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional de Rosario | Architecture | 30/11/09 | 30/11/15 |
| 486 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional de San Juan | Architecture et urbanisme | 30/11/09 | 30/11/15 |
| 487 | Argentine | Architecture | Université nationale de Tucumán | Architecture | 30/11/09 | 30/11/15 |
| 488 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional del Litoral | Architecture et urbanisme | 30/11/09 | 30/11/15 |
| 489 | Argentine | Architecture | Universidad Nacional del Nordeste | Architecture | 22/2/10 | 22/2/16 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 490 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Nacional de Lanús | Soins infirmiers | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 491 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Nacional de Misiones | Soins infirmiers | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 492 | Argentine | Soins infirmiers | Universidad Nacional de Río Cuarto | Soins infirmiers | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 493 | Argentine | Soins infirmiers | Université nationale de Tucumán | Soins infirmiers | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 494 | Argentine | Ingénierie | Université nationale de Cordoue | Ingénierie électronique | 8/4/13 | 8/4/19 |
| 495 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de la Plata | Ingénierie électronique | 17/12/12 | 17/12/18 |
| 496 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de Misiones | Génie industriel | 13/11/13 | 13/11/19 |
| 497 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de Río Cuarto | Ingénierie électrique | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 498 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de Río Cuarto | Génie chimique | 3/6/13 | 3/6/19 |
| 499 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de Rosario | Génie civil | 29/7/13 | 29/7/19 |
| 500 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de Rosario | Génie mécanique | 29/7/13 | 29/7/19 |
| 501 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de Salta | Génie chimique | 18/11/13 | 18/11/19 |
| 502 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional del Litoral | Génie chimique | 8/4/13 | 8/4/19 |
| 503 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional del Sur | Ingénierie électronique | 17/12/12 | 17/12/18 |
| 504 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional del Sur | Génie chimique | 17/12/12 | 17/12/18 |
| 505 | Argentine | Ingénierie | Universidad Tecnológica Nacional (Concepción del Uruguay) | Génie civil | 18/11/13 | 18/11/19 |
| 506 | Argentine | Ingénierie | Universidad Tecnológica Nacional (Córdoba) | Ingénierie électronique | 1/7/13 | 1/7/19 |
| 507 | Argentine | Ingénierie | Instituto Tecnológico de Buenos Aires | Génie industriel | 2/6/06 | 2/6/11 |
| 508 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de Cuyo | Génie industriel | 2/6/06 | 2/6/11 |
| 509 | Argentine | Ingénierie | Universidad Nacional de la Plata | Ingénierie électronique | 2/6/06 | 2/6/11 |
| 510 | Argentine | Ingénierie | Universidad Tecnológica Nacional (Córdoba) | Ingénierie électronique | 2/6/06 | 2/6/11 |
| 511 | Argentine | Médecine | Instituto Universitario CEMIC | Médecine | 2/6/06 | 2/6/11 |
| 512 | Argentine | Médecine | Universidad Nacional de Cuyo | Médecine | 2/6/06 | 2/6/11 |
| 513 | Argentine | Médecine | Universidad Nacional Tucuman | Médecine | 2/6/06 | 2/6/11 |
| 514 | Argentine | Médecine | Instituto Universitario CEMIC | Médecine | 29/11/11 | 29/11/17 |
| 515 | Argentine | Médecine | Université catholique de Cordoue | Médecine | 29/11/11 | 29/11/17 |
| 516 | Argentine | Médecine | Universidad Nacional de Cuyo | Médecine | 29/11/11 | 29/11/17 |
| 517 | Argentine | Médecine | Université nationale de Tucumán | Médecine | 29/11/11 | 29/11/17 |
| 518 | Argentine | Dentisterie | Universidad Nacional de La Plata | Dentisterie | 29/11/11 | 29/11/17 |
| 519 | Argentine | Dentisterie | Universidad Nacional de Rosario | Dentisterie | 29/11/11 | 29/11/17 |
| 520 | Argentine | Médecine vétérinaire | Université de Buenos Aires | Médecine vétérinaire | 20/12/10 | 20/12/16 |
| 521 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de la Pampa | Médecine vétérinaire | 13/12/11 | 13/12/17 |
| 522 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de La Plata | Médecine vétérinaire | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 523 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de Río Cuarto | Médecine vétérinaire | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 524 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional de Rosario | Médecine vétérinaire | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 525 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Médecine vétérinaire | 13/12/11 | 13/12/17 |
| 526 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional del Litoral | Médecine vétérinaire | 13/12/10 | 13/12/16 |
| 527 | Argentine | Médecine vétérinaire | Universidad Nacional del Nordeste | Médecine vétérinaire | 11/7/11 | 11/7/17 |

## Chapitre 7

# L'intégration européenne dans le domaine de l'Enseignement supérieur

R. Torrent

# Présentation

Ce chapitre poursuit un double objectif :

D'abord celui de clarifier dans un premier temps la nature essentielle du processus d'intégration lancé dans les années 1950 dans le cadre de la mise en place de la Communauté économique européenne, finalement transformée en 2009 en Union européenne[1] . En effet, les mauvaises explications et interprétations (souvent volontairement trompeuses) du processus de l'UE (en tant que processus d'intégration en général, et en particulier dans le domaine de l'enseignement supérieur), ont rendu la discussion si confuse que les informations généralement admises sur le sujet ne relèvent pas tant l'ignorance ou l'insuffisance, mais pire : une confusion déguisée en expertise.

Ensuite, une fois les idées rendues plus claires sur la question, d'offrir des éléments nécessaires pour se pencher sur le cas de l'AFRIQUE, et NON, comme cela est si souvent proposé de manière occulte ou explicite, POUR COPIER L'EUROPE. Dans ce sens, le chapitre applique, dans le domaine spécifique de l'enseignement supérieur, l'approche qui a également été adoptée dans le premier chapitre de ce document.

Le chapitre explore les différentes « voies d'intégration» suivies en Europe dans le domaine de l'enseignement supérieur, en soulignant le fait que le processus de Bologne N'est PAS en soi un processus de l'UE, ainsi que les instruments juridiques et politiques très différents utilisés par la CE/UE dans son action spécifique dans ce domaine. Il débouche sur quelques pistes de réflexion, en utilisant comme fil conducteur trois distinctions sur la signification de la « reconnaissance» et leurs contextes politiques respectifs, dont les deux premières seront analysées de manière détaillée dans le prochain chapitre de Howard Davies, qui sera spécifiquement consacré à la question de la reconnaissance.

## Contenu du chapitre

1. Clarifier les fondements de l'intégration CE/UE : trois voies ou approches de l'intégration
2. Un peu d'histoire sur l'intégration CE/UE dans l'enseignement supérieur : le trop souvent mal compris paradoxe de Maastricht
3. La troisième voie et le lancement du processus de Bologne
4. Quelques distinctions pour orienter la réflexion : différentes questions, différentes perspectives, différents cadres politiques et juridiques
5. Annexe 1.- Articles sur l'éducation dans le traité sur le fonctionnement de l'Union l'européenne

1. La Communauté économique européenne, instituée par le traité de Rome en 1956-57, a été transformée en Communauté européenne (CE, sans « économique ») par le traité de Maastricht en 1992-93, qui a également créé l'Union européenne (UE). Enfin, le traité de Lisbonne, entré en vigueur en novembre 2009, a fusionné la CE et l'UE, donnant à l'entité fusionnée ce dernier nom : Union européenne. Il peut donc devenir très fastidieux de se référer avec précision à ces entités dans une perspective historique. Le lecteur doit toujours tenir compte du contexte. L'expression « CE/UE » peut également s'avérer utile.

En outre, j'ai toujours été contre l'utilisation des termes « intégration européenne » pour désigner ce processus. Il n'a pas été conçu comme « européen » mais comme « ouest-européen ». Il a ensuite été élargi à des pays du sud et du centre (mettez un enfant devant une carte de l'Europe et demandez-lui de désigner le centre de l'Europe : il indiquera Prague), de l'est et du sud-est de l'Europe. Mais elle n'est toujours PAS « européenne », comme l'a certainement illustré la guerre tragique entre deux pays européens non-membres de l'Union européenne en 2022.

# 1. Clarification des fondements de l'intégration CE/UE : trois voies ou approches de l'intégration CE/UE

## 1.1. Trois aspects/voies/approches différents – quoique liés – du processus d'intégration

L'une des principales critiques à adresser à la plupart des analyses du processus d'intégration CE/UE est le manque de différenciation entre ses trois aspects, ou voies, ou approches, qui, même s'ils sont liés, suivent des logiques juridiques et politiques différentes et couvrent des sphères très différentes. Ces trois aspects, déjà présents dans la première étape du processus, le restent dans la seconde :

- Le premier est l'imposition d'obligations aux États (dans de nombreux cas très similaires à celles en vigueur dans les accords de libre-échange typiques promus par les États-Unis depuis les années 1990 et ensuite signés dans de nombreuses autres régions du monde : en conséquence, on pourrait s'avancer à dire que le traité de la Communauté européenne -TCE- « englobe un tel accord de libre-échange» ).
- Le deuxième est la mise sur pied d'un mécanisme de création de droit nouveau (la Communauté économique européenne) qui est autonome par rapport aux États membres même si, évidemment, ils participent à son administration (l'approche qui a différencié le TCE des accords de libre-échange typiques, par exemple, dès le début).
- Le troisième est la création d'un cadre de collaboration entre les États membres qui leur permet, sans devoir transférer de compétences ou être soumis à des obligations juridiques spécifiques, de coordonner leurs politiques et activités, un aspect ou une approche que le processus européen a développé avec succès mais qui ne lui est pas spécifique.

Les deux premiers aspects ont déjà été traités dans le premier chapitre, dans la section relative aux processus de production du droit et sous l'angle de la distinction entre droit primaire et droit secondaire. Il est cependant utile de s'y référer à nouveau avec quelques exemples fondamentaux afin de les mettre en évidence :

- Ces deux aspects ou techniques peuvent couvrir des sujets différents :
  - Ainsi, la suppression des restrictions aux échanges de marchandises entre les États membres a été mise en œuvre sur la base de la première technique (droit primaire), tandis que la définition et la gestion du régime externe de l'union douanière a été et est réalisée selon la deuxième (c'est-à-dire par la Communauté européenne en adoptant du droit secondaire) ; et
  - L'obligation de traitement national en matière de fiscalité indirecte (mais aussi en matière d'éducation) est imposée selon la première technique (droit primaire), tandis que l'harmonisation de la structure de la taxe sur la valeur ajoutée (ou un système très partiel de reconnaissance des qualifications professionnelles) fait appel à la seconde – droit secondaire – (et est réalisée par la Communauté européenne).
- Et les deux ont des objectifs différents : :
  - Par exemple, dans le domaine de l'éducation, la portée de la deuxième technique – le droit dérivé – est très limitée car l'harmonisation de la législation en matière d'éducation est explicitement exclue des compétences de la Communauté/Union ;
  - mais celle couverte par la première – le droit primaire – est très importante car l'obligation de traitement national imposée par le TCE s'est toujours appliquée au domaine de l'éducation ainsi qu'à d'autres.

Le troisième aspect ou la troisième approche est développé(e) sans qu'aucune règle juridique ne le crée spécifiquement : la création d'un cadre de collaboration entre les États. Les deux premiers exemples, qui restent les plus pertinents, sont les suivants :

- Jusqu'en 2020 (la situation a changé depuis 2021), le soutien financier aux États d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique dans le cadre de l'accord ACP (qui relevait des États membres et n'était pas inclus dans le budget de l'UE), et plus généralement, la participation de tous les États membres aux accords et traités signés par la Communauté dans les domaines relevant encore de leur compétence ;
- Les négociations en vue de l'adhésion des nouveaux États membres, qui, même si elles relèvent de la compétence nationale et que leurs résultats sont finalement ratifiés par les Parlements nationaux, sont développées au sein des institutions européennes.

C'est cette approche qui, dans le traité de Maastricht (1992-93), a conduit, afin de favoriser son développement, à la création de l'Union européenne en tant que cadre institutionnel dans lequel des actions communes des États membres pourraient être entreprises sans conférer de compétences à la Communauté.

## 1.2. Les deux premières voies sont liées (sans aucune corrélation exacte) à la distinction entre trois types de règles, déjà abordée au chapitre 1

En effet, les deux premières voies sont liées (sans corrélation exacte) à la distinction entre trois types de règles, tel qu'abordée au chapitre 1 et qu'il convient de reprendre ici.

L'analyse des règles en tant qu'instruments doit être mise en relation avec les trois principales approches des règles internationales favorisant l'intégration.

- La première consiste à imposer des obligations en matière de libéralisation et d'accès aux marchés.
- La seconde consiste à imposer certaines obligations de non-discrimination au cadre juridique applicable aux transactions et opérations couvertes par les accords, comme le statut NPF (« nation la plus favorisée » ou, en termes plus simples, la non-discrimination entre étrangers) ou les obligations de traitement national.
- La troisième consiste à créer une législation uniforme établissant un cadre juridique commun pour les transactions et les opérations couvertes par l'accord.

Ces trois approches diffèrent sur le plan juridique et sur le plan de leurs implications politiques et économiques. Les obligations qui accompagnent la libéralisation ont une portée strictement limitée aux transactions internationales. Les obligations en matière de traitement (en particulier si elles s'appliquent au traitement des entreprises et des professionnels étrangers après leur établissement dans le pays d'accueil), ainsi que les règles uniformes ou harmonisées, s'appliquent essentiellement aux transactions internes (la seule exception étant celle de l'obligation d'appliquer le traitement NPF dans l'accès au marché). Elles sont beaucoup plus intrusives politiquement (et, par conséquent, beaucoup plus difficiles à aborder) que les premières, mais l'expérience semble prouver que l'intégration ne peut pas s'appuyer uniquement sur les obligations de libéralisation pour avoir un sens et devenir équilibrée. Le meilleur exemple en la matière reste celui de l'intégration européenne : Les règles de libéralisation très ambitieuses incluses dans le traité fondateur de la CEE n'ont pas pu favoriser l'intégration à elles seules ; une harmonisation poussée (notre troisième type de règles) était nécessaire pour y parvenir (la meilleure référence à ce sujet reste le Livre blanc de la Commission européenne sur le programme législatif nécessaire à la réalisation du marché intérieur en 1992).

Ces deux derniers types de règles posent un véritable dilemme sur le plan politique.

- Les règles uniformes servent à la perfection les objectifs d'intégration, mais sont très difficiles à établir pour au moins trois raisons. Premièrement, il est techniquement difficile de s'entendre sur ces règles en raison des différentes traditions et contextes juridiques des parties, ce qui rend difficile de s'entendre même sur la terminologie et les définitions. Deuxièmement, elles sont intrusives par rapport au processus politique interne dans la mesure où elles sont verrouillées par le droit international, ce qui exclut les changements de réglementation interne qui pourraient suivre un changement de gouvernement et de majorité politique au niveau national. Et troisièmement, elles menacent l'adaptabilité du schéma international car elles sont plus difficiles à modifier que les règles internes puisqu'elles nécessitent un consensus (ou une majorité qualifiée) entre toutes les parties.

- Les obligations en matière de traitement réduisent radicalement ces difficultés en permettant un pouvoir discrétionnaire beaucoup plus important en matière de législation nationale, pour autant que son contenu soit non discriminatoire. Mais ces obligations posent également de nouvelles difficultés. Les règles uniformes suivent la même logique et ont la même portée aux niveaux international et national. Ce n'est pas le cas des obligations internationales en matière de traitement (en particulier le traitement des entreprises). Ces obligations ont une sorte de double universalité : elles s'appliquent à tous les secteurs et elles couvrent tous les aspects du cadre juridique applicable aux entreprises. Sur le plan national, cependant, il n'existe pas une seule règle ou un seul ensemble de règles qui présente cette double universalité. Différentes règles s'appliquent à différents secteurs (énergie ou transport aérien, par exemple) et à différents aspects du cadre juridique (du droit des sociétés à la fiscalité, en passant par les conditions de travail ou l'expropriation, par exemple). À la seule exception de la Communauté européenne, l'expérience montre que des obligations de traitement des entreprises d'une portée considérable ne peuvent être acceptées que si elles sont accompagnées d'une liste d'exceptions. Mais cette liste d'exceptions a tendance à augmenter en progression géométrique à mesure que le nombre de parties à l'accord augmente. En fin de compte, la liste des exceptions peut submerger les dimensions NPF et le traitement national.

Les trois types de règles sont liés aux deux voies que nous venons d'évoquer concernant la production des lois d'intégration. Il n'est pas impossible d'introduire des règles de droit uniforme comme droit primaire dans le traité fondateur du processus d'intégration : L'ALENA l'a fait, et l'accord ADPIC de l'OMC contient également de telles règles. Mais les limites de l'utilisation de cette approche sont évidentes : elle pourrait rendre le traité si long et compliqué qu'il serait impossible de le négocier et de le rédiger simplement. L'expérience de la CE/UE prouve qu'un vaste ensemble de règles de droit uniforme ne peut être produit, avec beaucoup de patience et sur une longue période, que par un mécanisme bien huilé de production du droit dérivé.

## 1.3. Remarques sur la technique de processus de production de loi

1.3.1. La distinction entre le droit primaire et le droit secondaire n'est pas simplement une subtilité juridique sans portée pratique. Il s'agit plutôt d'un outil analytique essentiel, nécessaire pour concevoir de manière adéquate, et ensuite mettre en œuvre, le cadre juridique de l'intégration régionale et, en particulier, de l'intégration économique régionale. En fait, cette distinction est liée aux différentes dimensions de l'intégration régionale (un sujet également abordé dans le chapitre 1 de ces Matériaux-). Il est naturel (en particulier d'un point de vue politique) d'aborder les défis de l'intégration régionale à deux niveaux différents :

1. Le droit primaire, qui établit les obligations fondamentales qui façonnent le processus et assurent sa continuité et sa stabilité dans le temps ; et
2. Le droit secondaire qui traite des détails et des questions susceptibles d'être modifiés, et qui vise à faciliter l'adaptation du processus dans des circonstances changeantes.

Dans cette perspective, la distinction entre droit primaire et droit secondaire constitue un outil utile, voire absolument nécessaire, pour évaluer les processus d'intégration ainsi que leur articulation juridique et politique. L'absence ou l'existence d'un mécanisme autonome de production du droit prédétermine, en effet, l'éventail de questions qui seront couvertes par une initiative d'intégration.

La distinction entre le droit primaire et le droit secondaire est également liée à la crédibilité du processus d'intégration. Comme le montre l'expérience assez riche du GATT et de l'OMC en matière de dérogations, un mécanisme de production du droit dérivé capable de promulguer des exemptions ad hoc pourrait être plus efficace que de surcharger les instruments de droit primaire avec une multitudes d'exceptions ou même d'exclure toute possibilité d'exemption. En effet, en l'absence de droit dérivé capable d'autoriser des exceptions, la seule alternative disponible peut être la violation systématique du droit primaire, ce qui entraîne la perte de crédibilité de l'ensemble du processus d'intégration.

1.3.2. Il convient de rappeler à ce stade que le cœur de la discussion concerne la création d'un nouveau droit international contraignant pour les parties. Dans cette optique, le choix en matière de politique se situe entre la création d'un mécanisme autonome de production du droit dérivé ou la mise en œuvre d'un système de droit primaire dans lequel toute nouvelle disposition doit passer par la procédure classique d'adoption des

traités internationaux (négociation, consentement, ratification). L'impact que l'une ou l'autre de ces méthodes peut avoir au niveau interne pour chacun des États membres, et leurs effets juridiques, du point de vue des individus, est une tout autre question.

La deuxième technique doit avoir un champ d'application très bien défini. Sans cette définition stricte, le mécanisme international deviendrait un chèque en blanc et pourrait finir par priver ses créateurs (les États) de tout contenu. C'est pourquoi *l'une des pierres angulaires du processus d'intégration européenne est le principe de l'attribution de compétences spécifiques. La Communauté (aujourd'hui l'Union) n'a pas le droit de déterminer ses propres compétences. Au contraire, les compétences de la CE (aujourd'hui l'UE) sont déterminées par les traités. Par conséquent, chaque acte législatif adopté par la Communauté (désormais par l'Union) doit commencer par l'identification de la disposition spécifique des traités qui confère à l'UE la compétence spécifique dans le domaine ou le champ couvert par cet acte législatif. L'article 5 du traité instituant la Communauté européenne, et actuellement la disposition correspondante du traité UE, établissent sans ambiguïté ce principe : « La Communauté agit dans les limites des compétences qui lui sont conférées par le présent traité et des objectifs qui lui sont assignés par celui-ci ».*

Le deuxième processus de production du droit est capital mais il comporte aussi des d'importants risques. Il creuse la distance entre le droit et les citoyens et renforce les pouvoirs des gouvernements (qui sont représentés dans les organismes ou institutions internationales qui créent le droit dérivé) tout en réduisant ceux des législateurs (qui, concernant le droit primaire, détiennent au moins le pouvoir de ratification des nouveaux instruments internationaux). Pour ces raisons, le droit dérivé doit être utilisé avec précaution. Une approche « instrumentale » est, encore une fois, à recommander : il existe deux processus différents de production du droit pour l'intégration régionale ou continentale qui doivent être utilisés de manière adéquate et efficace.

### 1.3.3.Le deuxième processus de production du droit et les soi-disant « impossibilités constitutionnelles ».

Il est assez commun dans un certain nombre de pays, en particulier certains pays d'Amérique latine, mais probablement aussi dans certains pays d'Afrique, de prétendre que l'un des défis auxquels sont confrontés les processus d'intégration est l'interdiction constitutionnelle des mécanismes de création de droit dérivé, comme tel qu'abordé dans les paragraphes précédents (avec pour argument que l'État ne peut accepter d'être lié par de nouveaux engagements internationaux sans la ratification préalable du Parlement).

Il convient toutefois de rappeler que tous les membres de l'OMC ont consenti sans aucune objection à la mise sur pied d'un mécanisme autonome de création du droit dérivé. L'exemple suivant (en plus de celui de l'approbation des dérogations (*waivers* ), qui entrent également en vigueur sans aucune ratification par les membres de l'OMC) illustrera ce point : il serait juste d'affirmer que la plupart des rédacteurs d'un hypothétique nouvel accord d'intégration régionale prendrait pour principe établi que l'adhésion de nouveaux membres doive suivre le premier processus, à savoir la signature et la ratification d'un nouveau traité international. Ce raisonnement serait très probablement justifié par plusieurs raisons, notamment celle évoquée au sujet de l'impossibilité constitutionnelle de priver les législatures de leur pouvoir d'autoriser la ratification des traités internationaux. L'adhésion à l'OMC démontre que cet argument n'est pas fondé. En effet, tous les membres de l'OMC ont accepté le deuxième mécanisme (droit secondaire) pour l'accession de nouveaux pays à l'OMC et donc, dans ce contexte, leurs législatures n'auront pas à ratifier de nouvelles règles internationales créant des obligations pour leurs États respectifs. Par conséquent, l'adhésion de la Chine à l'OMC, l'un des événements les plus importants dans le domaine des relations économiques internationales au cours des dernières décennies, a été acceptée sans aucune participation des parlements nationaux des membres de l'OMC.

Un autre exemple est celui de l'appartenence aux Nations Unies. En devenant membre de l'ONU, un État accepte l'existence d'un mécanisme de production du droit dérivé (le Conseil de sécurité agissant dans le cadre du chapitre VII de la Charte des Nations unies), auquel la plupart des pays ne participent même pas. Par conséquent, aucune « impossibilité constitutionnelle » ne semble exister pour la production du droit dérivé si un État est membre de l'ONU.

### 1.3.4. Deux questions distinctes : l'existence d'un mécanisme autonome de création de lois ; et les règles de composition et de vote de l'institution qui crée le droit derivé.

L'existence d'un droit secondaire ou dérivé résulte non seulement d'un traité (droit primaire) qui le permet, mais aussi de la mise en place d'une institution qui a le pouvoir de le créer. Une telle institution est intégrée

par ses membres, qui sont des représentants ou sont nommés par les gouvernements des États membres. Ce fait a été occulté par deux interprétations fréquentes mais erronées du processus d'intégration européenne, le présentant comme l'exemple classique – et unique – de « supranationalisme ». Il est utile de les présenter brièvement à ce stade.

- La confusion résulte d'une mauvaise information au sujet de l'institution habilitée à produire du droit dérivé dans le cadre de l'Union européenne. Contrairement à une idée reçue, il ne s'agit pas de la Commission européenne, mais plutôt du Conseil de l'Union européenne. Il convient de rappeler que cette dernière institution est composée de représentants des gouvernements des États membres (sans préjudice du fait que ses décisions sont toujours adoptées sur à l'initiative de la Commission, et avec différents degrés de participation du Parlement européen, qui a été revue à la hausse par les réformes successives des traités fondateurs).
- Le deuxième aspect de la confusion est dû à une mauvaise interprétation de l'adjectif « intergouvernemental », généralement utilisé pour désigner le Conseil de l'UE. Cette interprétation erronée génère une confusion très pernicieuse entre, d'une part, la composition du Conseil, certes formé par des représentants des gouvernements (donc « intergouvernemental » si vous voulez encore utiliser ce mot trompeur) ; et, d'autre part, sa nature absolument « supranationale » (un autre mot trompeur). En effet, le Conseil a toujours été le seul organe de la CE/UE habilité à créer, de manière autonome, de nouvelles lois. Par conséquent, il a toujours incarné le plus haut degré de supranationalité de toutes les institutions de l'UE. En des termes quelque peu paradoxaux : Il a toujours été l'institution « intergouvernementale », dans sa composition, qui incarne la « nature supranationale » de la Communauté européenne (aujourd'hui l'Union européenne).

La nature du deuxième processus de production du droit et les normes édictées conformément à ce processus ne sont pas affectées par les règles de vote appliquées lors de la prise de décision. Le Conseil de l'Union européenne a toujours pris ses décisions selon un large éventail de règles de vote (qui a historiquement englobé des catégories très différentes de majorités et, dans certains cas, l'unanimité). Ces différentes règles de vote n'ont aucun effet sur la nature du Conseil et sur la nature des lois qu'il crée.

Le raisonnement suivant clarifie davantage ce point : Ce qui est pertinent en ce qui concerne le fondement constitutionnel juridique et politique des États membres, c'est de savoir si un mécanisme autonome de production du droit international est en place (car ce nouveau droit dérivé ne nécessitera pas pour son entrée en vigueur les exigences formelles requises dans le cas de l'approbation du droit international primaire, notamment l'intervention des Parlements). Les règles de vote au sein de ce mécanisme autonome n'ont rien à voir avec la première question. La différence sur les règles de vote est, essentiellement, une question politique : Lorsqu'une certaine décision nécessitant un niveau minimum de soutien de la part des membres doit être adoptée, quelle devrait être la considération la plus pertinente : (a) garder « pour nous» la possibilité de bloquer cette décision, dans le cas où elle ne répondrait pas à « nos » intérêts ; ou (b) s'assurer que personne ne sera capable de bloquer cette décision à « notre» détriment, dans le cas où la décision répondrait à « nos » intérêts ? Si nous préférons la première position, alors nous plaiderons pour la règle de l'unanimité (qui nous donne un « droit de veto »). Si nous sommes plus intéressés par la deuxième possibilité, alors nous serons en faveur de la règle de la majorité, qui exclura la formation potentielle de petites coalitions de veto.

En résumé : L'existence ou non d'un mécanisme autonome de création du droit peut être discutée en termes de « souveraineté » (ou, plus exactement, en termes de répartition des compétences entre l'État et les organisations internationales). Les règles de vote n'ont rien à voir avec cette question. Au contraire, ces règles ne sont qu'une question politique, toujours liée à l'équilibre des pouvoirs dans le contexte international.

Une bonne illustration de ce point peut être trouvée dans le cas de la création du droit dérivé dans le contexte du MERCOSUR. Le traité d'Asunción et son principal instrument complémentaire, le protocole d'Ouro Preto, établissent clairement l'existence d'organes habilités à créer le droit. Ces organes, formés par des représentants des gouvernements des États membres (il faut toujours garder à l'esprit que c'est également le cas du Conseil de l'Union européenne), prennent toutes les décisions par consensus. Quel est le principal problème auquel est confronté le droit dérivé ou secondaire du MERCOSUR : La substitution de la règle du vote par consensus par celle du vote à la majorité ? Là n'est pas le problème, précisément en raison des énormes différences de taille entre ses membres, qui exclut la possibilité de mettre systématiquement le grand, c'est-à-dire

le Brésil, en minorité, (Certes, dans certains cas, l'adoption d'une règle de majorité peut faire la différence. Ce serait le cas par exemple de l'autorisation de mesures de sauvegarde transitoires. En ce sens, il convient de noter que tous les membres du MERCOSUR ont accepté sans aucune objection cette possibilité de dérogation au niveau de l'OMC). De manière générale, le véritable problème réside dans le fait que le mécanisme de création du droit dérivé du MERCOSUR n'est pas autonome, car les normes qu'il produit ne peuvent entrer en vigueur qu'après avoir été « internalisées » (transformées en droit interne) ; et ce, même si ces lois sont adoptées par consensus au sein des institutions respectives, qui sont composées de représentants du gouvernement de chaque partie. Par conséquent, si on veut relever les défis de la création de droit secondaire dans le contexte du MERCOSUR, l'aspect clé à prendre en compte n'est ni la composition des organes qui les produisent, ni les règles de vote qui régissent leur processus décisionnel. La solution consiste plutôt à mettre en œuvre un système dans lequel le nouveau droit dérivé ou secondaire entre en vigueur dès son approbation (comme dans le cas des dérogations ou de l'adhésion de nouveaux membres à l'OMC) sans passer par l' « internalisation ». Le lecteur de ces Matériaux doit se demander si telle n'est pas également la situation en Afrique sur les plans continental et régional.

1.3.5. La « deuxième voie » de l'intégration ne se limite pas à la production de règles juridiques. Elle couvre également l'adoption et la mise en œuvre d'activités communes telles que les « programmes de l'UE ». '

En effet, s'il existe un mécanisme autonome de production du droit dérivé, ce mécanisme peut être doté de pouvoirs lui permettant de mettre en place, et si nécessaire de mettre en œuvre, des « activités communes » (le deuxième des quatre instruments examinés dans le cadre analytique présenté au chapitre 1 des présents documents – les règles juridiques étant le premier). La CE/UE a largement tiré parti de cette possibilité, notamment dans des domaines tels que l'agriculture, la coopération au développement, la recherche... et l'éducation. Bien sûr, ces programmes devront être définis dans des instruments juridiques (basés, comme toujours, sur un article spécifique du traité CE, désormais le TFUE).

# 2. Un peu d'histoire sur l'intégration CE/UE dans l'enseignement supérieur : le trop souvent mal compris paradoxe de Maastricht

## 2.1. La double utilisation de la deuxième voie/approche de l'intégration CE/UE dans le domaine de l'enseignement supérieur

### 2.1.1. Les règles juridiques : les directives CE/UE sur la reconnaissance des qualifications professionnelles.

Le traité fondateur de la CEE, le traité de Rome, ne conférait aucune compétence à la CEE en matière d'enseignement supérieur (et seulement une compétence très limitée sur ce qu'on appelait à l'époque la formation professionnelle, rebaptisée aujourd'hui « *vocational* » en anglais), mais l'article 57.1 sur le droit d'établissement (dont le champ d'application a été étendu aux services par l'article 66) établissait que « *Afin de faciliter l'engagement et l'exercice d'activités non salariées, le Conseil, sur proposition de la Commission et après consultation de l'Assemblée, statue, dans un premier temps à l'unanimité, puis à la majorité qualifiée par voie de directives sur la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres* ».

Sur la base de cette disposition, la CEE a commencé à édicter un droit dérivé harmonisant les programmes d'études qui conduisent à des diplômes conférant des qualifications professionnelles. La première directive a été la directive 77/452 concernant les diplômes donnant accès à l'exercice de la profession Responsable des soins infirmiers. Elle a été suivie, en l'espace de 16 ans, par onze directives supplémentaires concernant les diplômes de chirurgiens dentiste, de vétérinaire, de sage-femme, d'architecte, de pharmacien et de médecin. Et, bien plus tard, toutes ces directives ont été rassemblées dans une directive générale, extrêmement longue mais encore très partielle sur la reconnaissance des qualifications professionnelles (directive 2005/36). Le chapitre 8 de ce Document aborde cette question de manière très pertinente et très détaillée (voir aussi, entre autres, https://ec.europa.eu/

growth/single-market/single-market-services/free-movement-professionals/recognition-professional-qualifications-practice_en )

### 2.1.2. Activités communes dans le domaine de l'enseignement supérieur : Programmes financés par la CE/UE.

Bien plus tard, au milieu des années 1980, la CEE a ouvert une nouvelle piste d'intégration dans le domaine de l'enseignement supérieur en utilisant également la deuxième voie d'intégration : La mise en place (et le financement) de programmes. Dans le domaine de l'éducation, et principalement de l'enseignement supérieur, le premier de ces programmes, Comett (Programme d'action de la Communauté européenne en matière d'éducation et de formation pour la technologie) a été lancé en 1986. Comett a été rejoint en 1987 par Erasmus (programme d'action de la Communauté européenne pour la mobilité des étudiants universitaires), et peu après par Petra (programme d'action de la Communauté européenne pour la formation professionnelle des jeunes et leur préparation à la vie adulte et professionnelle), Eurotecnet (réseau technologique européen pour la formation), Lingua (programme pour la promotion de la connaissance des langues étrangères dans la Communauté européenne) et Iris (réseau communautaire européen de programmes de formation pour les femmes). Ainsi, un tout nouvel éventail de programmes s'est progressivement développé, couvrant tous les secteurs éducatifs à l'exception de la scolarité obligatoire (voir Ertl. H. 2003[(2)]). Finalement, ERASMUS + les a tous absorbés.

Il faut toutefois souligner que cette initiative n'a pas été conçue dans le cadre d'une politique communautaire (non existante) de l'enseignement supérieur, mais dans celui d'une « politique des citoyens et des jeunes » visant à rapprocher le processus d'intégration des citoyens et, en particulier, des jeunes. En effet, l'initiative dans le domaine de l'enseignement supérieur et des universités était simplement l'une des initiatives recommandées par le rapport Adonnino de mars 1985 (https://ec.europa.eu/dorie/fileDownload.do;jsessionid=jg62PJXBBhnrmZGRLcpQX3z-Dz1vHwp9n0zyR63mC2qCyvK1BG51C!-572674064?docId=186651&cardId=186651 ), sous un intitulé judicieux et évocateur : *Rapport* (au Conseil européen) *du comité ad hoc « Europe des citoyens ».*

## 2.2. La première approche de l'intégration CE/UE dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le principe / la règle du traitement national

Mais l'intégration de la CE dans l'enseignement supérieur ne s'est pas faite uniquement (ni même principalement) sur la base de l'adoption du droit dérivé. La Cour de justice des Communautés européennes a « découvert » (ce fut en effet une découverte inattendue pour beaucoup) que la première voie de l'intégration, et en particulier le principe/règle du traitement national proclamé à l'article 7 du traité CEE, s'appliquait également à l'enseignement supérieur. L'arrêt Gravier de 1983 (précédé un an plus tôt par l'arrêt Forcheri) l'a établi. Il est si important (et si pédagogique quant au rôle que doit jouer le principe du traitement national dans les processus d'intégration) qu'il mérite une longue citation (soulignements par nos soins).

*Arrêt de la Cour du 13 février 1985. - Françoise Gravier contre Ville de Liège. - Demande de décision préjudicielle : Tribunal de première instance de Liège - Belgique. - Non-discrimination - Accès à la formation professionnelle. - Affaire 293/83.*

(La Cour estime que...)

**19.** *La première constatation qui s ' impose a cet égard est que , si l ' organisation de l ' éducation et la politique de l ' enseignement ne font pas partie en tant que telles des domaines que le traite a soumis a la compétence des institutions communautaires , l ' accès et la participation aux cours d ' enseignement et d ' apprentissage , en particulier lorsqu' il s ' agit de formation professionnelle , ne sont pas étrangers au droit communautaire .*

**20.** *C ' est ainsi que l ' article 7 du règlement no 1612/68 du conseil , du 15 octobre 1968 , relatif a la libre circulation des travailleurs a l ' intérieur de la Communauté ( JO l 257 , p . 2 ) prévoit que le travailleur ressortissant d ' un état membre et exerçant ses activités dans un autre état membre y bénéficie , au même titre et dans les mêmes conditions que les travailleurs nationaux , de l ' enseignement des écoles professionnelles et des centres de réadaptation ou de rééducation . le même règlement assure , dans son article 12 , l ' accès aux cours d ' enseignement général , d ' apprentissage et de formation*

2. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:bf5c88a0-7fcc-4995-95fd-68571aeca181/download_file?safe_filename=European%2BUnion%2Bprogrammes%2Bfor%2Beducation%2Band%2Bvocational%2Btraining%253A%2Bdevelopment%2Band%2Bimpact&file_format=application%2Fpdf&type_of_work=Research+papier.

*professionnelle , dans les mêmes conditions que les nationaux , aux enfants des ressortissants d ' un état membre qui exercent leurs activités dans un autre état membre .*

21. *En ce qui concerne plus particulièrement la formation professionnelle , l ' article 128 du traite prévoit que le Conseil établit les principes généraux pour la mise en œuvre d ' une politique commune de formation professionnelle qui puisse contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marche commun . la Décision 63/266 du Conseil , du 2 avril 1963 , portant établissement de ces principes généraux ( jo 1963 , p . 1338 ) comporte un premier principe selon lequel ' les principes généraux doivent permettre a chacun de recevoir une formation adéquate dans le respect du libre choix de la profession , de l ' établissement et du lieu de formation ' .*

22. *L' attention particulière accordée par les institutions de la Communauté aux problèmes d ' accès a la formation professionnelle et de son amélioration dans l ' ensemble de la Communauté résulte , en outre , des ' orientations générales ' que le conseil a établies en 1971 pour l ' élaboration d ' un programme d ' activités au niveau communautaire en matière de formation professionnelle ( JO c 81 , p . 5 ), de la résolution du Conseil et des Ministres de l ' éducation réunis au sein du conseil , du 13 décembre 1976 , concernant des mesures a prendre en vue d ' améliorer la préparation des jeunes a l ' activité professionnelle et de faciliter leur passage de l ' éducation a la vie active ( jo c 308 , p . 1 ), ainsi que de la résolution du Conseil , du 11 juillet 1983 , prévoyant les politiques de formation professionnelle dans la Communauté européenne pour les années 80 ( jo c 193 , p . 2 ).*

23. *La politique commune de formation professionnelle évoquée par l ' article 128 du traite est donc en train de s ' établir progressivement . elle constitue d ' ailleurs un élément indispensable des activités de la Communauté dont les objectifs comprennent , entre autres , la libre circulation des personnes , la mobilité de la main-d ' œuvre et l ' amélioration du niveau de vie des travailleurs .*

24. *En particulier , l ' accès a la formation professionnelle est susceptible de favoriser la libre circulation des personnes dans l ' ensemble de la Communauté , en leur permettant d ' obtenir une qualification dans l ' état membre ou ils se proposent d ' exercer leurs activités professionnelles et en leur procurant l ' occasion de parfaire leur formation et de développer leurs talents particuliers dans l ' etat membre dont l ' enseignement professionnel comporte la spécialisation appropriée .*

25. *Il résulte de tout ce qui précède que les conditions d ' accès a la formation professionnelle relèvent du domaine d ' application du traité .*

Donc, La Cour dit pour droit que

*(1) L' imposition d ' une redevance , d ' un droit d ' inscription ou d ' un « minerval » , comme condition pour l ' accès aux cours d ' enseignement professionnel , aux étudiants ressortissant des autres états membres , alors qu' une même charge n ' est pas imposée aux étudiants nationaux , constitue une discrimination en raison de la nationalité prohibée par l ' article 7 du traite .*

Le lecteur doit comprendre que, lorsque la Cour dit que les conditions d'accès « entrent dans le champ d'application du traité », elle ne dit pas qu'elles entrent dans le champ des compétences conférées à la Communauté pour adopter le droit dérivé (notre deuxième voie d'intégration). Elle dit qu'elles entrent dans le champ d'application des obligations imposées par le droit primaire (notre première voie d'intégration).

Le lecteur doit également comprendre que le principe du traitement national ne suffit pas à faire tomber les barrières à la mobilité créées par les divergences réglementaires entre les États membres : si elles existent, les barrières subsistent si l'harmonisation des réglementations n'est pas effective.

## 2.3. L' « utilisation excessive » de la deuxième voie conduisant au paradoxe de Maastricht

L'effet combiné de a) la découverte que le principe du traitement national s'applique également à l'éducation et b) l'extension du droit dérivé à un domaine aussi sensible a été salué par beaucoup comme un grand pas en avant vers une « Europe des citoyens », mais il a également soulevé de très sérieuses inquiétudes car il a été interprété par beaucoup comme créant le risque qu'un processus d'intégration débridé finisse par envahir des domaines politiques extrêmement sensibles que, de plus, les niveaux de gouvernement sous-centraux (les Länder allemands en tout premier lieu) chérissaient comme « leur ».

Ces préoccupations ont été exacerbées par une pratique qui gagnait du terrain (également dans le domaine de l'éducation) : l'utilisation (plutôt l'abus) de l'article 235 du Traité comme base juridique de l'action communautaire. L'article 235 était rédigé de manière assez maladroite car il semblait créer une exception au principe constitutionnel fondamental selon lequel la Communauté ne peut agir que sur la base des compétences spécifiques qui lui sont attribuées par des articles spécifiques du traité[3]. Il semblait que son sens et son effet étaient de permettre à la Communauté de faire... le comme bon lui semble (si cela était justifié par des considérations purement politiques). Il établissait, en effet, que :

> *Si une action de la Communauté apparaît nécessaire pour réaliser, dans le fonctionnement du Marché commun, l'un des objets de la Communauté dans les cas où le présent traité n'a pas prévu les pouvoirs d'action requis, le Conseil, statuant à l'unanimité sur proposition de la Commission et après consultation de l'Assemblée, arrête les dispositions appropriées.*

Les Cours constitutionnelles, et en particulier la Cour allemande, ont commencé à menacer d'utiliser la véritable « bombe atomique » qu'elles avaient entre les mains. Si l'article 235 continuait à être interprété et appliqué comme permettant à la Communauté « de faire comme bon lui semble «, elles devraient juger que, en créant une sorte de Frankenstein aux pouvoirs illimités, ce qui est interdit par la Constitution, la loi interne ratifiant le traité CE était inconstitutionnelle.

Toutes ces préoccupations ont conduit à l'introduction, dans le traité de Maastricht de 1992-93 modifiant les traités CE, d'articles spécifiques sur l'éducation, la culture et la santé (domaines typiques dans lesquels les Länder allemands sont compétents). Cette introduction est souvent interprétée comme un « élargissement » des compétences de la Communauté à ces domaines. L'interprétation correcte est plutôt l'inverse : les articles spécifiques dans ces domaines ont été introduits pour garantir qu'il n'y aurait pas de recours non modéré à l'article 235 pour une action dans ces domaines ; donc, pour limiter explicitement le champ d'action de la Communauté. En effet, la disposition essentielle des articles ne sont pas les paragraphes dans lesquels ils permettent des « mesures de soutien » mais le dernier dans lequel il est établi sans ambiguïté que la Communauté peut « adopter des mesures d'encouragement, **exception faite de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres** ».

L'annexe I reprend le texte des articles sur l'éducation et la formation professionnelle.

# 3. La troisième voie et le lancement du processus de Bologne

Ces développements constituent le contexte nécessaire pour comprendre pourquoi et comment le processus de Bologne a été lancé.

- par les ministres des États membres
  - o ceux des 4 « grands » - France, Allemagne, Royaume-Uni et Italie - qui ont signé la déclaration de la Sorbonne en 1998 (http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
  - o et ceux des 25 autres qui ont ratifié la déclaration de Bologne en 1999[4]
- en dehors du cadre de l'UE, comme un cadre politique de coopération

3 . C'est pourquoi, le traité de Lisbonne (entré en vigueur en 2009) entend lui donner une rédaction « moins risquée » : Article 352 (ex-article 308 TCE).
1. Si une action de l'Union apparaît nécessaire dans le cadre des politiques définies par les traités, pour atteindre l'un des objectifs fixés par les traités sans que ceux-ci aient prévu les pouvoirs d'action requis à cet effet, le Conseil, statuant à l'unanimité sur proposition du Comité et après approbation du Parlement européen, adopte les mesures appropriées. Lorsque les mesures en question sont adoptées par le Conseil conformément à une procédure législative spéciale, il statue également à l'unanimité sur proposition de la Commission et après approbation du Parlement européen.
2. En utilisant la procédure de contrôle du principe de subsidiarité visée à l'article 5, paragraphe 3, du traité sur l'Union européenne, la Commission attire l'attention des parlements nationaux sur les propositions fondées sur le présent article.
3. Les mesures fondées sur le présent article ne comportent pas d'harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres dans les cas où les traités excluent une telle harmonisation.
4. Le présent article ne peut servir de base à la réalisation d'objectifs relevant de la politique étrangère et de sécurité commune et tout acte adopté en vertu du présent article respecte les limites fixées à l'article 40, deuxième alinéa, du traité sur l'Union européenne.

- sans aucune disposition légale (ni de la CE/UE ni du droit international).

Cela peut certainement être interprété comme un autre exemple de la troisième voie de l'intégration européenne. Mais cela ne saurait être pris comme un « véritable » exemple car il a abouti à un processus « européen » qui inclut de nombreux pays non membres de l'UE.

Ces processus et mises en place institutionnelles paneuropéens ne sont pas du tout nouveaux. Certains d'entre eux précèdent, en effet, la mise en place de la Communauté économique européenne en 1956-57 (et même celle de la Communauté européenne du charbon et de l'acier - CECA- en 1952). Deux d'entre elles sont très importantes :

- Le Conseil de l'Europe, une organisation internationale créée en 1949 (https://www.coe.int/en/web/yerevan/the-coe/about-coe/overview ) où, outre l'accent mis sur les droits de l'homme, de nombreux instruments européens sur l'éducation et la culture ont été négociés et sont gérés. La Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne est un effort conjoint du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO, et non un instrument CE/UE.
- Et, dans le domaine économique, la Commission économique des Nations Unies pour l'Europe (CEE-ONU : https://unece.org/mission ), qui a toujours été le forum dans lequel des questions d'une importance capitale, telles que les réglementations techniques pour les véhicules à moteur (https://unece.org/transport/vehicle-regulations) ou les accords de transport (https://unece.org/transport), ont été négociées et convenues.

Ces processus ont tendance à suivre une géographie variable (il semble préférable d'utiliser le terme « géographie » plutôt que le terme habituel de « géométrie ») et il est courant qu'ils impliquent des États non membres de l'UE (l'exemple paradigmatique étant, bien sûr, l'OTAN, l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord dans le domaine de la défense, auquel la Turquie est membre depuis 1952, net qui ne comprend pas certains États membres de l'UE et dont le traité fondateur a été signé à Washington, avec les États-Unis comme membre fondateur, en 1949).

Le processus de Bologne, qui prétend de conduire à un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), sera présenté et discuté en détail dans le chapitre 8 de ces Matériaux. Dans le présent chapitre, nous devons simplement comprendre sa position comme une troisième voie « impure » vers l'intégration européenne. Cela a été possible parce que, même si elle est née en dehors du cadre de l'UE, la CE/UE, et en particulier l'une de ses institutions, la Commission européenne, a réussi à jouer un rôle relativement important en tant que participant. Elle participe aux conférences ministérielles périodiques aux côtés de ses 49 pays membres (http://ehea.info/page-full_members) et est également un membre très actif du groupe Follow-up de Bologne qui supervise le processus entre les réunions ministérielles (http://www.ehea.info/page-the-bologna-follow-up-group); et l'un des principaux instruments du processus, l'ECTS (European Credit Transfer System), a été mis en place par la Communauté européenne à la suite du rapport Adonnino de 1985, déjà mentionné.

# 4. Quelques distinctions pour orienter la réflexion : différentes questions, différentes perspectives, différents cadres politiques et juridiques

Tel que précisé à plusieurs reprises, l'objectif de ce chapitre, et de l'ensemble des Matériaux, n'est PAS d'expliquer en détail comment se déroule l'intégration de l'UE dans le domaine de l'enseignement supérieur, et encore moins de suggérer qu'elle constitue un « modèle » pour l'Afrique. L'objectif est d'offrir des éléments de réflexion de l'Afrique sur l'Afrique. Je conclurai donc le chapitre par quelques considérations destinées à guider la réflexion, présentées de manière très simpliste, qui soulignent l'existence de questions différentes, d'approches différentes et de cadres politiques et juridiques différents. La simplicité est délibérément accentuée afin d'inciter à la discussion et à la réflexion.

**Premièrement : seul un nombre très réduit de questions a été abordé au niveau régional.**

- Cela est tout à fait visible dans le cas de l'action de la CE/UE.
  - *Des règles juridiques secondaires* n'ont été produites que sur la question de la reconnaissance des diplômes (des « diplômes» à part entière, et non des « crédits» ).
  - *o Les activités communes* ont été nombreuses et bien financées. Mais leur objectif général a été de promouvoir
    - La Mobilité et
    - Le Réseautage / Networking (entre individus et institutions) avec pour objectif principal de rapprocher le processus d'intégration des citoyens (et pas tant celui d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur).
- Dans le cadre du processus de Bologne, de nombreuses autres questions ont certainement été discutées. Cependant, il ne faut guère oublier que ces discussions, lorsqu'elles sont concluantes, et même si elles sont proclamées dans des Déclarations ministérielles, ne deviennent jamais juridiquement contraignantes. Par conséquent, dans l'ensemble, le processus de Bologne doit être considéré comme un exemple d' « instruments diplomatiques» au sens des cadres d'analyse examinés dans les deux premiers chapitres de ces Matériaux.

**Deuxièmement : les questions relatives à l'enseignement supérieur peuvent être, et ont été, abordées sous différents angles et dans différents contextes de politiques. L'un des meilleurs exemples à cet effet est la manière dont la question de la reconnaissance a été traitée.**

- *Le contexte de la reconnaissance des qualifications professionnelles* est principalement celui de la construction d'un marché commun. C'est pourquoi elle a été traitée par la CE/UE par l'adoption de règles juridiques, comme une condition pour rendre effective la libre circulation des travailleurs/professionnels entre les États membres et l'exercice du droit d'établissement dans un autre État membre.
- *Le contexte de la reconnaissance des qualifications académiques (diplômes)* pour l'accès aux études de troisième cycle est principalement celui de la politique de recherche et d'enseignement supérieur. L'UE l'a encouragée par la mise en place et le financement de programmes, mais la responsabilité principale incombe aux établissements d'enseignement supérieur (EES) eux-mêmes, qui, dans de nombreux pays du monde, y compris les États membres de l'UE, n'ont jamais eu de difficulté, dans l'exercice de leur autonomie, à accepter des diplômés d'autres pays dans leurs programmes de troisième cycle. Par conséquent, on peut se demander si l'autonomie des universités (ensemble avec un financement public ou privé) ne suffit pas pour régler ce problème. Un accord international tel que la Convention UNESCO/Conseil de l'Europe a-t-il réellement changé la situation en termes de facilitation de l'accès aux études de troisième cycle ?
- *Le contexte de la mobilité des étudiants du premier cycle universitaire (et, en tant qu'exigence nécessaire ou pratique, la reconnaissance des parties/composants d'un programme d'études)* a été, dans le cas de la CE/UE, celui de la politique de la jeunesse et de l'intégration générale, avec pour objectif (ou comme bon moyen disponible) d'amener l'intégration régionale aux citoyens (du moins à certaines catégories de citoyens) et de promouvoir leur internationalisation. Telle est la logique sous-jacente du programme de mobilité Erasmus pour les étudiants de premier cycle, depuis sa création dans le rapport Adonnino de 1985. L'utilisation du système européen de transfert de crédits peut y contribuer. Toutefois, le fondement juridique qui permet cette mobilité n'est pas le droit communautaire mais l'autonomie des universités (dans le cadre des règles nationales) qui interagissent généralement dans le cadre d'accords bi- ou plurilatéraux (et non en application de règles générales). C'est un point sur lequel la plupart de la littérature et des textes officiels restent silencieux.

**Troisièmement : dans le cas de la CE/UE, le traitement national est un principe de base.**

En effet, au-delà et derrière les règles juridiques spécifiques et les activités communes, ce qui a réellement sous-tendu l'intégration CE/UE dans le domaine de l'enseignement supérieur a été l'acceptation (sur le plan juridique et, en particulier, sur le plan politique) du fait que le principe général du traitement national (traiter les citoyens et les entreprises d'autres États membres comme ceux de son propre pays) « existe et a un véritable sens «. On peut ainsi affirmer que c'est ce principe qui a créé l'état d'esprit adéquat favorisant la mobilité intra-communautaire et la reconnaissance des qualifications.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de la HAQAA, d'y réfléchir.

1. Avez-vous compris la différence entre le droit primaire et le droit secondaire de la CE/UE, en général et dans le domaine spécifique de l'enseignement supérieur ? Avez-vous compris la nature du processus de Bologne ?
2. Comprenez-vous, dans le contexte des mouvements entre les États membres, la différence entre a) les interdictions ou restrictions directes d'accès, et b) les barrières indirectes résultant de divergences dans les cadres réglementaires ? Comprenez-vous le rôle du principe du traitement national ?
3. Avez-vous compris les différents contextes politiques dans lesquels les questions de l'enseignement supérieur ont été traitées dans la CE/UE et ses États membres ? Avez-vous compris les trois différentes significations et contextes de la « reconnaissance des qualifications» ?

# ANNEXE I.- Articles sur l'éducation dans le traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (entré en vigueur en novembre 2009) - souligné par l'auteur.

## Titre XII

### Éducation, formation professionnelle, jeunesse et sport

Article 165

(ex-article 149 TCE)

1. *L'Union contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.*

   *L'Union contribue à la promotion des enjeux européens du sport, tout en tenant compte de ses spécificités, de ses structures fondées sur le volontariat ainsi que de sa fonction sociale et éducative*

2. *L'action de l'Union vise:*

   - *à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ;*
   - *à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ;*
   - *à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;*
   - *à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres ;*
   - *à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs et à encourager la participation des jeunes à la vie démocratique de l'Europe ;*
   - *à encourager le développement de l'éducation à distance ;*
   - *à développer la dimension européenne du sport, en promouvant l'équité et l'ouverture dans les compétitions sportives et la coopération entre les organismes responsables du sport, ainsi qu'en protégeant l'intégrité physique et morale des sportifs, notamment des plus jeunes d'entre eux.*

3. *L'Union et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation et de sport, et en particulier avec le Conseil de l'Europe.*

4. *Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article :*

   - *le Parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions,* **adoptent des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres ;**
   - **le Conseil adopte, sur proposition de la Commission, des recommandations**

Article 166

(ex article 150 TCE)

1. *L'Union met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.*
2. *L'action de l'union vise à :*
   - *à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle ;*
   - *à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail ;*
   - *à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes;*
   - *à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises;*
   - *à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres.*
3. *L'Union et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle.*
4. *Le Parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions* **adoptent des mesures pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres, et le Conseil adopte, sur proposition de la Commission, des recommandations.**

## Quatrième partie

# Questions fondamentales

**Chapitre 8. La reconnaissance des crédits et des qualifications universitaires. L'expérience de l'UE**

**a. Deux parcours : les qualifications académiques et professionnelles** — H. Davies

**b. La reconnaissance des crédits. L'ECTS** — H. Davies

**Chapitre 9. Programme d'études, apprentissage et enseignement** — Charmaine B. Villet

**Chapitre 10. Qualité et Assurance qualité** — J. Mukora

**Chapitre 11. La recherche et l'Innovation : stratégies d'apprentissage et d'innovation pour l'Afrique subsaharienne** — M. Dosso

**Chapitre 12. Les développements récents de l'internationalisation en Afrique** — J. O. Jowi

## Chapter 8

# La reconnaissance des crédits et des qualifications universitaires. L'expérience de l'UE

H. Davies

## Chapter 8A

# Deux parcours : les qualifications académiques et professionnelles

H. Davies

# Présentation

Ce chapitre est consacré au paysage complexe de la reconnaissance en Europe : le Processus de Bologne (académique) et l'Union européenne (professionnelle). Il présente en premier lieu leurs champs d'application et leurs attributions respectifs, puis se penche sur la question de leur rapprochement depuis la fin du vingtième siècle. Il s'agit d'une étude de cas sur la façon dont - et en réponse à quelles pressions - la logique et la pratique de la reconnaissance ont évolué. Il n'établit aucun parallèle avec d'autres régions du monde, mais invite implicitement le lecteur africain à considérer à quel point la reconnaissance des qualifications dépend du contexte (culturel, économique, politique), malgré son aspiration à l'universalité.

Le contexte européen est complexe. Il y a non seulement la distinction faussement simple entre l'universitaire et le professionnel, mais aussi le fait que la reconnaissance fonctionne différemment en Europe et dans les relations de l'Europe avec le reste du monde. En outre, le concept d'Europe lui-même est problématique. Ce terme générique couvre une série d'Europes juridiques qui coexistent ; des structures géopolitiques variables se superposent les unes aux autres.

Malgré cela, la pratique de la reconnaissance tend visiblement à une intégration plus étroite. L'on note, avec intérêt, une cooptation progressive des traditions de longue date de l'enseignement supérieur libéral humaniste avec les impératifs du marché du travail contemporain. L'Europe offre un véritable exemple. Les récents changements progressifs en matière de politiques de l'enseignement supérieur ont coïncidé avec les crises financières mondiales ou régionales et les réponses politiques qui y ont été apportées.

Les tentatives successives de l'Union européenne pour achever la construction de son marché intérieur sont les marqueurs de ce processus. De la décision en l'an 2000 de devenir une économie à salaire élevé, dépendante de matériaux importés et d'une main d'œuvre délocalisée, en passant par la crise des *subprimes* de 2008 jusqu'à la relance du marché unique et la mise à niveau des systèmes de reconnaissance professionnelle et académique, le mot d'ordre a été la « lisibilité » mutuelle des qualifications, qui n'est plus une perspective lointaine, ceci sous l'impulsion de la numérisation.

Si les systèmes nationaux d'enseignement supérieur chérissent leur diversité, les différents volets de la politique européenne témoignent néanmoins de cette tendance générale à l'intégration : mobilité des étudiants, accumulation et transfert de crédits, apprentissage tout au long de la vie, définition des compétences, assurance qualité, réglementation des activités professionnelles et reconnaissance des qualifications des réfugiés.

Le chapitre se termine par un examen de la gamme d'instruments de reconnaissance actuellement disponibles pour les établissements d'enseignement supérieur et par l'indication des développements susceptibles de concerner les universitaires, les administrateurs, les employeurs et les décideurs politiques à court et à moyen terme.

## Contenu du chapitre

1. Introduction aux Europe(s) de la reconnaissance
2. Reconnaissance en Europe des qualifications académiques obtenues hors d'Europe
3. Reconnaissance en Europe des qualifications professionnelles obtenues hors d'Europe
4. Reconnaissance en Europe des qualifications académiques obtenues en Europe
5. Reconnaissance en Europe des qualifications professionnelles obtenues en Europe
6. Bref aperçu de l'histoire et de la convergence partielle des régimes de reconnaissance académique et professionnelle en Europe
7. Le Processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne, 1999-2000
8. Le lancement de l'EEES et la relance du marché unique de l'UE, 2008-2010
9. Appels à une meilleure reconnaissance mutuelle et automatique
10. Instruments contemporains de reconnaissance
11. Conclusion

# 1. Introduction à l'Europe(s) de la reconnaissance

1. **L'Europe a de nombreuses configurations**

   Si nombreuses que l'on ne peut compter sur ses citoyens pour la définir avec précision. Où se situe sa frontière géophysique orientale ? Dans le Bosphore ? Dans les montagnes de l'Oural ? Sur le plan géopolitique, ses contours sont tout aussi peu familiers ; peu d'Européens savent que le Brésil a une frontière terrestre avec l'Union européenne. La politique de l'identité et la multiplicité des diasporas font que la plupart des citoyens habitent un espace autant influencé par la psycho-géographie que par la juridiction. Depuis plus de deux mille ans, les historiens proposent des définitions concurrentes de l'Europe et de ses frontières. Les Grecs du VIe siècle considéraient qu'il y avait trois continents - la Libye, l'Asie et l'Europe. Aujourd'hui, les organismes supranationaux abondent, mais c'est cette abondance et leur mutabilité qui rendent l'Européen moyen perplexe. Pour n'en citer que quelques-unes - le Conseil de l'Europe, l'Union européenne, l'Espace économique européen, l'Association européenne de libre-échange ; toutes ces entités sont des assemblages disparates de pays regroupés à des fins différentes.

2. **Il est évident que, lorsqu'il s'agit de reconnaissance transfrontalière, la définition dépend du contexte, et le contexte européen est complexe.**

   Se demander qui reconnaît, qui demande la reconnaissance, dans quel but, à travers quelle frontière - voilà des questions pour lesquelles il n'existe pas de réponse simple.

   De manière générale, il est utile de distinguer quatre sphères de reconnaissance :

   - Reconnaissance en Europe des qualifications académiques obtenues *hors* d'Europe
   - Reconnaissance en Europe des qualifications professionnelles obtenues *hors d*'Europe
   - Reconnaissance en Europe des qualifications académiques obtenues *en* Europe
   - Reconnaissance en Europe des qualifications professionnelles obtenues *en* Europe

3. **La distinction entre universitaire et professionnel est cruciale, mais elle est beaucoup moins nette qu'il n'y paraît.**

   Après tout, de nombreuses qualifications de l'enseignement supérieur peuvent se situer dans les deux catégories. Un médecin, par exemple, a besoin d'une qualification appropriée pour pouvoir pratiquer la médecine - une profession réglementée en Europe - mais la même qualification peut servir de base pour s'engager dans d'autres activités professionnelles, comme le journalisme médical, qui n'est pas réglementé, ou comme prérequis académique pour poursuivre une carrière de recherche sur l'histoire de la médecine aux niveaux doctoral et post-doc. Les catégories se chevauchent, sont historiquement fluides et dépendent fortement du contexte.

Les anomalies apparentes sont courantes, notamment dans les systèmes d'enseignement supérieur organisés selon un principe binaire. Pour reprendre le même exemple : dans les systèmes composés d'institutions « académiques » (normalement les universités) et d'institutions « professionnelles » (typiquement, les écoles polytechniques qui tendent maintenant à être connues sous le nom d' « universités de sciences appliquées » ), la médecine est généralement enseignée dans le sous-secteur universitaire. C'est là qu'elle se trouve - avec le droit et la philosophie - depuis la naissance des universités européennes il y a six siècles. Les médecins sont formés dans des établissements « académiques », tandis que les infirmiers sont généralement (mais pas toujours) formés dans des établissements « professionnels ». Il s'agit d'une anomalie ancrée dans l'histoire et sanctionnée par des sociétés soucieuses de leur statut. À tel point que la profession infirmière s'est heurtée à une résistance considérable dans ses tentatives d'établir les soins infirmiers comme une filière universitaire légitime pouvant déboucher sur une recherche postdoctorale.

4. **Malgré ses contours flous, la frontière entre le monde universitaire et le monde professionnel sous-tend ce qui est effectivement la politique de reconnaissance à double voie de l'Europe.**

   La reconnaissance académique est supervisée par le Processus de Bologne, tandis que la reconnaissance professionnelle relève principalement des attributions du marché intérieur de l'Union européenne. Les deux juridictions ne sont pas géopolitiquement congruentes ; elles n'ont pas non plus la même force réglementaire. Leurs principales caractéristiques – contrastées plutôt que communes – sont présentées dans l'encadré ci-dessous :

**Tableau : Reconnaissance en Europe des qualifications académiques obtenues hors d'Europe**

| | EUROPE(S) | |
|---|---|---|
| | **Reconnaissance académique** | **Reconnaissance professionnelle** |
| Législateur au niveau international | Conseil de l'Europe, en collaboration avec l'UNESCO, et avec l'aval des réunions ministérielles du Processus de Bologne. Le Conseil de l'Europe compte 47 États membres et cinq États observateurs, qui se trouvent tous (à l'exception du Saint-Siège) hors d'Europe.<br><br>Le droit primaire de l'UE impose également certaines obligations sans qu'il soit nécessaire de recourir à une législation secondaire d'application. | L'Union européenne à 27 États membres : codécision du Conseil et du Parlement sur proposition de la Commission européenne. |
| Administrateur | Groupe de suivi de Bologne et gouvernements nationaux/régionaux des pays signataires | Commission européenne Direction générale GROW (marché intérieur, industrie, entrepreneuriat et PME) |
| Legal instrument | Convention de reconnaissance de Lisbonne (CRL) et ses textes subsidiaires. La CRL est un traité international juridiquement contraignant. Elle a été ratifiée par 49 pays ; parmi les pays européens dotés d'importants systèmes d'enseignement supérieur, seule la Grèce n'a ni signé ni ratifié. | A Directive 2005/36/CE relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles (version consolidée, avril 2020)<br><br>B Directive 2006/43/CE en matière de contrôles légaux des comptes annuels et des comptes consolidés (version consolidée, juin 2014)<br><br>C Directive 77/249/CEE visant à faciliter l'exercice effectif de la libre prestation de services par les avocats (version consolidée, mai 2013) et Directive 98/5/CE visant à faciliter l'exercice permanent de la profession d'avocat dans un État membre autre que celui où la qualification a été acquise (version consolidée, juillet 2013). |
| Couverture du pays | L'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Il est composé de 49 pays. Les 27 États membres de l'UE font partie de l'EEES, les Communautés flamande et française de Belgique bénéficiant d'une adhésion individuelle. La Commission européenne en est également membre. | A Les vingt-sept États membres de l'UE. En outre, un volume important du droit dérivé de l'UE est « réadopté » en tant que législation de l'Espace économique européen (EEE) applicable en Islande, au Liechtenstein et en Norvège.<br><br>B Comme plus haut, 27 États membres + l'EEE<br><br>C Comme plus haut, 27 États membres + l'EEE |

| | | |
|---|---|---|
| Application de la loi | Le respect du CRL est contrôlé régulièrement par le réseau Eurydice de la Commission européenne. Eurydice produit un rapport périodique sur la mise en œuvre du Processus de Bologne qu'il présente à chaque sommet ministériel. Ce rapport est établi à partir des rapports fournis par les pays signataires ; en définitive, ce sont les gouvernements nationaux qui ont le pouvoir de faire respecter le processus par les établissements d'enseignement supérieur. | La Commission européenne a le pouvoir d'engager des procédures d'infraction à l'encontre des États membres qui ne respectent pas la législation. Aux niveaux national et régional, les États membres désignent des autorités compétentes en tant qu'organismes d'exécution. |
| Sanction | Aucune sanction n'est prévue en cas de non-respect du CRL. L'EEES s'appuie sur la pression des pairs pour garantir la conformité. Il s'agit d'une loi douce, fondée sur le consensus, la confiance et la bonne volonté. | Les procédures d'infraction peuvent aboutir à des jugements (et, dans une deuxième phase distincte, à des sanctions) de la Cour de justice de l'Union européenne (CJUE). Dans ce cas, les pays en infraction sont confrontés à la force de la loi dure. |

Les informations présentées dans l'encadré sont loin d'être exhaustives. Il existe bien d'autres instruments, agences, mécanismes et pratiques qui façonnent l'environnement de la reconnaissance en Europe et le présent aperçu s'y intéressera en temps voulu. Tout d'abord, examinons la reconnaissance des qualifications acquises dans des pays non-européens. Dans le cas des qualifications universitaires, la situation est relativement simple. La Convention de Reconnaissance de Lisbonne (CRL) est un traité contraignant pour ses signataires européens, mais conçu pour traiter de la reconnaissance de tous les diplômes de l'enseignement supérieur, quel que soit leur pays d'origine. Les universités européennes traitent couramment des demandes provenant du monde entier ; toutes ont des implications en matière de reconnaissance. La complexité réside dans l'énorme variété des systèmes d'enseignement supérieur étrangers et dans leur tendance à évoluer dans le temps. Maintenir une carte précise et actualisée des qualifications dans le monde exige une vigilance constante. Il faut espérer que le paysage en rapide évolution deviendra plus stable avec la mise en œuvre complète des conventions de reconnaissance régionales par les autres continents, soutenue par la Convention mondiale de l'UNESCO sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur, adoptée en 2019.

# 2. Reconnaissance en Europe des qualifications professionnelles obtenues hors d'Europe

1. **En ce qui concerne les qualifications professionnelles des « pays tiers » non membres de l'UE/EEE**[1]. la principale charge est supportée par la Directive 2005/36/CE. L'article 2, paragraphe 2, permet aux États membres de reconnaître les qualifications professionnelles de pays tiers obtenues par leurs propres citoyens. L'article 3, paragraphe 3, prévoit en outre que les ressortissants de pays tiers dont les qualifications ont été reconnues par un État membre donné peuvent travailler dans tous les autres États membres, après avoir exercé avec succès pendant trois ans dans le premier État membre.
2. **Dans ce cas, le premier État membre est susceptible d'avoir reconnu la qualification dans le cadre d'un accord bilatéral avec un pays tiers ou l'une de ses régions ou provinces**. Un exemple de longue date est l'Entente France-Québec. L'UE a également conclu un accord bilatéral avec la Suisse.

1. C'est-à-dire tous les pays au-delà des 27 États membres de l'UE et des trois membres de l'Espace économique européen (Islande, Liechtenstein et Norvège).

3. **En outre, l'UE a récemment commencé à intégrer dans ses accords commerciaux une possibilité d'obtenir des accords de reconnaissance mutuelle (ARM) avec ses partenaires commerciaux**. Cette possibilité est prévue par l'article VII de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'Organisation mondiale du commerce. Les ARM sont conçus pour servir des professions spécifiques. Le premier ARM de l'UE, dont on pense qu'il est sur le point d'être mis en œuvre, concerne le domaine de l'architecture et fera partie de l'accord économique et commercial global (AECG) conclu entre l'UE et le Canada. Le mécanisme d'ARM existe également dans ses accords avec le Japon, la Corée du Sud et le Royaume-Uni. Les professions les plus fréquemment citées en ce qui concerne les ARM potentiels sont la comptabilité, l'architecture, l'ingénierie et le droit. Il s'agit d'une évolution récente et les accords avec les quatre pays mentionnés ici sont qualifiés d'accords commerciaux de « nouvelle génération ». Les nombreux accords conclus avec des pays et des groupements régionaux au cours des périodes précédentes sont répertoriés sur le site web de la DG Trade. Cependant, on peut se douter qu'aucun d'entre eux ne contient de dispositions spécifiques pour la reconnaissance des qualifications professionnelles.

# 3. Reconnaissance en Europe des qualifications académiques obtenues en Europe

1. **Comme indiqué ci-dessus, la CRL est le fondement sur lequel s'appuie toute la pratique de la reconnaissance académique-EU/EEA**, Sa mise en œuvre relève de la responsabilité de ses 49 pays signataires. La mise en œuvre est supervisée par le Conseil de l'Europe[(2)] et contrôlée par les 51 membres de l'Espace européen de l'enseignement supérieur par le biais du Processus de Bologne. La quasi-congruence entre la CRL et l'EEES nécessite une brève explication. Monaco est signataire de la CRL mais n'est pas membre de l'EEES : il n'a pas de système d'enseignement supérieur. La position de la Grèce est inverse : elle possède un système d'enseignement supérieur, fait partie de l'EEES, mais n'a pas signé la CRL pour des raisons constitutionnelles. L'EEES comprend deux pays qui ont chacun deux régimes d'enseignement supérieur : La Belgique (les Communautés flamande et française) et le Royaume-Uni (dans lequel l'Écosse est séparée de l'Angleterre/du Pays de Galles/l'Irlande du Nord). Il compte également un pays qui se trouve presque entièrement en Asie (le Kazakhstan). Le Saint-Siège (le Vatican) occupe une position anormale : il est membre à part entière de l'EEES mais n'a qu'un statut d'observateur au sein de la CRL. Enfin, la Commission européenne participe à l'EEES, mais n'est pas signataire de la CRL ; la Commission a des « pouvoirs » mais aucune « compétence » juridique, puisque c'est l'UE elle-même, et non ses institutions constitutives (Commission, Conseil, Parlement), qui a la personnalité juridique.
2. **Les complexités liées à la reconnaissance académique sont révélées au grand public et aux acteurs de l'enseignement supérieur par deux réseaux de centres d'information** : le réseau européen des centres d'information de la région européenne (soutenu par le Conseil de l'Europe) et les centres nationaux de reconnaissance académique de l'Union européenne. Ces derniers travaillent ensemble sous le titre générique de Centres ENIC-NARIC. Le fait que les membres du réseau soient au nombre de 55 nécessite également une explication : c'est parce que des centres soutenus par le gouvernement existent également en Australie, au Canada, en Israël, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis. Il est important de noter que le nom générique ENIC-NARIC n'indique pas un statut uniforme ou un mandat standard. Certains centres sont situés au sein de ministères, d'autres sont non-gouvernementaux, d'autres encore ont un profil semi-commercial. Certains ont le monopole de la reconnaissance académique dans leur pays et peuvent prendre des décisions contraignantes ; d'autres agissent à titre consultatif. Certains servent exclusivement la communauté de l'enseignement supérieur, d'autres fournissent également des services aux employeurs. Pourtant, quelles que soient leurs différences internes, les réseaux jumeaux jouissent d'une grande notoriété et d'une importante crédibilité.
3. **Le fait que certains centres ENIC-NARIC soient habilités à prendre des décisions contraignantes en matière de reconnaissance empiète sur l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur de leur pays** Il s'agit sans aucun doute de limiter les possibilités de recrutement inconsidéré et

2. Il est important de noter que le Conseil de l'Europe est une organisation internationale totalement distincte de l'Union européenne. Il est antérieur (1953) au traité de Rome qui a créé la Communauté européenne (1956-57) et est ensuite devenu l'Union européenne (dans le traité de Lisbonne) le 1er décembre 2009.

d'admission d'étudiants qui ont peu de chances de terminer leurs études avec succès. Cela garantit également la cohérence des pratiques dans l'ensemble du secteur national de l'enseignement supérieur. D'autre part, les établissements jouissant d'une autonomie académique sont en mesure d'intégrer les processus de reconnaissance et d'admission, ce qui permet de les accélérer et de s'assurer qu'ils répondent plus immédiatement aux besoins des étudiants qui postulent pour des programmes précis. Leurs systèmes d'assurance qualité garantissent qu'ils procèdent de manière cohérente et équitable, en tenant dûment compte des informations et des conseils émanant de leurs centres ENIC-NARIC. Le sentiment général en Europe est que cette disposition est optimale. Cependant, toutes les institutions européennes ne jouissent pas du degré d'autonomie nécessaire. Le tableau de bord de l'autonomie géré par l'Association des Universités Européennes (EUA) distingue l'autonomie académique de l'autonomie en matière d'organisation, de finances et de ressources humaines, et publie des scores et des classements par pays.

4. **Les réseaux ENIC-NARIC ont contribué à la diffusion des documents complémentaires à la CRL qui ont été adoptés par le comité CRL depuis la rédaction de la convention initiale.** Ces documents couvrent principalement des aspects de la reconnaissance qui ont été mis en évidence à mesure que les systèmes d'enseignement supérieur se sont développés et que la mobilité mondiale a augmenté. En effet, l'évolution des systèmes s'est considérablement accélérée au cours des dernières décennies, d'où la nécessité de réviser et d'actualiser la documentation. La liste complète démontre cette évolution. Elle indique également quels documents sont disponibles dans des langues autres que l'anglais. Les documents les plus importants sont les suivants :

   - Recommandation sur les critères et procédures d'évaluation des qualifications étrangères (révisée en 2010)

     Accompagnée d'un exposé des motifs, la recommandation énonce les droits des citoyens à soumettre leurs qualifications à une évaluation, en vue d'obtenir leur reconnaissance. Il s'agit notamment du droit d'accéder à une procédure équitable, transparente et appliquée de manière cohérente et en temps utile, qui peut aboutir à une reconnaissance totale, partielle, alternative ou à une non-reconnaissance. La recommandation souligne l'importance de la convivialité en ce qui concerne les droits et les frais de traduction. Elle établit, au sein des agences de reconnaissance, les principes régissant les tâches de vérification de l'authenticité des qualifications, de traitement des qualifications patrimoniales et d'identification des différences substantielles entre une qualification détenue par un demandeur et la qualification comparable délivrée dans le pays dans lequel la reconnaissance est demandée.

   - Recommandation sur l'utilisation des cadres de qualifications dans la reconnaissance des qualifications étrangères (2013)

     Cette recommandation présente le cadre des certifications de l'EEES (QF-EHEA) du cycle court[3] / Bachelor/Master/Doctorat et le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (CEC-LLL) de l'UE [voir section 30 ci-dessous], qui établit un système de niveaux à partir de la fin de l'enseignement secondaire obligatoire. Il affirme leur utilité pour les évaluateurs lorsqu'ils examinent le niveau, les résultats d'apprentissage, la qualité et la charge de travail d'une qualification donnée.

   - Recommandation sur les critères et procédures d'évaluation des qualifications étrangères (2016)

     La reconnaissance des diplômes conjoints suit les principes énoncés dans la CRL et dans les documents subsidiaires antérieurs. La recommandation décrit les principales caractéristiques des diplômes conjoints et indique dans quelle mesure la reconnaissance dépend de l'assurance qualité transfrontalière.

   - Recommandation sur la reconnaissance des qualifications détenues par les réfugiés, les personnes déplacées et les personnes dans une situation assimilable à celle des réfugiés (2017)

3. Les formations en cycle court sont des formations pré-universitaires. Leur rôle dans la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, ainsi que dans l'accès au marché du travail, a été reconnu par les ministres à Bologne en 2018. Voir l'annexe III du communiqué ministériel http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf.

Le texte recommande des moyens d'établir et de vérifier le parcours académique des personnes dont les documents peuvent être incomplets ou manquants. Il donne également des exemples de bonnes pratiques de reconnaissance et évoque le Passeport européen de qualifications pour les réfugiés (EQPR).

# 4. Reconnaissance en Europe des qualifications professionnelles obtenues en Europe

1. **Le régime de reconnaissance dominant, en vigueur dans les 27 États membres de l'UE et les trois pays de l'Espace économique européen, est la Directive européenne 2005/36/CE relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles** (version consolidée, avril 2020). Elle se compose de trois groupes de professions, chacun soumis à une méthodologie de reconnaissance différente. Le premier groupe comprend sept professions dites « sectorielles » : médecin, dentiste, infirmier en soins généraux, sage-femme, vétérinaire, pharmacien et architecte. Pour chacune d'entre elles, la Directive précise un ensemble d'éléments qui constituent un volume de formation de base convenu au niveau de l'Union par le Conseil de l'UE (le Conseil de l'UE est composé de représentants de tous les gouvernements des États membres de l'UE). Ces éléments varient d'une profession à l'autre. Généralement, ils concernent la durée minimale des cours, un certain nombre d'aptitudes et de compétences nommées, une liste de domaines sous-disciplinaires et le rapport quantitatif entre la formation théorique et la formation pratique et clinique. Elles supposent l'entrée possible dans les cours d'enseignement supérieur immédiatement après la fin de l'enseignement secondaire obligatoire, qui, historiquement, n'a pas toujours été de la même durée dans tous les pays concernés. Néanmoins, une fois la formation de base achevée avec succès, la personne qualifiée est automatiquement reconnue comme telle dans toute l'UE+EEE et autorisée à exercer.
2. **La Directive identifie également un deuxième groupe de professions artisanales**, pour lesquelles la durée de l'expérience professionnelle est le seul critère de reconnaissance, sans qu'aucune qualification formelle ne soit nécessaire. Ces professions n'ont pas de pertinence significative pour l'enseignement supérieur.
3. **Les autres (c'est-à-dire le troisième groupe qui comprend des centaines de professions) relèvent d'un Système Général. Ils** couvrent l'ensemble de l'activité professionnelle réglementée, y compris des professions qui pourraient à première vue être considérées comme « sectorielles » : les infirmières en pédiatrie et en gériatrie, par exemple, figurent dans le système général. Dans ce cas, les autorités compétentes du pays d'accueil - gouvernements ou organismes de contrôle –- comparent la qualification requise avec la qualification obtenue par le futur professionnel entrant dans son pays de formation. Si elles découvrent des différences substantielles, elles peuvent imposer des mesures compensatoires, telles qu'une épreuve d'aptitude ou une période d'adaptation.
4. **Pourquoi les professions sectorielles ont-elles été séparées de celles du système général ?** which Il ne s'agit pas d'une décision de placer les professions de santé dans une catégorie distincte. Les raisons sont historiques et tiennent à la profusion des cadres réglementaires. Le caractère distinctif des systèmes d'enseignement supérieur britannique, français (napoléonien) et allemand (humboldtien) est un facteur. La variété des systèmes nationaux séculaires d'apprentissage et de guildes en est un autre. Ensemble, ils ont donné naissance, au milieu du vingtième siècle, à une multitude d'organismes de réglementation, certains nationaux, d'autres régionaux, certains exerçant un contrôle exclusif sur une profession particulière, d'autres en concurrence avec des organisations homologues. La profusion n'engendre pas nécessairement la confusion ; elle garantit certainement la complexité. Au 20e siècle, à chaque élargissement successif de ce qui est aujourd'hui l'UE, sans parler de la réunification de l'Allemagne, la carte réglementaire est devenue plus labyrinthique. L'élargissement de 2004 et l'adhésion des États baltes et des anciens pays du bloc soviétique (République tchèque, Hongrie, Pologne, Slovaquie et Slovénie) ont contribué à rendre le paysage plus massif en y incluant de nouveaux éléments. Récemment, déplorant l'existence de 72 variétés d'ingénieurs civils, l'UE a mis en place la Directive 2018/958 sur un test de proportionnalité avant l'adoption d'une nouvelle réglementation des professions, dans le but d'obliger les États membres à rationaliser leurs régimes réglementaires et à faciliter la mobilité transfrontalière des professionnels. Dans les années 1970, la Commission européenne et

les États membres avaient travaillé dur et longtemps pour convenir des conditions de formation de base des sept professions sectorielles. Confrontés au défi de la création d'une huitième profession, l'ingénierie, ils ont abandonné la lutte et se sont rabattus sur le système général, un fourre-tout. C'est pourquoi la reconnaissance automatique des sept qualifications sectorielles reste un domaine circonscrit dans le régime de reconnaissance plus large du marché intérieur de l'UE.

# 5. Recognition in Europe of professional qualifications obtained within Europe

1. The dominant recognition regime, operating in the 27 EU Member States and the three European Economic Area countries, is the EU Directive 2005/36/EC on the recognition of professional qualifications (consolidated version, April 2020). At its core are three groups of professions, each subject to a different recognition methodology. The first consists of seven so-called **'sectoral' professions:** medical doctor, dentist, general care nurse, midwife, veterinary surgeon, pharmacist, and architect. For each of these, the Directive specifies a set of elements which constitute a volume of basic training agreed at the level of the Union by the EU Council (the EU Council is composed by representatives of all EU Member State governments). The elements vary from profession to profession. Typically, they concern the minimum course duration, a number of named skills and competences, a list of sub-disciplinary areas, and the quantitative ratio of theoretical to practical and clinical training. They assume the possible entry to HE courses immediately following the end of compulsory secondary education, which historically has not always been of the same length in all the countries concerned. Nonetheless, once basic training has been successfully completed, the qualified person is automatically recognised as such throughout the EU+EEA and permitted to practise.
2. The Directive also identifies a second group of **craft professions**, for which the length of professional experience is the only criterion of recognition, there being no necessary formal qualification. These professions have no significant relevance for higher education.
3. The remainder (i.e. the third group containing hundreds of professions) fall into the scope of a **General System**. They cover the full range of regulated professional activity, including professions which might at first glance be assumed to be 'sectoral': paediatric and geriatric nurses, for example, appear in the General System. Here the competent authorities in the receiving country – governments or regulatory bodies – compare the qualification required with the qualification obtained by the would-be incoming professional in her/his country of training. If they discover substantial differences, they can impose compensatory measures, such as an aptitude test or an adaptation period.
4. Why were the sectoral professions separated from those in the General System? It was not because of a decision to place the healthcare professions in a separate category. The reasons are historical and have to do with the **profusion of regulatory frameworks**. The distinctive character of the British, French (Napoleonic) and German (Humboldtian) higher education systems is one factor. The variety of centuries-old national systems of apprenticeships and guilds is another. Together, they had, by the middle of the twentieth century, given rise to a multiplicity of regulatory bodies, some national, some regional, some enjoying sole control of a particular profession, others in competition with peer organisations. Profusion does not necessarily yield confusion; it certainly guarantees complexity. At each successive twentieth-century enlargement of what is now the EU, not to mention the reunification of Germany, the regulatory map became more labyrinthine. The enlargement of 2004 and the accession of the Baltic States and former Soviet Bloc countries (Czech Republic, Hungary, Poland, Slovakia and Slovenia) added massively to the detail of the landscape. Recently, bemoaning the existence of 72 varieties of civil engineer, the EU put in place Directive 2018/958 on a proportionality test before adoption of new regulation of professions, in an attempt to oblige Member States to rationalise their regulatory regimes and facilitate the cross-border mobility of professionals. Back in the 1970s, the European Commission and Member States had laboured hard and long to agree the basic training conditions of the seven sectoral professions. Confronted by the challenge of embarking on the eighth – engineering – they gave up the struggle and fell back on the catch-all General System. This is why the automatic recognition of the seven sectoral qualifications remains a circumscribed area within the wider recognition regime of the EU's internal market.

# 6. Bref aperçu de l'histoire et de la convergence partielle des régimes de reconnaissance académique et professionnelle en Europe

1. **Les origines historiques des deux régimes sont très différentes. La mobilité des étudiants et du personnel, et donc la reconnaissance, existent en Europe depuis la création des premières universités**. Il y a plus d'un demi-millénaire, d'anciennes institutions telles que Bologne, Louvain, Oxford, Salamanque et la Sorbonne étaient peuplées d'universitaires sans domicile fixe. La reconnaissance académique était une reconnaissance de l'érudition plutôt que des qualifications. La mobilité était assurée par des réseaux dépassant les frontières nationales et par la langue latine partagée. Desiderius Erasmus Roterodamus est (pour des raisons évidentes) l'exemple le plus souvent cité de l'érudit mobile. La formalisation de la reconnaissance académique en Europe n'a pas été fermement établie avant que le Conseil de l'Europe ne produise sa convention européenne sur l'équivalence des diplômes donnant accès aux universités en 1953.
2. **La reconnaissance des qualifications professionnelles, en revanche, peut être datée avec précision.** L'article 57 du traité fondateur de l'UE le Treaty of Rome de 1957 – est la mesure dont découlent tous les développements ultérieurs. Sa première clause est :

   > *Afin de faciliter l'engagement et l'exercice d'activités non salariées [c'est-à-dire de professionnels qui exercent une activité indépendante ou rémunérée], le Conseil, sur proposition de la Commission et après consultation de l'Assemblée [aujourd'hui le Parlement européen], statue, dans un premier temps à l'unanimité, puis à la majorité qualifiée, par voie de directives visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres.*

3. **Il a toujours été prévu que la Communauté économique naissante se caractériserait par la liberté de circulation des professionnels à travers ses frontières intérieures.** Dès le départ, la reconnaissance est devenue un défi, une question politique et un instrument potentiel. L'article 57, paragraphe 3, dispose que *« pour les professions médicales, paramédicales et pharmaceutiques, la suppression progressive des restrictions est subordonnée à la coordination des conditions de leur exercice dans les différents États membres »*. Il est clair que cela nécessiterait l'élaboration d'un ensemble de principes de reconnaissance, la consultation des organismes professionnels et réglementaires compétents opérant au niveau national, et une législation au niveau communautaire. Le traité exigeait donc que les travaux commencent au cours de la première phase de la période de transition de douze ans, en vue de la publication de Directives dans les meilleurs délais.
4. **Les travaux ont effectivement commencé, mais il faudra attendre vingt ans pour que la première grande législation sur la reconnaissance professionnelle entre en vigueur.** À partir de 1977, une série de directives sont apparues sur une période de seize ans : Directives 77/452/CEE et 77/453/CEE (infirmier en soins généraux) ; 78/686/CEE et 78/687/CEE (praticien de l'art dentaire) ; 78/1026/CEE et 78/1027/CEE (vétérinaire) ; 80/154/CEE et 80/155/CEE (sage-femme) : 85/384/CEE (architecte) ; 85/432/CEE et 85/433/CEE (pharmacien) ; 93/16/CEE (médecins). L'ordre dans lequel ces professions sectorielles ont été abordées avec succès par les professionnels et les législateurs reflète la difficulté de parvenir à un accord. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la Commission et les législateurs se sont montrés réticents à l'idée de s'attaquer à la profession suivante, celle d'ingénieur. Au lieu de cela, une reconnaissance *de facto* a été accordée à l'Eur.Ing. un diplôme supervisé et réglementé par la FEANI (*Fédération européenne d'associations nationales d'ingénieurs*). Au cours de cette période, des Directives sur le système général (89/48/CEE et 92/51/CEE) ont également été adoptées ; elles ont rassemblé et absorbé un certain nombre de mesures discrètes en place depuis les années 1960, concernant des activités nécessitant des niveaux de qualification inférieurs, par exemple pour les personnes travaillant dans les secteurs de l'alimentation et des boissons, du charbon et des assurances.
5. **Tous les instruments susmentionnés ont été rationalisés et regroupés sous l'égide de la Directive 2005/36/CE qui, après avoir été modifiée en 2013, reste en vigueur aujourd'hui.** Elle vise à réaliser - et à gérer tout changement nécessaire dans - l'alignement de la reconnaissance professionnelle sur la prestation de services transfrontaliers. Elle favorise également l'intégration du marché du travail professionnel européen, le maintien de niveaux élevés de prestation de services, la protection des patients et des autres consommateurs, la cohésion sociale et, bien entendu, l'accélération de la crois-

sance économique.

6. **Malgré l'accent mis sur les qualifications, il est important de noter que l'ensemble des mesures héritées du passé, désormais intégrées dans la Directive 2005/36/CE,** ne prétendaient pas incarner les éléments d'une politique d'enseignement supérieur. Elles avaient un objectif socio-économique tout à fait différent.

   La Commission européenne a néanmoins considéré l'éducation comme une question politique légitime, notamment après l'adhésion du Danemark, de l'Irlande et du Royaume-Uni en 1973. Elle lui a trouvé une base juridique dans l'article 128, qui stipule que :

   > *Le Conseil, sur proposition de la Commission et après consultation du Comité économique et social, établit les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle susceptible de contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du Marché commun.*

Ainsi, précisément au moment où les multiples directives citées au point 20 ci-dessus étaient en cours d'élaboration, la Commission travaillait, en se servant de l'article 128 comme base juridique, sur un programme conjoint d'études (JSP) qui, entre 1976 et 1982, a approuvé 269 programmes conjoints d'études impliquant 420 établissements d'enseignement supérieur. Des réseaux relativement petits d'établissements d'enseignement supérieur ont été financés afin qu'ils s'engagent dans le développement de programmes conjoints d'études, dans des échanges d'étudiants et de personnel, ainsi que dans des recherches sur une base collaborative. Le JSP était en fait le précurseur du programme d'action européen pour la mobilité des étudiants universitaires. Le passage d'ERASMUS dans le processus législatif en 1987 s'est fait, lui aussi, par le biais de la disposition sur la formation professionnelle énoncée à l'article 128. Le processus a été litigieux. Contesté par les États membres au sein du Conseil, l'affaire a été portée devant la Cour de justice, qui a jugé que l'article 128 englobait tous les volets du JSP, à l'exception de la recherche. La Commission européenne a voulu élargir le champ d'action possible dans le domaine de l'éducation en recourant à l'article 235 du traité, un article qui a parfois été interprété comme une disposition « passe-partout ». Le conflit juridique et institutionnel s'en trouve accru. Le Danemark et l'Allemagne s'y opposent, arguant que l'article 235 du traité ne permet pas la création de nouvelles compétences générales. L'Allemagne en particulier tenait à protéger les compétences juridiques de ses régions (les *Länder*). Le résultat final a été l'inclusion dans le traité de Maastricht (1992) d'articles spécifiques sur l'éducation, la culture et la santé qui, tout en conférant à la Communauté européenne la compétence de s'engager dans des activités telles que « contribuer », « encourager » et « promouvoir », excluaient toute « mesure législative dure » visant à harmoniser les systèmes éducatifs. Un nouvel article 126 a été introduit pour remplacer les articles 126, 127 et 128 du traité de Rome :

1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre les États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation des systèmes éducatifs ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.
2. L'action communautaire vise à:
   - développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'enseignement et la diffusion des langues des États membres ;
   - encourager la mobilité des étudiants et des enseignants, notamment en favori-sant la **reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études** [souligné par l'auteur] ;
   - promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ;
   - développer les échanges d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes éducatifs des États membres ;
   - encourager le développement des échanges de jeunes et des échanges d'animateurs socio-éducatifs ;
   - encourager le développement de l'enseignement à distance.
3. La Communauté et les États membres œuvre favorisent la coopération avec les pays tiers et les orga-

nisations internationales compétentes en matière d'éducation, en particulier le Conseil de l'Europe.

4. Afin de contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, le Conseil :

   - statuant conformément à la procédure visée à l'article 189 B, après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, adopte des mesures d'encouragement, **à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres** [souligné par l'auteur] ;
   - statuant à la majorité qualifiée sur proposition de la Commission, adopte des recommandations.

7. **À la fin des années 1980, les universitaires européens étaient de plus en plus enthousiastes à l'égard d'ERASMUS.** Toutefois, le programme nécessitait un financement adéquat et la consternation fut grande lorsqu'on s'aperçut que son budget représentait l'équivalent de moins d'une journée des dépenses annuelles de la politique agricole commune. Deux conditions au moins devaient être remplies avant de pouvoir garantir une augmentation du budget. Premièrement, la demande devait augmenter. En 1985, il n'y avait que 300 étudiants mobiles dans le cadre du JSP - sur une population étudiante totale de six millions. (À titre de comparaison, au cours de la période 2014-20, trois millions et demi d'étudiants ont participé à Erasmus+). La Commission a estimé que, parmi d'autres facteurs, il était souhaitable d'obtenir une reconnaissance plus large et plus efficace des certificats de fin d'études et des qualifications d'entrée à l'université. Le deuxième facteur était l'employabilité, même si le terme n'était pas encore aussi courant qu'il l'est aujourd'hui. Il était raisonnable de supposer que la mobilité transfrontalière des étudiants (avec son capital accumulé de compétences en langues étrangères et sa conscience culturelle accrue) gonflerait, au fil du temps, le volume de l'emploi et de la prestation de services professionnels transfrontaliers. Si l'on pouvait démontrer qu'ERASMUS joue un rôle positif dans l'intégration du marché du travail européen, sa priorité politique augmenterait - et son budget aussi. Les chiffres étant faibles, il a été difficile d'argumenter, mais la Commission a finalement décidé de financer l'université de Kassel en Allemagne pour qu'elle réalise une étude sur « la valeur professionnelle de la mobilité ERASMUS ». Les conclusions de l'étude n'ont pas été aussi décisives que certains l'espéraient, mais elles ont au moins permis d'affirmer que le programme ERASMUS « n'est pas l'entrée dans une carrière de haut vol, mais plutôt une 'porte d'entrée' réussie sur le marché du travail ».

8. **Les difficultés liées à la reconnaissance ont toutefois persisté, malgré l'ensemble de la législation décrite ci-dessus**. En 1995, le commissaire à la recherche, l'ancien Premier ministre français Edith Cresson, a convoqué un groupe d'étude multipartite sur l'éducation et la formation qui devait exercer une influence sur le processus en cours. Son rapport de 1997, intitulé « Réaliser l'Europe par l'éducation et la formation », est quelque peu négligé aujourd'hui, sans doute occulté par le scandale de corruption - dû en grande partie aux activités de Mme Cresson elle-même - qui a fait tomber la Commission européenne dirigée par Jacques Santer. Ses recommandations reflètent la conviction du groupe d'étude selon laquelle les besoins du marché du travail sont mieux satisfaits par un enseignement fondé sur les compétences et dispensé dans un cadre d'apprentissage tout au long de la vie. Dans une certaine mesure, le rapport aborde l'enseignement supérieur, en appelant à « accélérer le processus de reconnaissance modulaire entre des programmes comparables dans les universités européennes » (paragraphe 109), tout en se concentrant principalement sur la formation professionnelle. La principale affirmation centrale du rapport est néanmoins large. Elle éclaire ses vues sur toutes les étapes du cycle de vie de l'apprenant et est amplement illustrée par la citation suivante :

   > *La lenteur des progrès réalisés en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications illustre parfaitement la difficulté d'accroître la mobilité intra-européenne des personnes en l'absence d'un critère, même approximatif, permettant de mesurer le contenu sur lequel se fondent [ces] compétences. Il est aujourd'hui anachronique de ne pas avancer plus rapidement dans cette direction.* [paragraphe.106]

   Il est possible de voir ici, sous forme de germe, les éléments qui peupleront l'agenda politique en matière d'éducation et de formation au cours des premières décennies du 21e siècle : résultats d'apprentissage, programmes d'études fondés sur les compétences, la taxonomie des compétences, les cadres de qualifications, l'accélération de l'évolution des instruments de reconnaissance, etc.

9. **En effet, à partir de ce point, il devient beaucoup plus facile de suivre les lignes de développement**

**et de rapprochement de la reconnaissance académique et professionnelle.** Trois moments de symbiose visible méritent d'être examinés en détail : premièrement, en 1999-2000, la naissance du Processus de Bologne et la présentation par la Commission de sa stratégie de Lisbonne ; deuxièmement, en 2008-2010, le lancement de l'EEES et la relance du marché unique de l'UE ; troisièmement, en 2012, les appels à une reconnaissance mutuelle et automatique renforcée lancés par la France et l'Allemagne au Conseil des ministres et par les Ministres de Bologne à Bucarest.

# 7. Le Processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne, 1999-2000

1. **En l'occurrence, ce sont les gouvernements de quatre États membres de l'UE qui ont pris cette initiative.** En 1998, les ministres français, allemand, italien et britannique ont publié la Déclaration de la Sorbonne. Soulignant que la réforme économique n'était pas suffisante en soi, ils en ont appelé à la création d'une « Europe de la connaissance » - une expression qui allait devenir le raccourci et la justification de tout ce qui allait suivre. L'Europe de la connaissance exigeait, selon les quatre ministres, la lisibilité mutuelle de systèmes d'enseignement supérieur distincts. Une compatibilité, en d'autres termes, qui ne menacerait pas la diversité et ne constituerait pas une harmonisation. Il s'agit d'un cadre de qualification commun, de la « semestrialisation » du calendrier académique et de la notation des unités de cours (unités d'enseignement), qui contribuent à « un cadre de référence commun, visant à améliorer la reconnaissance externe et à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité ». D'un point de vue politique et institutionnel, il convient de souligner que l' « Europe de la connaissance » était envisagée comme un processus devant être mené en *dehors* du cadre de l'Union européenne et ne comportant aucune obligation juridique fondatrice ou sous-jacente. Seules des déclarations politiques encadreraient le processus, laissant aux États participants le soin de légiférer.
2. **L'année suivante, en 1999, la Déclaration de Bologne a donné un nouvel élan à cette dynamique, en intégrant 26 pays supplémentaires et en élargissant le champ d'action à l'assurance qualité et à la compétitivité internationale de l'enseignement supérieur européen.** Elle a également confirmé que le diplôme de licence serait la qualification reconnue donnant accès au marché du travail professionnel européen. Le processus de Bologne était né.
3. **Pour sa part, le Conseil européen (c'est-à-dire les chefs de gouvernement des États membres, le président de la Commission européenne et le président élu du Conseil européen) a lancé sa stratégie de Lisbonne en 2000.** Celle-ci fixe un *nouvel objectif stratégique* pour la prochaine décennie : « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». Toutefois, en totale compatibilité avec les déclarations de la Sorbonne et de Bologne, elle cherchait à dynamiser le marché du travail qualifié en augmentant les taux de réussite scolaire et en luttant simultanément contre l'exclusion sociale, en augmentant le nombre de citoyens hautement qualifiés. Son objectif était de générer de la croissance grâce à des industries innovantes et à forte rémunération qui raffinent les matières premières produites par des travailleurs faiblement rémunérés dans les pays tiers. Cette ambition stratégique, assortie d'un financement probable, a naturellement résonné dans les couloirs des universités et des instituts de recherche européens.
4. **Ce que cela signifiait dans la pratique est vite devenu évident. En 2003, la Commission européenne avait constaté que 20 % des jeunes Européens ne maîtrisent pas suffisamment les compétences-clés qui leur seront indispensables tout au long de la vie**. Il était urgent d'agir et, en 2006, une recommandation appropriée a été mise en place. Elle invitait les États membres à veiller à ce qu'à la fin de l'enseignement obligatoire, leurs citoyens aient acquis des compétences acceptables dans les

domaines suivants :

- communication dans la langue maternelle
- communication en langues étrangères
- compétences en mathématiques, en sciences et en technologie
- compétence numérique
- apprendre à apprendre
- compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales, ainsi que les com-pétences civiques
- entrepreneuriat
- expression culturelle.

5. **La compétence est cependant une cible mouvante. La recommandation la définit comme une « combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », ce qui laisse de nombreuses questions sans réponse. L'acquisition de la compétence - si elle doit être reconnue - exige un calibrage.** Une nouvelle recommandation était donc nécessaire. Elle est arrivée en 2008 - la recommandation sur l'établissement du cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (CEC). Le CEC s'est révélé être un instrument de reconnaissance extrêmement puissant. Il regroupe des descripteurs de connaissances, d'aptitudes et de compétences en huit niveaux, allant de la fin de l'enseignement secondaire obligatoire au plus haut niveau possible accrédité. Il s'agit d'un système global qui englobe l'enseignement professionnel, l'enseignement pour adultes et l'enseigne-ment supérieur. Ses niveaux 5, 6, 7 et 8 correspondent au cycle court, à la licence, au master et au doctorat inscrits dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur (QF-EHEA) de Bologne. Il préserve la diversité et favorise la compatibilité en demandant que tous les cadres nationaux de qualifications s'y réfèrent systématiquement.

6. **Il s'agissait d'avancées significatives, mais elles n'ont pas permis d'aligner complètement l'EEES et la Directive 2005/36/CE.** En 2002, lors de sa première lecture du projet de directive, le Parlement européen avait recommandé l'introduction d'un ensemble de points de crédit dans le système général afin de clarifier au moins certaines des incertitudes liées à l'identification de la différence substantielle. C'était l'occasion d'intégrer le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) au cœur de la Directive, mais la Commission en a décidé autrement et l'occasion a été manquée. Les politiques de l'UE en matière d'éducation et de formation, d'une part, et son marché intérieur, d'autre part, étaient toujours en décalage. Le décalage était palpable. La stratégie de Lisbonne a fait passer la Direction-générale de l'éducation et de la culture de la Commission (DG-EAC) de la périphérie au centre des préoccupations. Pourquoi donc, en 2005, le commissaire Figel a-t-il omis la DG Marché intérieur lorsqu'il a énuméré les DG avec lesquelles la DG-EAC collaborerait étroitement (DG Emploi, DG Recherche, DG Affaires économiques et financières et DG Régions) ?

7. **La réponse la plus plausible est que l'agenda de la DG Marché intérieur au cours des cinq pre-mières années du nouveau siècle était tout simplement trop chargé.** Son travail sur la reconnais-sance professionnelle consistait en deux tâches complexes. Tout d'abord, elle rédigeait ce qui allait devenir la Directive 2005/36/CE, en donnant la priorité à la rationalisation et au regroupement sous un même toit de la majorité des mesures discrètes déjà en place. Simultanément, et dans le cadre d'une opération délibérément coordonnée, elle rédigeait et dirigeait à travers le processus législatif une nou-velle Directive sur les services 2006/123/CE dans le marché intérieur. Alors que le commerce des marchandises se déroulait relativement bien, le commerce transfrontalier des services était loin de correspondre à ce que la Commission européenne jugeait souhaitable. Les problèmes linguistiques, le protectionnisme, les divergences réglementaires et les difficultés à assurer la reconnaissance profes-sionnelle n'ont jamais été suffisamment résolus. D'où l'imbrication des deux Directives et la volonté de les faire passer au Conseil et au Parlement dans un effort concerté. D'où l'opinion apparente de la DG-EAC selon laquelle elle n'obtiendrait guère de collaboration étroite de la part de la DG Marché intérieur.

8. **Les deux Directives étaient complexes. En outre, la Directive sur les services était controversée, suscitant l'indignation d'une partie de l'opinion publique.** La crainte de la privatisation et de la pres-tation transfrontalière des services de santé en était le principal motif ; en effet, après de longs débats au Parlement, les services de santé ont été exclus du champ d'application de la Directive. Les mêmes

préoccupations, bien que le niveau d'anxiété du public soit beaucoup plus faible, ont entouré l'éducation. L'enseignement supérieur entrait-il dans le champ d'application de la Directive sur les services ? L'auteur de cet aperçu a reçu toute une série de réponses comme renseignements: La DG Concurrence a déclaré que si l'éducation était un service commercialisable dans un État membre, alors elle était potentiellement un service commercialisable dans tous les États membres ; la DG Marché intérieur a déclaré qu'elle n'avait pas examiné la question, mais qu'elle supposait que l'enseignement supérieur était effectivement commercialisable ; la DG Éducation et culture a déclaré qu'elle n'avait guère connaissance de la question. Tout ceci suggère que la Commission était satisfaite de la compétence subsidiaire de l'UE en matière d'enseignement supérieur et heureuse de sa propre collaboration, ainsi que de celle des États membres, au Processus de Bologne. En l'occurrence, l'enseignement supérieur a été autorisé à rester une zone grise, ni explicitement exclue ni explicitement incluse dans le champ d'application de la Directive sur les services. Il a fallu attendre de nombreuses années avant que la Commission n'énonce la Directive sur les services comme base juridique pour déclencher des infractions à la Directive 2005/36/CE sur la reconnaissance des qualifications professionnelles.

# 8. Le lancement de l'EEES et la relance du marché unique de l'UE, 2008-2010

1. **L'alignement des politiques devient beaucoup plus probable lorsque la recherche de synergies est urgente : ce fut certainement le cas avec la crise financière mondiale de 2008**. La crise a pris naissance aux États-Unis, où les institutions financières avaient transformé en actifs financiers négociables les prêts substantiels accordés à des acheteurs potentiels de logements dont les fonds étaient insuffisants pour les rembourser. Le scandale des subprimes a entraîné des faillites massives et une perte de confiance dans les marchés des capitaux qui a touché toutes les grandes économies. Une fois de plus, l'Europe a été contrainte de réfléchir à la manière dont elle pourrait relancer la croissance économique. Une fois encore, la stratégie a consisté à renforcer le marché intérieur de l'UE et à promouvoir des niveaux élevés de qualifications et de compétences.
2. **Deux initiatives, dont l'échéance est fixée à 2010, sont venues du domaine de la reconnaissance académique et professionnelle**. Elles ont contribué à réduire l'écart entre les deux régimes. Elles ont également contribué à la prise en compte d'un facteur qui avait mûri sous la surface jusqu'à ce qu'il soit rendu explicite par un rapport commandité par le Parlement européen : « si les EM [États membres] pouvaient avoir confiance dans leurs systèmes éducatifs respectifs et croire qu'une puéricultrice est bien formée dans l'UE, quel que soit le diplôme officiel qu'elle a obtenu, il y aurait peut-être moins de problèmes avec la reconnaissance des qualifications professionnelles ». En fait, le niveau de confiance a été relevé par un certain nombre de développements. Dans le cadre du Processus de Bologne, les travaux se sont poursuivis sur la consolidation du système à trois cycles, la mobilité, l'employabilité et la reconnaissance de l'apprentissage antérieur - le tout formalisé par le lancement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) en 2010. Selon les termes des ministres du Processus de Bologne réunis à Budapest et à Vienne, l'EEES sera « fondé sur la confiance, la coopération et le respect de la diversité des cultures, des langues et des systèmes d'enseignement supérieur ». Dans le même temps, la relance du marché unique [c'est-à-dire interne], également prévue pour 2010, comprenait un certain nombre d'étapes : le développement du système d'information sur le marché intérieur (IMI), un dispositif de communication en ligne permettant aux autorités réglementaires de communiquer instantanément sur les questions de reconnaissance, et la conception d'une carte professionnelle intelligente ou à puce, à utiliser par les professionnels mobiles.

3. Un point d'intérêt commun à la reconnaissance académique et professionnelle au cours de cette période était l'assurance qualité. En 2005, sous les auspices du Processus de Bologne et avec le financement de la Commission européenne, l'Association européenne pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) avait produit la première édition des influentes *Normes et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* (ESG, réorganisées par la suite en une troisième édition en 2009). Entre-temps, les universitaires et les régulateurs opérant dans les professions sectorielles ont réalisé que la Directive, tout en spécifiant certaines compétences préalables, ne faisait rien pour vérifier le niveau de compétence des professionnels après leur qualification. Dans les professions de santé en particulier, la question de la confiance transfrontalière était primordiale : comment assurer la sécurité des patients si la reconnaissance professionnelle ne couvre pas également la compétence du praticien ? La communauté des parties intéressées réunie sous la bannière de Healthcare Professions Crossing Borders (HPCB) a formulé une série de recommandations dans son accord du Portugal de 2007, mettant ainsi le doigt sur le cœur du problème :

   > *Lorsqu'ils se déplacent d'une juridiction à l'autre en Europe, la seule garantie que les États membres ont que les professionnels de la santé sont à jour et aptes à exercer leur profession est leur qualification formelle. Les autorités compétentes doivent se fier au fait qu'un professionnel a précédemment obtenu une qualification particulière, telle que définie dans la directive 2005/36/CE, et qu'il ne fait pas actuellement l'objet d'une procédure disciplinaire. Cette situation ne permet pas aux régulateurs d'être alertés des cas de performances médiocres ou altérées.*

   L'accord du Portugal a contribué à déclencher ou à renforcer un certain nombre d'initiatives visant à concevoir des programmes d'études fondés sur les compétences, notamment le célèbre projet Tuning et des projets disciplinaires non moins importants tels que Dent.Ed (dentisterie), EHNSA (architecture), Pharmine (pharmacie) et Medine (médecine).

4. **Toutes ces évolutions ont rendu l'écart entre les régimes de reconnaissance académique et professionnelle encore plus visible.** À partir de 2007, l'Association des Université européennes (EUA) a exercé de fortes pressions pour déterminer si et comment cet écart pouvait être comblé. Elle a réuni des représentants d'organismes professionnels, réglementaires et étudiants, des universitaires et des personnalités de la DG Marché intérieur et de la commission du Parlement pour le marché intérieur et la protection des consommateurs (IMCO). Les parties prenantes ont en général approuvé l'idée que les régimes pourraient être mieux alignés. Toutefois, l'IMCO était sceptique, tandis que la DG Marché intérieur s'y opposait. Les objections de la DG Marché intérieur étaient essentiellement de trois ordres. Premièrement, elle s'opposait à l'incorporation, dans la Directive, de programmes d'études fondés sur les compétences, au motif que ses dispositions relatives au contenu des programmes sectoriels de formation de base étaient strictement définies en termes d'inputs ; les critères d'output, y compris l'assurance qualité, étaient étrangers à la logique de la Directive. Deuxièmement, elle considérait l'utilisation des crédits ECTS comme non pertinente et perturbatrice : la Directive définissait la durée des études en termes d'heures de cours, tandis que l'ECTS couvrait à la fois le temps d'auto-apprentissage et les heures de cours, de sorte qu'il ne pouvait y avoir de conversion facile des heures en crédits. Enfin, le cadre des qualifications de Bologne - QF-EHEA - était incompatible avec la Directive, dans la mesure où les qualifications professionnelles sectorielles étaient généralement de longs cours intégrés qui ne pouvaient pas être divisés en composantes de licence et de master ; de plus, le CEC de la Commission elle-même était également inapproprié, car il n'était utile que pour les professions non réglementées.

5. **Ces positions étaient défensives et en passe de disparaître compte tenu de la mesure dans laquelle l'enseignement supérieur s'adaptait à l'impératif d'employabilité.** Comme nous l'avons vu, l'assurance qualité et les programmes d'études fondés sur les compétences gagnaient du terrain et étaient considérés comme prioritaires. Tous deux étaient fortement axés sur les résultats : comment pourrait-il en être autrement ? L'opinion imprudemment exprimée par la DG Marché intérieur selon laquelle les résultats d'apprentissage ne pouvaient pas être évalués a été accueillie avec incrédulité par les universitaires. L'ECTS, pour sa part, avait prouvé son efficacité en stimulant la confiance mutuelle et la tolérance entre des établissements d'enseignement supérieur situés dans des systèmes construits sur des principes organisationnels différents. Quant aux longs programmes de master intégrés et typiques de la médecine, de la chirurgie dentaire et autres, le séminaire de Bologne qui s'est tenu à Helsinki en 2003 s'est engagé à les accepter comme partie-intégrante du système des trois cycles.

6. **En 2010, Mario Monti - ancien commissaire au marché intérieur, alors président de l'université Bocconi de Milan et bientôt Premier ministre italien - a présidé un rapport qui affirmait que « l'on est de plus en plus conscient que, malgré le Processus de Bologne, les contenus de formation dans les États membres ne convergent pas au point de rendre superflue toute action supplémentaire ».** Bien entendu, l'EUA, en dialogue avec la DG Marché intérieur, a décelé une volonté de la part de la Commission de remanier la Directive. L'occasion s'est présentée en 2012, année de la révision quinquennale de la Directive. En 2013, la Directive avait été modifiée, avec un nombre limité de caractéristiques la rapprochant de l'EEES :

    - Par ailleurs et désormais, l'ECTS pourrait être utilisé comme un moyen sup-plémentaire d'exprimer la durée des cours.
    - Le passage à la reconnaissance des facteurs de production était visible dans les nouvelles dispositions concernant le Système Général. La durée des cours ne peut plus être considérée comme une différence substantielle. Au lieu de cela, la différence substantielle doit désormais être calibrée en termes de con-tenu, de connaissances, d'aptitudes et de compétences. En outre, avant d'exiger des tests d'aptitude, les États membres sont désormais tenus de s'assurer que les candidats n'ont pas déjà compensé la différence substantielle par un apprentissage tout au long de la vie officiellement validé.
    - Enfin, la Directive modifiée admettait en principe la reconnaissance des acquis en tant que composante de la formation initiale, mais la limitait aux infirmiers en soins généraux.

# 9. Appels à une meilleure reconnaissance mutuelle et automatique

1. **Il s'agissait d'ajustements importants, encore en vigueur aujourd'hui, mais ils ne fournissaient pas le tissu de reconnaissance sans faille auquel un nombre croissant d'universitaires, de professionnels et de décideurs politiques avaient commencé à aspirer.** Le désir d'automaticité a considérablement évolué. Officiellement, la reconnaissance automatique n'existait que dans la Directive et uniquement pour les sept professions sectorielles ; la réussite du programme de formation de base prescrit dans l'État membre A était automatiquement reconnue par les 27 autres États membres. En 2011, l'hebdomadaire *European Voice* a rapporté que la chancelière allemande, Mme Merkel, et le président français, M. Sarkozy, avaient soumis au Conseil européen une proposition visant à « introduire la reconnaissance mutuelle des qualifications universitaires et professionnelles ». Ce que cela signifiait en pratique n'était pas clair, mais on peut supposer qu'au moins en partie, cela faisait écho aux conclusions du Rapport Monti de l'année précédente. Anticipant de dix ans l'actuelle initiative Green Deal de l'UE, M. Monti avait affirmé :

    > *Pour faciliter la reconnaissance des qualifications professionnelles, il convient de moderniser l'acquis dans ce domaine. Le champ d'application de la reconnaissance automatique des qualifications à de nouvelles professions devrait être étendu à de nouveaux secteurs en plus des sept professions actuelles, en ciblant en particulier les nouvelles professions nécessaires aux industries vertes et numériques pour faciliter la mobilité des travailleurs hautement qualifiés.*

    L'extension du nombre de professions sectorielles était un recours évident - et les dispositions de la Directive modifiée sur les cadres communs de formation constituaient un pas dans cette direction.

2. **Comme on pouvait s'y attendre, le mouvement dans les sphères politiques et législatives de l'UE a ensuite été suivi par les ministres de Bologne lors de leur réunion à Bucarest en 2012.** Eux aussi se sont préoccupés de la reconnaissance automatique. Il convient de souligner ici que, aussi flou que soit son sens, ce que la reconnaissance « automatique » *ne signifiait pas* était assez évident. Pour ce qui est des qualifications académiques, elle ne pouvait pas signifier l'admission automatique à un programme d'études. Elle ne pouvait signifier que le *droit d'être considéré* pour l'admission. Aujourd'hui encore, toutes les parties prenantes ne sont pas conscientes de cette distinction cruciale. En ce qui concerne les qualifications professionnelles, elle signifiait effectivement le droit en général pour les professionnels libéraux de s'établir et d'exercer dans l'UE/EEE, mais pas le droit d'être sélectionné et

embauché par un employeur, pourtant le moyen le plus courant d'accéder au marché du travail pour de nombreuses autres professions (les soins infirmiers, par exemple).

3. **À Bucarest, les ministres du Processus de Bologne ont décidé de « soutenir les travaux d'un groupe de pays explorant les moyens de parvenir à la reconnaissance automatique de diplômes comparables ».** Le groupe était large : Allemagne, Belgique (Communautés flamande et française), Danemark, Estonie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Slovénie et Suède. En 2015, le rapport Pathfinder a été publié. Sa conclusion centrale établissait le principe selon lequel - en paraphrasant Gertrude Stein – « un bachelor est un bachelor est un bachelor » et devrait être reconnu comme tel sur une base transfrontalière. Sa définition de base était claire et précise :

   > *La reconnaissance automatique d'un diplôme confère à un candidat titulaire d'une qualification d'un certain niveau le droit automatique d'être pris en considération pour l'accès à un programme d'études complémentaires du niveau suivant dans tout autre pays de l'EEES (accès).*

   Le rapport invite les pays de l'EEES à s'assurer que leur législation nationale est conforme à la CRL et félicite les groupements régionaux de pays (tels que AdReN dans la région adriatique, le Benelux, la collaboration balte/nordique et l'accord RECIPIT qui lie le Saint-Siège, l'Italie et Saint-Marin) pour avoir piloté des systèmes de reconnaissance automatique. Elle a également stimulé le perfectionnement des différents instruments de reconnaissance mentionnés dans les sections ci-dessous. Elle a préparé le terrain pour les développements qui ont eu lieu entre 2012 et 2021 ; en bref, elle a constitué une étape importante.

4. **Le fait que de tels principes aient dû être énoncés suggère qu'ils étaient loin d'être évidents dans un certain nombre de pays de l'EEES, même s'ils étaient consacrés dans la pratique dans d'autres.** Quels ont donc été les obstacles ? De manière significative, les ministres de Bologne ont évoqué la reconnaissance automatique de diplômes *comparables*. Or, il se trouve que certains pays de l'EEES ne reconnaissaient traditionnellement que des diplômes *identiques*. En insistant sur les méthodes *d'homologation* ou de validation/ équivalence, ils recherchaient dans le cursus étranger des éléments présents dans leur propre cursus national ; s'ils ne les trouvaient pas, ils refusaient de les reconnaître. La *comparabilité*, en revanche, exige l'identification de résultats d'apprentissage communs plutôt que de parcelles de contenu ; elle est fondée sur les résultats et se réfère à un cadre commun de qualifications, plutôt que sur leurs contenus. Si la comparabilité est aujourd'hui devenue la clé de voûte de la politique de reconnaissance, il n'est toujours pas possible d'affirmer qu'elle est pratiquée de manière uniforme et universelle. .

# 10. Instruments contemporains de reconnaissance

1. **Aujourd'hui, la pression en faveur de la reconnaissance automatique des qualifications académiques reste forte.** Les sections suivantes indiquent l'état du débat et la mesure dans laquelle la boîte à outils a été élargie et affinée. Malgré les progrès accomplis, les États membres de l'UE n'envisagent l'aboutissement de leurs efforts qu'en 2025. C'est la date cible fixée pour la mise en œuvre intégrale de la recommandation du Conseil européen visant à promouvoir la reconnaissance mutuelle automatique des qualifications de l'enseignement supérieur et de la formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ainsi que des résultats des périodes d'apprentissage à l'étranger. La recommandation de 2018 était révélatrice, dans le sens où la majeure partie de son contenu s'adressait aux retardataires - les États membres qui n'avaient toujours pas mis en place intégralement le cadre à trois cycles de Bologne ou référencé leurs cadres nationaux de certification au CEC.

2. **Pendant ce temps, en 2020, le groupe élargi des ministres de Bologne était explicitement plus tourné vers l'avenir.** Comme nous le verrons ci-dessous, il a misé sur le soutien et l'examen par les pairs par pays. Le communiqué de Rome était clair dans ses intentions :

   > *Nous renforcerons la mise en œuvre de la convention de reconnaissance de Lisbonne du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO [souligné dans l'original] et appliquerons ses principes aux qualifications et aux périodes d'études en dehors de l'EEES, en utilisant des critères et des rapports d'évaluation communs, en collaboration avec le comité de la convention de reconnaissance de Lisbonne et les réseaux ENIC-NARIC.*
   >
   > *Nous assurerons la **reconnaissance automatique des qualifications académiques et des périodes d'études au sein de l'EEES** [souligné dans l'original] afin que les étudiants, le personnel et les diplô-*

*més puissent se déplacer librement pour étudier, enseigner et faire de la recherche. Nous apporterons les modifications législatives nécessaires pour garantir la reconnaissance automatique au niveau du système des qualifications délivrées dans les pays de l'EEES dans lesquels l'assurance qualité fonctionne conformément à l'ESG et où un cadre national des qualifications pleinement opérationnel a été établi. Nous encourageons également l'application de systèmes convenus et sécurisés de certification et de communication numériques tels que la blockchain, ainsi que la poursuite du développement de la base de données des résultats de l'assurance qualité externe (DEQAR) pour faciliter la reconnaissance automatique.*

3. **Quelles sont les implications de la reconnaissance automatique pour les établissements d'enseignement supérieur ?** Afin d'éviter les complications et d'identifier des lignes d'action claires, le consensus s'est cristallisé autour d'une formule simple qui va au-delà des accords bilatéraux ou multilatéraux formels sur la mutualité de la reconnaissance. Elle est habilement exposée dans Le Triangle de la reconnaissance, publié par Nuffic, le NARIC néerlandais, en 2020. La reconnaissance automatique fonctionne si...
    - Les institutions sont situées dans un pays signataire de la CRL,
    - Le pays a référencé son cadre national des certifications au CEC ou au QF-EHEA,
    - Son agence nationale de garantie de la qualité est conforme à l'édition la plus récente des « *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Euro-pean Higher Education Area* » (ESG).
4. **Cette conditionnalité pèse sur les systèmes d'enseignement supérieur. Si un système n'est pas à la hauteur et si ses institutions souhaitent bénéficier de la reconnaissance automatique, leur seul recours est de faire pression sur leur ministère.** Ce n'est toutefois que le début de leurs responsabilités. En tant qu'établissements d'enseignement supérieur, ils doivent également se conformer eux-mêmes à la ESG 2015 et aux conditions fixées en matière d'assurance qualité interne :

    **Norme ESG 1.4 :**

    *Les établissements doivent appliquer de manière cohérente des règlements prédéfinis et publiés couvrant toutes les phases du « cycle de vie » de l'étudiant, par exemple l'admission, la progression, la reconnaissance et la certification de l'étudiant.*

    **Ligne directrice**

    *[...] La reconnaissance équitable des qualifications de l'enseignement supérieur, des périodes d'études et des acquis, y compris la reconnaissance de l'apprentissage non-formel et informel, sont des éléments essentiels pour assurer la progression des étudiants dans leurs études, tout en favorisant la mobilité. Des procédures de reconnaissance appropriées reposent sur : - une pratique institutionnelle de reconnaissance conforme aux principes de la convention de reconnaissance de Lisbonne ; - une coopération avec d'autres institutions, des agences d'assurance qualité et le centre national ENIC-NARIC en vue d'assurer une reconnaissance cohérente dans tout le pays.*

    Notez que ces conseils présupposent l'existence d'une compétence en matière de reconnaissance bien ancrée dans l'administration de l'établissement (admissions, assurance qualité, communication), dans ses organes décisionnels pertinents, ainsi que chez les membres du personnel académique impliqués dans les admissions et les échanges d'étudiants, que ce soit au niveau central, de la faculté ou du département. D'où la prolifération des instruments et outils de reconnaissance mentionnés dans les sections qui suivent.
5. **Le support le plus pertinent pour le développement du personnel est le Manuel européen de reconnaissance des établissements d'enseignement supérieur (EAR-HEI), révisé en 2020.** Il présente, étape par étape, les concepts de base de la reconnaissance d'une manière adaptée au praticien. Il couvre les principes (transparence, équité, distinction entre reconnaissance et admission, éléments constitutifs d'une qualification), ainsi que des conseils, notamment sur la manière de considérer une différence substantielle, d'identifier la fraude et de gérer le processus de reconnaissance (fourniture d'informations, délais de traitement, procédures d'appel). Approuvé par les ministres de Bologne et diffusé par les réseaux ENIC-NARIC, il est également soutenu par un programme de formation en ligne adapté appelé *STREAM*. Pour le personnel débutant dans le domaine de la reconnaissance, l'EAR-HEI constitue la base essentielle à partir de laquelle tout apprentissage et toute expérience ultérieure peuvent se développer.

6. **La mobilité des étudiants en Europe existe sous deux formes principales : les inscriptions transfrontalières dans des programmes complets (licence, master ou doctorat) et la mobilité pour de courtes périodes d'études ou de formation.** Certains établissements reçoivent des milliers de candidatures chaque année. Pour chacun de ces modes, ils sont aidés par le développement continu du CEC et par le programme ERASMUS+. Le travail de référencement des cadres nationaux de certification au CEC se poursuit à un rythme soutenu. Le site web du CEC donne accès aux détails de chaque CNC, ainsi qu'à un outil de comparaison entre pays. Le défi immédiat auquel sont confrontés le CEC et les CNC est de savoir comment évaluer, calibrer et finalement reconnaître les micro-crédits. Pour les périodes d'études, le document clé est la Charte Erasmus pour l'enseignement supérieur (ECHE), qui doit être détenue par tous les établissements participants à Erasmus+ situés dans les pays du programme (les 27 États membres de l'UE, l'Islande, le Liechtenstein, la Macédoine du Nord, la Norvège, la Serbie et la Turquie) et pleinement respectée par ceux des autres pays partenaires. Les établissements doivent prendre un certain nombre d'engagements, *notamment celui* de « garantir la reconnaissance automatique de tous les crédits (basés sur le système européen de transfert et d'accumulation de crédits - ECTS) obtenus pour des acquis d'apprentissage réalisés de manière satisfaisante au cours d'une période d'étude ou de formation à l'étranger, y compris dans le cadre d'une mobilité mixte ». L'ECHE est effectivement devenu le modèle pour la mobilité à court terme effectuée en dehors du programme Erasmus+.

7. **Le communiqué de Rome sur le Processus de Bologne et la stratégie de l'UE pour la relance post-pandémique soulignent tous deux l'impact et le potentiel de la numérisation**. À la fin du siècle dernier, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO ont conçu ensemble le supplément au diplôme (SD), un moyen de certifier les résultats des étudiants qui suivent des cours dans l'enseignement supérieur. Selon les termes de la proposition officielle de la Commission en 2003, le SD :

   > *[...] décrit la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études qui ont été poursuivies et achevées avec succès par la personne titulaire du diplôme original auquel le DS est joint. Il s'agit donc d'un document personnel, se référant à son titulaire spécifique. [Le DS ne remplace pas le diplôme original et ne donne aucun droit à la reconnaissance formelle du diplôme original par les autorités académiques d'autres pays. En revanche, il facilite une bonne appréciation du diplôme original, de sorte qu'il peut être utile pour obtenir la reconnaissance par les autorités compétentes, le personnel d'admission ou par les autorités académiques d'autres pays.*

   En d'autres termes, le DS était précisément ce qu'il prétendait être : un document supplémentaire, délivré gratuitement à l'étudiant, donnant plus de détails que ceux contenus dans le certificat de diplôme et le plaçant dans le contexte du système national d'enseignement supérieur. Il s'est peu à peu imposé, mais sa mise en œuvre complète s'est avérée problématique : les institutions ont estimé qu'il nécessitait beaucoup de travail et était coûteux ; les employeurs ont estimé qu'il ne répondait pas pleinement à leurs besoins. Bien que disponible à l'origine sous forme électronique, il est resté essentiellement sur papier. En temps voulu, la question s'est donc posée de savoir si et comment il pouvait être entièrement numérisé - ce qui réduirait les coûts, minimiserait les possibilités de fraude et l'intégrerait dans un système d'information à l'échelle européenne. Une étude commanditée par la DG-EAC a exploré les différentes options techniques.

8. **Ce travail de modernisation se poursuit, mais il n'est que le précurseur de développements plus pointus. Le NARIC italien, CIMEA, en est un bon exemple**. En utilisant la « technologie blockchain privée autorisée », le CIMEA a conçu Diplome [sic]. Celui-ci permet aux étudiants de déposer leurs qualifications dans un portefeuille intelligent sécurisé, également accessible aux établissements d'enseignement supérieur ; le portefeuille est censé contenir une archive transparente et incorruptible de tous les éléments certifiés du cycle de vie étudiant d'un individu. La reconnaissance est facilitée en conséquence. Un autre cas de développement, NAWA, le NARIC polonais, a mis en place une base de données en ligne bilingue (polonais-anglais) des qualifications, Kwalifikator, qui génère des déclarations de reconnaissance téléchargeables et est donc plus qu'un simple outil de référence. Elle se concentre initialement sur les utilisateurs polonais, mais son champ d'application est destiné à être élargi.

9. **Nous avons précédemment mentionné que le CRL n'est doté d'aucune sanction formelle et que l'EEES s'appuie donc sur la pression des pairs comme mode d'application douce.** Depuis 2018, une majorité des pays membres sont engagés dans un groupe thématique de pairs sur la CRL (TPG-B). Ses domaines de préoccupation sont les suivants:

   - *établir le cadre juridique permettant la mise en œuvre de la CRL*

- *établir la répartition du travail et des responsabilités entre les institutions compétentes qui disposent des connaissances et des capacités nécessaires pour mener à bien les procédures de reconnaissance*
- *la reconnaissance automatique*
- *la reconnaissance des voies alternatives*
- *les qualifications détenues par les réfugiés*
- *optimiser le potentiel de la technologie numérique pour le programme de recon-naissance et le supplément au diplôme*

10. Le site web du TPG-B donne accès à un compte-rendu complet de ses réunions et de ses ordres du jour - ce qui prouve amplement qu'il s'agit d'une tentative sérieuse de créer un consensus sur la politique, une conformité dans la mise en œuvre et une concentration sur un progrès significatif. Ses travaux comprennent également la publication de brochures destinées à une consommation sectorielle et publique plus large : deux exemples couvrent la différence substantielle (par le CIMEA) et la fourniture d'informations par les institutions aux étudiants (par le CIMEA et l'AUE).

# 11. Conclusion

1. **Dans quelle mesure - en 2021 - les deux régimes de reconnaissance, le régime académique et le régime professionnel, ont-ils convergé ?** Pas complètement, mais un lent processus de rapprochement est en cours. Deux initiatives en particulier vont dans ce sens. La première est la base de données des résultats de l'assurance qualité externe (DEQAR). Créée par l'EQAR, le registre officiel des agences d'assurance qualité de l'EEES ayant une mission transfrontalière, DEQAR donne accès à plus de 60 000 rapports d'assurance qualité. Tous ces rapports offrent une plus grande marge de manœuvre aux praticiens de la reconnaissance lorsqu'ils cherchent à vérifier le statut des organismes délivrant des qualifications. Les agences se portent volontaires pour mettre leurs rapports en ligne, de sorte que la couverture n'est pas totale ; néanmoins, il convient de signaler que les agences participantes en incluent certaines dont la pertinence professionnelle est clairement définie - par exemple :
    - L'Agence d'accréditation en sciences sociales et de la santé (AHPGS)
    - (Arménien) Centre national pour l'assurance qualité de l'enseignement pro-fessionnel (ANQA)
    - *Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik* (ASIIN) (Agence d'accréditation des filières d'ingénierie, d'informatique, de sciences naturelles et de mathématiques)
    - La Commission des diplômes d'ingénieur (CTI)
    - L'Association européenne des établissements d'enseignement vétérinaire (EAEVE)
    - La Fondation pour l'administration des affaires internationales (FIBAA)
2. **Au sein de la Commission européenne, il est peut-être significatif que les fonctionnaires concernés par les qualifications académiques soient passés de la DG-EAC à la Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'inclusion (DG EMPL).** Cela les rapproche de l'un des projets phares et les plus ambitieux de la DG EMPL, l'ESCO. La base de données des compétences, qualifications et professions européennes vise à codifier le marché du travail de l'UE en répertoriant toutes les professions qui le composent. La taxonomie qui en résulte est une distillation supranationale et multilingue des forces de travail nationales, chacune étant référencée aux cadres nationaux de certification et donc également au CEC. Son contenu est appelé à croître et son horizon est infini. Dans un défi apparent à la loi de l'entropie, l'ESCO a récemment mobilisé des techniques d'intelligence artificielle (IA) pour affiner ses définitions des professions : des algorithmes sont déployés pour analyser la masse des résultats d'apprentissage publiés dans les plans de cours et pour identifier les éléments lexicaux qui désignent les compétences essentielles de chaque profession.
3. **Aucun des travaux de l'ESCO n'a encore eu d'impact sur l'agenda de la Direction générale du marché intérieur, de l'industrie, de l'entrepreneuriat et des PME de la Commission (désormais connue sous le nom de DG GROW) - du moins pour autant que l'on puisse le déterminer à partir des docu-**

**ments politiques disponibles dans la domaine public.** Le plan stratégique de la DG GROW pour la période 2020-24 est principalement axé sur la stimulation de la croissance économique dans le cadre des accords numériques et verts post-pandémie de la Commission. Cela implique de prêter attention aux chaînes d'approvisionnement et au commerce des biens et des services en ligne. Dans la mesure où elle touche aux compétences, la stratégie se concentre sur le renforcement de la capacité des petites et moyennes entreprises à « devenir compétentes dans des domaines tels que l'IA, la cybersécurité ou la blockchain et à « créer et gérer un portefeuille de PI [propriété intellectuelle] ». Les travaux proposés concernant la Directive 2005/36/CE sont limités : la DG GROW a été obligée de légiférer (par acte délégué) sur le départ du Royaume-Uni de l'UE, qui le retire effectivement du champ d'application de la reconnaissance automatique des qualifications. La DG devra également faire face aux implications d'un récent arrêt (affaire C-940/19) de la Cour de justice de l'Union européenne (CJUE) sur l'accès partiel aux professions sectorielles.

4. **Que nous réserve l'avenir ? Quels sont les domaines de croissance de la reconnaissance ?** Même si, dans le monde du commerce, la dynamique de la mondialisation s'affaiblit à mesure que les grandes nations commerciales se replient, se rélocalisent et deviennent en général plus défensives, la prestation transfrontalière de services semble destinée à prendre du volume dans des cadres économiques régionaux tels que l'UE, l'ANASE, le MERCOSUR et d'autres. Dans l'UE elle-même, il est peu probable que les régimes de reconnaissance académique et professionnelle fusionnent un jour formellement, tant la discontinuité juridique et politique entre ses compétences en matière de marché intérieur et d'enseignement supérieur est grande. Malgré cela, il n'est pas difficile d'identifier une série de domaines qui constitueront un défi permanent pour les établissements d'enseignement supérieur, les employeurs et les décideurs politiques :

    - La prolifération de puissantes bases de données multifonctionnelles et les questions que soulève interopérabilité potentielle (faisabilité, opportunité, res-pect de la vie privée, libre accès aux chercheurs, etc.) ;
    - La question de l'interface entre ces ressources et la pédagogie de l'apprentissage mixte se pose ;
    - La croissance des micro-crédits à tous les niveaux du CEC et du CEC-EES, ainsi que dans le domaine du développement professionnel continu (DPC) - leur accréditation et leur reconnaissance en fonction du contexte ;
    - L'émergence des nouvelles professions numériques et vertes annoncées par Mario Monti en 2010 et leur accréditation transfrontalière ;
    - L'élargissement du groupe de disciplines prioritaires STEM (science, techno-logie, ingénierie et mathématiques) aux arts et aux industries créatives, ce qui permet de convertir STEM en STEAM
    - Les idées fausses persistantes concernant l'employabilité des diplômés en sciences humaines, le financement de leurs programmes et la reconnaissance par le marché du travail de leurs aptitudes et compétences.

    Il reste à voir comment ces domaines vont évoluer dans la société de la connaissance post-pandémique.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

1. Est-il vrai que, dans le continent africain en général et/ou dans votre Communauté économique régionale, l'enseignement supérieur a rapidement progressé dans l'agenda politique et que la reconnaissance des qualifications a pris une place importante dans ce processus ? Si oui, comment cela s'est-il produit ? Dans le cas contraire, pouvez-vous nous dire pourquoi ?
2. Comprenez-vous la différence entre qualifications « académiques » et « professionnelles », en termes de reconnaissance ? Seriez-vous en mesure de différencier les contextes politiques qui sont les plus pertinents pour chaque type de reconnaissance ? Quel est le contexte qui vous semble le plus pertinent pour l'intégration continentale et régionale africaine ?
3. Qu'entendez-vous par « reconnaissance automatique » ? Diriez-vous qu'une telle reconnaissance existe en Europe ? Si oui, quelle en est la base juridique ; ou s'agit-il simplement d'une pratique ? Les pratiques européennes sont-elles facilement transférables aux contextes africains ? Quel rôle entrevoyez-vous pour l'assurance qualité ?
4. Dans quelle mesure l'opinion, parfois exprimée en Europe, selon laquelle la numérisation est la voie royale vers une reconnaissance transfrontalière des qualifications pleinement opérationnelle est-elle soutenable en Afrique ?

## Chapitre 8B

# La reconnaissance des crédits : l'ECTS

H. Davies

# Présentation

Il est bien connu qu'ERASMUS est le programme phare de l'UE dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les références à ce programme reviennent fréquemment dans les discours des fonctionnaires de l'UE et des États membres lorsqu'ils parlent de la réussite du processus d'intégration de l'UE. Au cœur d'ERASMUS se trouve l'instrument qui régit la mobilité transfrontalière des étudiants : le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS).

Inscrit à l'origine dans le programme ERASMUS, l'ECTS a été effectivement étendu, soit directement, soit par émulation, pour couvrir pratiquement tous les mouvements d'étudiants en cours de formation au-delà des frontières européennes. Il est destiné à permettre le transfert de crédits d'un établissement d'accueil à un établissement d'origine après une période d'études à l'étranger. La reconnaissance formelle des acquis des étudiants est donc requise tant au début qu'à la fin de la période de mobilité.

Le principe est simple. Et pourtant le transfert présuppose une accumulation préalable. Et l'accumulation présuppose l'attribution préalable de crédits à une séquence d'apprentissage distincte (généralement connue sous le nom de module) dans laquelle l'étudiant peut réussir ou échouer.

À leur tour, ces conditions préalables supposent l'existence d'un large consensus politique entre les pays et institutions participants. L'Europe a constaté que le consensus ne pouvait rester informel ; les déclarations de confiance étaient bonnes en principe mais ne tenaient pas nécessairement la route dans la pratique. La restructuration des programmes d'études intégrés en modules donnant droit à des crédits pouvait sembler, à première vue, une tâche mécanique, mais quelle était leur valeur réelle en termes de charge de travail pour les étudiants et les enseignants, de niveau de réussite et de permutabilité en tant que pré ou post-requis ou options dans des programmes d'études spécifiques ?

Ces questions, persistantes dès la naissance de l'ECTS dans les années 1980, ont résonné au fil des décennies, inspirant les cadres de certification basés sur les niveaux, l'encadrement des acquis modulaires en termes d'acquis d'apprentissage, la conception de méthodes de conversion des notes, l'élaboration de trajectoires d'apprentissage tout au long de la vie, fondées sur la reconnaissance des acquis antérieurs et actuels.

Jusqu'ici tout va bien, mais il est important de rappeler que l'ECTS - innovant dans le contexte européen - a également été perturbateur. Il a annoncé l'avènement de programmes d'études fondés sur les compétences et s'inscrivant dans une logique d'apprentissage centré sur l'étudiant. Il a sapé l'éthique dominante de la conception de programmes parfois idiosyncrasiques basés sur les enseignants et des cours dispensés par des universitaires très actifs dans la recherche, relativement isolés les uns des autres. Elle a généré des systèmes d'information de gestion centralisés et, bien qu'elle ait prospéré dans les établissements jouissant d'un haut niveau d'autonomie académique, elle s'est heurtée à la résistance de ceux qui estimaient que leur autonomie académique individuelle était réduite.

Largement considéré comme un succès (malgré un certain scepticisme, notamment de la part des étudiants), l'ECTS se heurte encore à des problèmes de mise en œuvre : l'attribution de modules similaires à des niveaux disparates dans différents systèmes, et la persistance d'habitudes de reconnaissance fondées sur l'analogie des modules plutôt que sur leur comparabilité. Parallèlement, la force omniprésente et combinée de la numérisation et de l'apprentissage mixte rend nécessaire une mise à jour des lignes directrices sur le transfert de crédits pour la mobilité des étudiants.

## Contenu du chapitre

1. Introduction
2. Qu'est-ce que l'ECTS ?
3. L'ECTS fonctionne-t-il bien aujourd'hui ?
4. Problèmes de mise en œuvre
5. L'avenir de l'ECTS
6. Conclusion

# 1. Introduction

1. **Cet aperçu se concentre sur l'utilisation des crédits par les concepteurs de programmes d'études pour faciliter la mobilité au niveau du premier cycle universitaire (licence).** Les crédits sont également utilisés au niveau du master, mais les étudiants sont moins nombreux et les cours sont plus courts et à plein temps, ce qui réduit les possibilités de mobilité en cours d'études. Il est important de noter que, bien que la majorité des étudiants mobiles dans l'enseignement supérieur européen soient désormais inscrits au niveau du master, il s'agit d'étudiants « mobiles en termes de diplômes » plutôt que « mobiles en termes de crédits », c'est-à-dire qu'ils passent d'une licence dans un pays à un master dans un autre, sans nécessairement s'engager dans une mobilité transfrontalière au sein du programme de master lui-même. Les étudiants du niveau licence en mobilité de crédits, pour leur part, passent généralement au moins trois mois (ou accumulent au moins 15 points ECTS) dans un établissement d'accueil avant de retourner dans leur institution d'origine pour terminer leurs études. Dans les programmes de doctorat par contre, les crédits jouent un rôle mineur ou sont totalement absents. Pour avoir une vision plus claire du lien entre la mobilité et l'octroi de crédits en Europe, il est préférable de se concentrer sur les études de niveau licence, où le volume de la mobilité est plus important, l'histoire plus riche et les procédures plus élaborées.
2. **En outre, en Europe, le diplôme de bachelor (licence) a une valeur stratégique.** En 1999, les seize ministres européens de l'éducation supérieur signataires de la Déclaration de Bologne ont décidé que le diplôme de licence (bachelor) serait non seulement une qualification académique respectable, mais aussi - et c'était là une nouveauté - la porte d'entrée sur le marché de l'emploi. Cela signifie que les avantages de la mobilité des étudiants vont au-delà de l'élargissement de l'expérience personnelle et interculturelle et de l'acquisition de compétences en langues étrangères ; le plus important, du moins pour les décideurs politiques chargés de dynamiser le marché intérieur européen, est l'amélioration de l'employabilité transfrontalière des diplômés. Raison de plus pour veiller à ce que les résultats de la mobilité puissent être mesurés, évalués et reconnus avec précision.
3. **À cette fin, les ministres de Bologne se sont déclarés prêts à coordonner leurs efforts pour parvenir, entre autres, à « [l']établissement d'un système de crédits - tel que le système ECTS - comme moyen approprié de promouvoir la mobilité la plus large possible des étudiants ».** Les crédits pourraient également être acquis dans des contextes autres que l'enseignement supérieur, y compris l'apprentissage tout au long de la vie, à condition qu'ils soient reconnus par les universités d'accueil concernées.
4. **Le transfert de crédits a donc fait partie de l'ensemble des instruments qui ont finalement garanti la lisibilité et la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur universitaire en Europe.** Il s'est associé aux cadres de qualifications, à l'assurance qualité et à la panoplie de mesures (suivi de la mise en œuvre, examen des pairs et travail sur des projets ciblés) avec lesquelles les ministres ont progressivement étayé leurs communiqués périodiques. Ensemble, ces instruments ont permis le changement de paradigme que le Processus de Bologne était censé réaliser : passer d'une pédagogie centrée sur l'enseignant à un apprentissage et un enseignement centrés sur l'étudiant ; passer de critères de reconnaissance basés sur les apports à des critères basés sur les résultats.
5. **Comme l'ont reconnu les ministres, le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) existait déjà, mais en 1999, il s'agissait sans ambiguïté d'une initiative de l'Union européenne, liée au programme Erasmus.** Ils souhaitaient qu'il couvre également les pays non européens signataires du Processus de Bologne. Cela s'est fait progressivement, au fur et à mesure que l'UE s'installait dans le Processus de Bologne aux côtés des gouvernements nationaux et devenait un acteur majeur.
6. **L'histoire de l'ECTS remonte à trente-six ans - à un rapport d'un comité ad hoc sur l'Europe des citoyens en 1985, agissant à titre consultatif auprès du Conseil européen.** Ce comité était présidé par Pietro Adonnino, un ancien membre du Parlement européen. Son mandat consistait essentiellement à recommander des moyens d'accélérer l'intégration européenne et de favoriser un sentiment d'identité européenne. Dans ce contexte, il a considéré la mobilité des étudiants comme cruciale et a conseillé au Conseil européen de demander aux autorités nationales compétentes :

a. De mettre en œuvre, sur la base de l'expérience acquise, un vaste programme européen d'échanges interuniversitaires, visant à donner cette possibilité à une partie significative de la population estudiantine de la Communauté, et

b. D'examiner la possibilité d'introduire un système européen de crédits académiques transférables dans toute la Communauté (European Academic Transfer System). Ce système[1] would be implemented by means of bilateral agreements or on a voluntary basis by universities and higher-education establishments which, by arrangement with one another, would determine the procedures for academic recognition of such credits.

7. **L'objectif de cet aperçu n'est pas de fournir un historique détaillé de l'ECTS. Le lecteur est invité à se référer au compte rendu dressé par Robert Wagenaar, un historien néerlandais qui a été l'un des pionniers de l'ECTS et, par la suite, l'un des cofondateurs du Projet Tuning.** L'histoire de Wagenaar, qui couvre la période allant jusqu'à 2018 et est accompagnée d'une bibliographie étendue, est celle d'un militant, nécessairement centrée sur sa propre expérience et sa trajectoire, constitue une lecture essentielle dans ce contexte. Il suffit de noter ici que, à partir d'un programme pilote initial en 1989, l'ECTS a traversé un certain nombre de phases de développement, chaque phase affinant ses procédures et élargissant son champ d'application. Son *Guide de l'utilisateur a* donc évolué à travers plusieurs itérations, d'abord en interne, puis dans des versions publiées et largement diffusées en 2005, 2009 et 2015.

# 2. Qu'est-ce que l'ECTS ?

1. **L'édition 2015 du Guide de l'utilisateur est la source d'informations officielle sur les instruments et les procédures de l'ECTS.** Financée et publiée en 2017 par la Commission européenne, elle a été compilée par un groupe de travail *ad hoc* de 21 personnes représentant treize pays membres et quatre des membres consultatifs du Processus de Bologne (ENQA - l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ; ESU - l'Union des étudiants européens ; EUA - l'Association des universités européennes [en la personne de l'auteur de cet aperçu] ; et EURASHE - l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur.
2. **Le Guide de l'utilisateur contient un glossaire, des recommandations de lectures complémentaires et de nombreux exemples. Il s'agit là aussi d'une lecture essentielle**. Ses principaux éléments sont présentés dans les sept sections suivantes :

| Caractéristiques principales de l'ECTS | Cette section explique que les crédits sont |
|---|---|
| | A. **alloués** aux programmes et aux stages, sur la base de 60 points par année universitaire équivalente à temps plein, et en fonction de la charge de travail globale estimée (calculée à 25-30 heures par semaine) nécessaire pour atteindre les résultats d'apprentissage spécifiés ; |
| | B. **décerné** aux étudiants qui atteignent les résultats d'apprentissage, soit en cours, soit grâce à un apprentissage antérieur reconnu qui les a dispensés de certaines parties du programme ; |
| | C. **accumulés** par les étudiants lorsqu'ils passent d'une expérience d'apprentissage assortie de crédits à une autre ; |
| | D. **transférés**, si cela est souhaité et approprié, entre les programmes et entre les institutions. |

1. Pour une discussion plus détaillée de ces développements, voir Reconnaissance des qualifications en Europe : une vue d'ensemble dans la banque de ressources HAQAA-2.

| | |
|---|---|
| L'ECTS et l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) | Une très brève indication du rôle joué par l'ECTS pour soutenir la mobilité, l'apprentissage centré sur l'étudiant et l'apprentissage tout au long de la vie. L'ECTS est présenté comme une force de modernisation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et un outil puissant pour accroître leur transparence. |
| ECTS pour la conception, l'exécution et le suivi des programmes | Cette section traite de l'application de l'ECTS à un programme universitaire qui nécessite :<br>**A.** un cadre national des certifications qui utilise l'ECTS ou est capable de l'accueillir via un système de crédits compatible avec l'ECTS - et qui est lui-même compatible avec les deux cadres européens des certifications (QF-EHEA et EQF) ;<br>**B.** un programme d'études composé d'éléments pouvant inclure : des cours magistraux ; des recherches personnelles et en bibliothèque ; des travaux pratiques, de laboratoire et cliniques ; des activités extrascolaires pertinentes ; des acquis dûment reconnus, qu'ils soient formels, non-formels ou informels ;<br>**C.** la prise en compte (initiale et continue) par les concepteurs de programmes d'études d'une relation réalisable entre la charge de travail et les résultats d'apprentissage visés ;<br>**D.** une structure de programme flexible avec des « fenêtres de mobilité » intégrées qui permettent aux étudiants de poursuivre leurs études dans des établissements partenaires. |
| ECTS pour la mobilité et la reconnaissance des crédits | L'accent est mis ici sur la mobilité en termes de crédits, c'est-à-dire la mobilité en cours de formation qui dépend a) de la reconnaissance par un établissement d'accueil des crédits déjà acquis dans l'établissement d'origine, b) de la fourniture par l'établissement d'accueil d'éléments de cours donnant droit à des crédits, et c) de la reconnaissance par l'établissement d'origine de tous les crédits accordés à l'étudiant mobile par l'établissement d'accueil.<br>Le *guide* fournit des conseils sur ce qui doit être convenu par toutes les parties avant une période de mobilité et sur les procédures à suivre par la suite. Il examine les dispositions à prendre lorsque les établissements d'origine et d'accueil utilisent des systèmes de notation différents et la manière dont les notes peuvent être converties d'un système à l'autre. |
| ECTS et appren-tissage tout au long de la vie | Rapid change in the labour market implies a need for regular re- or up-skilling of the workforce. Higher education institutions have a role to play: providing programmes with intermediate entry and exit points, offering free-standing modules for continuing professional development (CPD), and recognising prior or concurrent learning activities which can carry exemption from certain full programme requirements. |
| ECTS and quality assurance | L'évolution rapide du marché du travail implique un besoin régulier de requalification ou de perfectionnement de la main-d'œuvre. Les établissements d'enseignement supérieur ont un rôle à jouer en proposant des programmes avec des points d'entrée et de sortie intermédiaires, en offrant des modules indépendants pour le développement professionnel continu (DPC) et en reconnaissant les activités d'apprentissage antérieures ou simultanées qui peuvent dispenser de certaines exigences du cours.. |
| ECTS et assurance qualité | An important section which gives practical information regarding the documentation supporting student mobility: |

**A.** le catalogue des cours, à partir duquel les étudiants entrants peuvent choisir les éléments de cours appropriés ;

**B.** l'accord d'apprentissage (pour les études universitaires ou les stages) auquel l'étudiant et les établissements d'origine et d'accueil s'engagent avant la mobilité ;

**C.** le relevé de notes déposé auprès de l'établissement d'origine à la fin de la période de mobilité.

3. **Le résumé ci-dessus est très schématique. D'autres commentaires sont nécessaires.** Tout d'abord, un coup d'œil sur le défi posé par l'ECTS. Lorsqu'il s'est imposé dans les années 1990, porté par l'élan du programme Erasmus, il a amené de nombreuses universités européennes à faire face à un changement radical de la culture éducative. Jusque-là, elles avaient présenté des programmes d'études largement déterminés, dans leur contenu et leur structure, par les profils de recherche des professeurs et des cadres supérieurs de la faculté. Ils ont maintenant été obligés, parfois avec beaucoup de réticence, de restructurer leurs programmes en fonction d'une multitude de points d'entrée, de parcours adaptés au choix des étudiants, de composantes de cours pouvant être regroupées de différentes manières, et d'une évaluation du coefficient de charge de travail de chaque composante. Le plus difficile, c'est que chaque enseignant a été contraint de réfléchir à la manière dont ses propres activités d'enseignement étaient liées à celles de ses collègues. Les individualistes érudits se sont retrouvés soudainement obligés de travailler en équipe. On peut facilement se représenter la multitude d'égos blessés.
4. **De manière pratique, cela signifie que le cours magistral d'un universitaire donné peut être central dans certaines filières d'un programme diplômant, mais optionnel dans d'autres, le niveau de demande dépendant largement des jugements de bouche à oreille véhiculés dans le corps étudiant**. Dans un cas comme dans l'autre, elle peut être pré-requise ou co-requise par la contribution d'un collègue et doit être adaptée en conséquence. C'est ainsi que dans de nombreuses institutions, la conception des programmes d'études s'est déplacée vers un environnement nouveau et étranger, celui de la modularisation. Les programmes ont été restructurés en éléments discrets et permutables, chacun ayant des méthodes d'enseignement et d'évaluation conformes à la logique d'un système institutionnel global. Une telle réforme impliquait souvent la 'semestrialisation' de l'année universitaire et l'abandon d'un calendrier académique basé uniquement sur les examens de fin d'année.
5. **La modularisation a également entraîné une plus grande concentration du pouvoir de décision au niveau du rectorat et du sénat, en particulier lorsque la pression en faveur d'une plus grande interdisciplinarité a ouvert des voies d'études dépassant les limites de la faculté**. Tout cela a nécessité une gestion visionnaire et efficace du changement de la part de la direction de l'établissement. Les recteurs et les sénats ont dû faire face à un programme long et complexe : la réorientation du programme d'études vers une mission centrée sur l'étudiant ; la modernisation de l'infrastructure administrative; la révision de l'allocation des ressources internes et de la situation contractuelle du personnel ; l'élaboration de stratégies appropriées d'internationalisation et d'assurance qualité ; le développement du personnel entrepris de manière suffisamment efficace pour créer un sentiment d'appropriation et une motivation accrue. Ces défis ne doivent en aucun cas être sous-estimés.
6. **Il est clair que les possibilités de mobilité des étudiants ouvertes par Erasmus et l'ECTS dans les années 1990 ont contribué à la demande soudaine de changement.** Mais le changement lui-même s'est déroulé à des vitesses différentes selon les pays... et partout, comme nous le verrons, il se poursuit. Le *Guide de l'utilisateur* a été et reste d'une grande utilité pour les universitaires et les institutions qui doivent faire face à ce changement de paradigme. Les éléments de cours (modules) ne devaient plus être mesurés par ce que les enseignants y mettaient, mais par ce que les étudiants en retiraient de manière vérifiable - par ce qu'ils savaient, comprenaient et étaient capables de faire. Le *Guide* fournit des conseils détaillés sur la manière de spécifier les résultats d'apprentissage pour les modules et les programmes. Il souligne également l'importance de calibrer les modules et les acquis d'apprentissage à des niveaux qui s'alignent sur les descripteurs de niveau fixés dans l'architecture des cadres nationaux et européens de certification. En effet, les réalisations des étudiants en mobilité au-delà des frontières ne peuvent être reconnues que si la conception des cours respecte les principes de base soutenus par un consensus continental.

7. **Le changement culturel auquel l'ECTS a contribué a coïncidé dans de nombreux pays avec un programme d'élargissement de la participation.** Celui-ci était motivé par le développement du besoin d'une main-d'œuvre plus hautement qualifiée, mais aussi par des considérations de cohésion sociale et de citoyenneté. Dans ce contexte, la reconnaissance des acquis de l'apprentissage est apparue comme un puissant instrument d'inclusion. De toute évidence, si un apprentissage antérieur, quel que soit son degré de formalité, peut être attesté comme authentique et pertinent, il peut également se voir attribuer des points de crédit à déduire des points requis par un programme de premier cycle. Ici aussi, le *Guide* est généreux dans ses conseils.
8. **En outre, pour les étudiants qui entendent postuler pour des études de troisième cycle et un financement futur, ainsi que pour ceux qui se trouvent au seuil d'un marché du travail compétitif, la classification de leur diplôme de Licence (avec distinction, Honours, etc.) était et reste de première importance.** Leur performance dans un établissement d'accueil étranger contribue de manière déterminante à leur évaluation globale. Comment s'assurer alors que les notes obtenues à l'étranger sont transférées à l'établissement d'origine sous une forme qui permet de les intégrer au profil complet de l'étudiant en mobilité ? Comment convertir les notes obtenues dans un système en notes dans un système basé sur d'autres traditions et méthodologies ?
9. **Au fil des ans, la conversion des grades a eu tendance à être problématique.** L'édition 2015 du *guide de l'utilisateur a opté* pour un système de corrélation des modèles de distribution des notes. Les établissements partenaires de différents pays cartographieraient la répartition des étudiants ayant réussi en termes de pourcentages de chaque catégorie de notes ; les deux tableaux seraient ensuite comparés et des déductions seraient tirées concernant les équivalences. L'annexe 2 du Guide donne des exemples utiles. Cependant, en 2012, la Commission avait accordé un financement à un consortium dirigé par l'Université de Gand en Belgique. Le consortium a développé Egracons, le système Européen GRAde CONverSion, un outil en ligne capable de convertir toutes les notes acquises à l'étranger vers le tableau de classement de l'établissement d'origine. Il maintient une banque de données, mise à jour annuellement, triée par institution, pays et champ disciplinaire. Egracons est opérationnel et son site web propose des explications détaillées, des vidéos de démonstration et des FAQ. Il mérite une visite à tête reposée.
10. **Comme nous l'avons déjà suggéré, l'ECTS faisait partie d'un processus d'innovation perturbatrice à un moment où l'UE luttait pour accélérer son intégration et sa productivité.** Si le passage à un apprentissage centré sur l'étudiant et l'expansion de la mobilité des étudiants ont été généralement bien accueillis en principe par le monde universitaire européen, d'autres aspects du paysage changeant ont suscité des sentiments d'ambivalence. Il y avait, notamment, des implications pour le financement des institutions publiques. La modularisation, dans la mesure où elle a impliqué la fragmentation de programmes diplômants auparavant totalement intégrés, a également ouvert la porte à la possibilité d'utiliser les crédits ECTS comme base des contrats du personnel universitaire, du financement des institutions et des frais d'inscription. Elle a certainement facilité la précarisation de la structure de la carrière universitaire par les gouvernements qui souhaitaient emprunter cette voie. Au Royaume-Uni, l'un des principaux promoteurs de la commercialisation de l'enseignement supérieur, les gouvernements ont envisagé d'utiliser les structures de financement et de frais d'inscription comme un moyen d'encourager les étudiants à passer d'un fournisseur de services (l'université) à un autre à la fin du module, tout comme les citoyens sont encouragés à changer de fournisseur sur le marché de l'énergie. L'objectif est de stimuler la concurrence et d'améliorer ainsi la qualité ; on suppose, de manière audacieuse, voire téméraire, que les deux processus se renforceront mutuellement.
11. **Cette section a traité de l'utilisation de l'ECTS au sein de l'EEES.** Il convient de conclure en indiquant comment l'ECTS peut également fonctionner dans le cadre de la mobilité des crédits entre les pays de l'EEES et les pays non membres de l'EEES. Il n'existe pas de règle absolue à ce sujet, ni même de pratique standard répandue. La meilleure pratique consiste probablement en la publication, par les établissements, des équivalences de crédits qu'ils ont convenues avec leurs partenaires. Un bon exemple en la matière est la publication par Collège Trinity de Dublin (Irlande) de son utilisation de l'ECTS dans ses liens avec l'Australie, le Canada, la Chine, Hong Kong, le Japon, Singapour, le Royaume-Uni et les États-Unis.

# 3. L'ECTS fonctionne-t-il bien aujourd'hui ?

1. **Qu'en disent deux des organes consultatifs du processus de Bologne (EUA et ESU), et son rapport officiel de mise en œuvre du fonctionnement de l'ECTS ?** Nous examinerons les trois témoignages, par ordre chronologique de publication. Lorsque l'EUA a sondé l'opinion des universités en 2018, dans *Trends* , elle a enquêté sur la mesure dans laquelle les résultats d'apprentissage avaient été adoptés comme base de la conception des programmes d'études, ainsi que du transfert de crédits. Elle a fait les constats suivants :

   > Seize pour cent [des établissements répondants] indiquent encore ne les avoir que pour certains cours - contre 21 % en 2015, et 32 % en 2010. Le pourcentage global d'établissements qui n'ont pas du tout développé de résultats d'apprentissage est inférieur à 5%, et donc relativement faible. Cependant, il est comparativement élevé en Espagne (24 %) et en Italie (14 %) - bien que la plupart des établissements indiquent qu'ils ont l'intention de développer des acquis de l'apprentissage. [p.35]

   *Trends* s'est également penché sur le rôle des crédits dans les programmes dits de cycle court qui précèdent la Licence. Ces programmes sont fixés au niveau 5 dans les cadres européens des qualifications, tandis que la licence occupe le niveau 6. À titre d'exemple, les universités britanniques considèrent de manière générale que la première année (freshman) des programmes du premier cycle américain est d'un niveau inférieur à celui de la première année des cours de licence du système britannique. Elles sont donc susceptibles d'exiger la réussite d'un programme de base à cycle court de niveau 5 comme condition préalable à l'accès au Bachelor.

   *Trends* souhaitait savoir si, en principe, les crédits de niveau 5 acquis pouvaient être reportés pour obtenir des exemptions dans les programmes de Bachelor. Les réponses ont été mitigées, comme il fallait s'y attendre, puisque la réponse devait se faire au cas par cas, en fonction de la pertinence, du contenu et des résultats d'apprentissage des modules de cours préalables à la licence et de la mesure dans laquelle tous ou certains d'entre eux étaient des prérequis obligatoires. En général, toutefois, Trends a constaté que plus de la moitié des établissements interrogés avaient prévu des parcours d'apprentissage flexibles, tandis que près des trois quarts ont déclaré qu'il était possible pour les étudiants de passer d'un statut à temps plein à un statut à temps partiel. La tolérance de la variation du temps d'obtention du diplôme était courante, ce qui suggère que les règles régissant l'accumulation de crédits étaient en général libérales plutôt que restrictives.

2. **Le site du Rapport sur la mise en œuvre du Processus de Bologne compilé pour la réunion de ministres de Rome en 2020, est une lecture essentielle pour ceux qui souhaitent connaître l'état actuel de l'ECTS.** Il offre un aperçu et une analyse détaillés, trop détaillés pour être reproduits ici. Il suffit de dire, en résumé, que:

   - L'ECTS est « omniprésent » [p.43] dans le paysage de l'enseignement supé-rieur européen;
   - Dans la majorité des systèmes d'enseignement supérieur, les procédures d'assurance qualité vérifient dans quelle mesure le *Guide de l'utilisateur ECTS* est correctement mis en œuvre [pp.54-56] ;
   - Seuls 12 % des pays du Processus de Bologne disposent de procédures éta-blies au niveau national et régulièrement contrôlées pour la reconnaissance des acquis de l'apprentissage [pp. 117-119] ;
   - Bien que la mobilité des crédits financés soit censée être réciproque, un équi-libre approximatif des flux de mobilité entre les pays de l'EEES n'a jamais été atteint [pp.128-129] ;
   - Les périodes de mobilité ne sont toujours pas universellement reconnues comme faisant partie intégrante d'un programme diplômant [p.129] ;
   - Au-delà de la mobilité de crédit financée par le programme Erasmus+, la plu-part des pays du Processus de Bologne mettent à disposition, sous forme de subventions ou de prêts, des financements pour la mobilité de crédit, bien que soumis à diverses conditions ; seuls 25 % des pays de l'EEES, principalement en Europe de l'Est, ne proposent aucun financement portable [pp. 146-150].

3. ***Trends* de l'EUA n'est pas la seule enquête périodique menée par un membre consultatif du Processus de Bologne.** L'enquête sur la mobilité des étudiants *Bologne avec des yeux d'étudiant 2020*, publiée par l'ESU, s'intéresse aussi régulièrement à la mobilité des crédits. Elle révèle qu'en 2020, si 57 % des étudiants mobiles n'ont eu aucune difficulté à faire reconnaître leurs crédits, par contre « des problèmes subsistent lorsqu'il s'agit de faire correspondre les crédits d'un programme d'études dans l'université d'origine et l'université d'accueil pendant la mobilité » [p. 49]. L'ESU avait également des opinions tranchées lorsqu'il s'agissait d'envisager l'utilisation de l'ECTS dans la conception des programmes. Les syndicats nationaux d'étudiants représentant un quart de ses membres ont indiqué que l'attribution de points ECTS était rarement ou jamais basée sur les résultats d'apprentissage et la charge de travail. Quant à la reconnaissance des acquis, les conclusions de l'ESU étaient plutôt sombres, soulignant que la confiance des étudiants dans les gouvernements et les parties prenantes pour l'introduire et la promouvoir avait considérablement diminué depuis une précédente enquête en 2018. La principale préoccupation de l'ESU concerne toutefois le manque de financement de l'internationalisation et de la mobilité, ainsi que la répartition inéquitable des financements existants. Elle a également souligné que « les étudiants sont confrontés à la discrimination ou à l'exclusion lorsqu'ils sont en mobilité » [p.68]. Selon elle, le Processus de Bologne est encore loin d'atteindre son objectif de mobilité pour 20 % de la population étudiante européenne, étant donné « l'écart important entre les ambitions des gouvernements en matière d'internationalisation et les actions concrètes qu'ils mettent en œuvre pour y parvenir dans la réalité » [p. 62].

4. **Aujourd'hui, le programme Erasmus+ reste le gardien officiel de l'intégrité de l'ECTS.** Le Guide du programme pour 2022 continue à faire de l'engagement envers la Charte Erasmus une condition obligatoire de participation. (La Charte est accompagnée d'un ensemble utile de Lignes directrices.) En guise de conclusion à cette section, il convient de reproduire les clauses de la Charte qui concernent spécifiquement la mobilité des crédits. Nous recommandons aux lecteurs de les considérer comme les éléments constitutifs d'une bonne pratique. Les institutions sont tenues de :

   **Avant la mobilité**

   - Veiller à ce que les procédures de sélection pour les activités de mobilité soient équitables, transparentes, cohérentes et documentées.
   - Publier et mettre à jour régulièrement le catalogue des cours sur le site web bien avant les périodes de mobilité, afin d'être transparent pour toutes les parties et de permettre aux étudiants en mobilités de faire des choix bien informés sur les cours qu'ils suivront.
   - Publier et mettre à jour régulièrement les informations sur le système de notation utilisé et les tableaux de répartition des notes pour tous les programmes d'études. Veiller à ce que les étudiants reçoivent des informations claires et transparentes sur les procédures de reconnaissance et de conversion des notes.
   - Effectuer la mobilité à des fins d'étude et d'enseignement uniquement dans le cadre d'accords préalables entre les institutions qui établissent les rôles et responsabilités respectifs des parties, ainsi que leur engagement à respecter des critères de qualité communs dans la sélection, la préparation, l'accueil, le soutien et l'intégration des participants à la mobilité.
   - Veiller à ce que les participants sortants à la mobilité soient bien préparés à leurs activités à l'étranger, y compris la mobilité mixte, en entreprenant des activités visant à atteindre le niveau de compétence linguistique nécessaire et à développer leurs compétences interculturelles.
   - Veiller à ce que la mobilité des étudiants et du personnel soit fondée sur un contrat d'apprentissage pour les étudiants et un contrat de mobilité pour le personnel enseignant, validés à l'avance entre les établissements ou entreprises d'origine et d'accueil et les participants.
   - Fournir un soutien actif aux participants à la mobilité tout au long du processus de recherche d'un logement.
   - Fournir une assistance pour l'obtention de visas, si nécessaire, pour les participants à la mobilité.
   - Fournir une assistance relative à l'obtention d'une assurance, si nécessaire, pour les participants.

- Veiller à ce que les étudiants connaissent leurs droits et obligations tels que définis dans la Charte des étudiants Erasmus.

### Pendant la mobilité

- Assurer l'égalité de traitement académique et la qualité des services pour les étudiants en mobilité.
- Promouvoir des mesures qui garantissent la sécurité des participants sortants et entrants.
- Intégrer les participants entrants dans la communauté étudiante au sens large et dans la vie quotidienne de l'établissement. Les encourager à agir en tant qu'ambassadeurs du programme Erasmus+ et à partager leur expérience de la mobilité.
- Prévoir des dispositions appropriées en matière de mentorat et de soutien pour les participants, y compris pour ceux qui pratiquent la mobilité mixte.
- Fournir un soutien linguistique approprié aux participants entrants.

### Après la mobilité

- Fournir aux étudiants et à leurs établissements d'origine des relevés de notes contenant un compte rendu complet, précis et opportun de leurs résultats à la fin de la période de mobilité.
- Veiller à ce que tous les crédits ECTS obtenus de manière satisfaisante pour des acquis d'apprentissage réalisés au cours d'une période d'études ou de formation à l'étranger, y compris dans le cadre d'une mobilité mixte, soient pleinement et automatiquement reconnus, comme convenu dans le contrat d'apprentissage et confirmé par le relevé de notes/certificat de stage ; transférer ces crédits sans délai dans le dossier de l'étudiant, les comptabiliser en vue de l'obtention du diplôme de l'étudiant sans évaluation supplémentaire de l'étudiant et en assurer la traçabilité dans le relevé de notes de l'étudiant et le supplément au diplôme.
- Veiller à l'inclusion des activités de mobilité d'étude et/ou de stage achevées de manière satisfaisante dans le relevé final des acquis de l'étudiant (le supplément au diplôme).
- Encourager et soutenir les participants à leur retour pour qu'ils agissent en tant qu'ambassadeurs du programme Erasmus+, promeuvent les avantages de la mobilité et s'engagent activement dans la création de communautés d'*alumn*i.

# 4. Problèmes de mise en œuvre

1. **Les communiqués périodiques des ministres du Processus de Bologne sont en général positifs.** Il en va de même pour les déclarations politiques de l'UE. Elles sont tournées vers l'avenir, ambitieuses même, mais certainement pas euphoriques. Des problèmes de mise en œuvre subsistent, comme le montrent clairement les témoignages ci-dessus. L'inquiétude s'est récemment cristallisée autour des questions connexes des résultats d'apprentissage et des compétences. Il est important d'aborder ces questions : les deux facteurs sont au cœur du raisonnement fondé sur les résultats dont l'accès au marché du travail est censé dépendre.
2. **Examinons une manifestation symptomatique particulière de l'anxiété. En 2019, le Conseil des dentistes européens (CED) et la Fédération des autorités compétentes et régulateurs dentaires européens (FEDCAR) ont adressé une lettre à la Commission européenne.** Plus précisément, les deux organisations ont demandé une législation européenne obligeant les États membres à mettre en place des procédures d'accréditation indépendantes, qui garantiraient la qualité des qualifications de base en dentisterie, non seulement au niveau national, mais aussi dans toute l'UE. Actuellement, la Directive pertinente ne fournit aucun moyen de contrôler la qualité des programmes. Elle se contente d'établir des spécifications quantitatives de la durée des cours et un catalogue des disciplines à étudier. Elle n'énumère pas les compétences professionnelles requises des dentistes. Tout cela, selon le CED et la FEDCAR, tolère effectivement une grande variation dans le niveau de formation, mettant en danger la circulation transfrontalière des praticiens et des patients.

3. **Dans un autre domaine, la Commission européenne soutient le Projet de Comparaison Horizontale.** Actuellement dans sa deuxième phase, le projet étudie à quel point les résultats d'apprentissage équivalents peuvent être attribués, de manière trompeuse, à différents niveaux dans différents cadres nationaux de certification, et explore les solutions possibles. Le projet se concentre actuellement sur les professions des TIC aux niveaux 4, 5 et 6 du CEC, c'est-à-dire du haut de l'EFP jusqu'à la licence. Elle est ainsi en mesure de répondre à plusieurs objectifs. Elle peut apaiser les inquiétudes concernant l'attribution incohérente des acquis d'apprentissage aux différents niveaux. Il peut mieux aligner les systèmes d'enseignement post-secondaire des États membres. Il peut faciliter la transition entre l'EFP et l'enseignement supérieur et peut conduire à une plus grande cohérence dans la formation aux TIC tout en maintenant la diversité de l'offre. Mais malgré l'urgence de l'impulsion donnée par l'UE à la numérisation, le calendrier est long ; il faudra au moins dix ans, par exemple, pour que le déploiement de la technologie 5G soit achevé. On attend les conclusions du projet promises par son coordinateur, le bureau d'études polonais Institut de recherche en éducation (BIE).
4. **L'étalonnage erratique des acquis de l'apprentissage et des compétences est préoccupant du point de vue des qualifications professionnelles.** Mais qu'en est-il des programmes de premier cycle universitaire moins directement liés au marché du travail ? On pense aux physiciens titulaires d'une licence qui deviennent comptables, aux historiens qui se dirigent vers la gestion des ressources humaines... Dans ces cas également, on pourrait affirmer qu'il n'existe pas de contrôle réglementaire efficace et global de la comparabilité des résultats d'apprentissage entre les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur. En d'autres termes, malgré les efforts de l'ENQA au niveau européen, les mesures nationales d'assurance qualité sont divergentes.
5. **Est-ce important ?** Nous revenons ici à la question du transfert et de l'accumulation de crédits dans le contexte de la mobilité des étudiants de premier cycle. Lorsque le mauvais alignement des résultats d'apprentissage nuit à la reconnaissance des crédits et par conséquent des qualifications, il y a lieu de s'inquiéter. Pourtant, malgré les observations de l'ESU citées plus haut (paragraphe 21), il n'y a eu aucun cri de plainte généralisé et soutenu au cours des trois décennies de fonctionnement de l'ECTS. Cela s'explique probablement par le fait que les contrats d'apprentissage Erasmus+ sont modifiables. Dans la pratique, un étudiant en stage à l'étranger peut passer d'un module à un autre - si le module initialement choisi est « trop facile », « trop difficile », s'il répète inutilement un apprentissage antérieur, si un module plus approprié est disponible et si les universités d'accueil et d'origine sont d'accord. C'est aussi parce que les parties prenantes s'attendent, à juste titre, à ce que les principes énoncés dans le *Guide de l'utilisateur* soient respectés. Cela repose à son tour sur la confiance mutuelle, et il est difficile de nier que la confiance est florissante aux niveaux institutionnel et individuel. Si le degré de confiance est relatif au niveau de la demande, qui est aussi constamment élevé, alors il faut supposer que les problèmes de mise en œuvre ne sont pas de nature à menacer l'ensemble de l'édifice.

# 5. L'avenir de l'ECTS

1. **Au-delà de ces difficultés, le contexte dans lequel fonctionne l'ECTS évolue rapidement.** La Charte Erasmus, par exemple, mentionne la mobilité mixte. L'empreinte de la pandémie est clairement visible ici : COVID-19 a accéléré de façon spectaculaire des changements qui étaient déjà en cours avant 2019. Ailleurs, la Charte préconise la mise en œuvre d'une « gestion numérique de la mobilité ». C'est nouveau et suffisamment frappant pour suggérer que les pensées de la Commission vont probablement se tourner vers une nouvelle révision du *Guide de l'utilisateur*. Que devra-t-il couvrir, si et quand il paraîtra ?
2. **Depuis longtemps, il est exigé que le relevé de notes certifiant les résultats de la période de mobilité soit incorporé au** Supplément au diplôme (SD). Le SD complète toute qualification donnée avec suffisamment de détails contextuels pour la rendre intelligible dans chaque système d'enseignement supérieur. Bien qu'une version électronique soit disponible depuis 2006, il a principalement été produit et utilisé sur papier. Récemment, cependant, la Commission a lancé une campagne visant à relancer le SD numérisé, ainsi que le document Europass Mobilité sur lequel l'étudiant peut énumérer et évaluer toutes les compétences acquises pendant le stage à l'étranger. Cet e-portefeuille est accessible sur la nouvelle plateforme Europass. Le portail abrite un registre de la base de données

des qualifications (QDR) et, au fur et à mesure que la fonctionnalité de la blockchain sera affinée et que la base de données s'étendra, les étudiants pourront classer tous leurs documents d'études, les justificatifs numériques européens pour l'apprentissage (EDCL), dans leurs portefeuilles numériques personnels.

3. **Il va sans dire qu'une innovation aussi radicale que l'ECDL a des répercussions sur d'autres volets de la politique et de la pratique de l'enseignement supérieur.** En voici trois exemples actuels :

   - L'ESU est un partenaire du projet ESC-tension qui travaille actuellement sur une carte d'étudiant européenne entièrement interopérable. Cette carte s'avérera très utile dans le contexte de la mobilité des crédits, car elle permet-tra aux étudiants d'accéder facilement à la gamme de services dans l'établissement d'accueil, ainsi que d'automatiser la délivrance des contrats d'apprentissage et le transfert des crédits et des notes.
   - Dans le domaine de l'assurance qualité, le contenu de la base de données des résultats d'assurance qualité (DEQAR) peut désormais être téléchargé dans la QDR Europass, fournissant ainsi la confirmation qu'une qualification particu-lière a été délivrée par une autorité accréditée.
   - La base de données de la Commission EuropéenneS Compétences, qualifica-tions et Occupations (ESCO) codifie progressivement toutes les professions actives sur le marché du travail. Cette tâche sisyphéenne implique l'utilisation de techniques d'intelligence artificielle (IA) pour analyser la masse des résul-tats d'apprentissage publiés dans les plans de cours et pour identifier les élé-ments lexicaux qui désignent les compétences de base de chaque profession. Toutefois, ce travail pourrait encore être compromis par l'affectation erratique des acquis d'apprentissage aux niveaux du cadre des certifications.
   - Les micro-crédits sont maintenant fermement établis dans l'univers de l'enseignement supérieur, en tant que paquets d'apprentissage qui peuvent précéder, accompagner, suivre ou être absorbés dans des programmes aca-démiques complets, en supposant qu'ils remplissent les conditions de re-con-naissance appropriés. Ils peuvent également être accumulés et agrégés de ma-nière légitime, comme dans le cadre du développement professionnel continu, en dehors du cadre des qualifications de Bologne (licence, master et doctorat). Le rapport de l'EUA (RapportMicrobol) surveille le paysage et pose des ques-tions pertinentes sur la définition, le niveau, la taille, la qualité et la transférabi-lité des micro-crédits.

4. **Nombre de ces initiatives relèvent de l'identité électronique et de sa réglementation.** Le règlement de l'UE Règlement général sur la protection des données (GDPR) est entré en vigueur en 2018, mais la Commission estime désormais nécessaire de le compléter par une révision du règlement 910/2014, qui a mis en place un « cadre pour l'identité numérique européenne ». Sa version 2021 vise à « fournir un cadre à l'échelle de l'UE pour les identités électroniques publiques qui garantit que tout citoyen ou résident peut avoir accès à une identité électronique européenne sécurisée, qui peut être utilisée partout dans l'UE pour s'identifier et s'authentifier pour accéder aux services des secteurs public et privé, permettant aux citoyens de contrôler les données communiquées et la manière dont elles sont utilisées. » L'identité numérique d'un individu sera inscrite dans un portefeuille électronique installé sur un appareil mobile. L'identité certifiée pourra ensuite être activée dans tous les domaines de la vie - des services financiers aux processus électoraux. Le texte de la proposition mentionne également au passage la reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles, ainsi que l'inscription dans des universités étrangères. Il est clair que, dans l'UE du moins, des efforts seront nécessaires dans un avenir proche pour intégrer la numérisation de l'enseignement supérieur dans des paramètres globaux du point de vue technique et politique.

5. **Les effets combinés de la COVID-19 et de la numérisation ont fait rapidement évoluer les choses, au point où la mobilité de crédit se trouve dans un nouvel environnement**. La mobilité mixte, dans le cadre d'Erasmus+ et ailleurs, pourrait s'avérer être la nouvelle norme adoptée, si bien que pour les citoyens actifs les moins mobiles sur le plan physique, le crédit sera de plus en plus accumulé, transféré et utilisé comme monnaie sur des marchés du travail. Le rapport Microbol affiche à l'ordre du jour des points spécifiques d'une future édition potentielle du *Guide de l'utilisateur ECTS* :

   - Quelles seraient les limites de l'application de l'ECTS aux micro-crédits, le cas échéant ? Comment peut-on y remédier ?

- Le Guide de l'utilisateur ECTS devrait-il fournir des lignes directrices plus détaillées concernant les micro-crédits ? Si oui, de quel type ? Pourraient-elles être incluses dans une annexe ou une note explicative ?
- L'aspect de l'empilabilitéy[2] [stackability] des micro-crédits doit-il être abordé dans le Guide de l'utilisateur ECTS ? Si oui, comment pourrait-on l'aborder ?
- Le Guide de l'utilisateurs du système ECTS devrait-il fournir une série de recommandations aux fournisseurs de micro-crédits concernant les informations qu'ils devraient mettre à disposition pour faciliter la reconnaissance ? Si oui, que devraient inclure ces recommandations ? «. [p.32]

6. **Le portefeuille d'outils numériques est également un sujet que le Guide devrait aborder.** Les décideurs politiques sont bien conscients de toutes ces questions. Le groupe de pairs A du processus de Bologne sur les cadres de qualification devait examiner la mise en œuvre complète du *Guide de l'utilisateurs* dans son calendrier de réunions entre 2018 et 2020. Le procès-verbal de sa réunion de juin 2021 avoue toutefois que la question n'a pas été traitée de manière adéquate et s'engage à approfondir la discussion dans un avenir proche. Il propose d'inscrire à son ordre du jour des experts ECTS, travaillant précisément dans les cadres nationaux pour améliorer le niveau de mise en œuvre ; et un renforcement des liens entre les cadres de qualifications, l'assurance qualité et l'ECTS. Il met également en lumière, de manière suggestive et quelque peu confuse, que « le Guide de l'utilisateur de l'ECTS ne fait pas référence à la législation qui devrait être établie afin de mieux formuler les sujets de la conception du programme, fournir des indications sur l'apprentissage et l'enseignement et se concentrer sur la reconnaissance des acquis». Les prochains procès-verbaux apporteront sans doute des précisions.

# 6. Conclusion

Par essence, le système ECTS fonctionne avec succès. Il appartient donc aux pratiques éducatives, sociales et économiques innovantes de s'y adapter, et vice versa. On ne peut exiger des auteurs du futur guide qu'ils légifèrent *ab nihilo* sur des questions telles que « l'empilabilité » ou les applications optimales de la technologie numérique. Leurs orientations doivent tenir pleinement compte du nouveau consensus qui se dégage des consultations des décideurs politiques et des parties prenantes. Ce consensus, tout en respectant le développement personnel et la liberté académique, est susceptible d'être fortement influencé par les besoins du marché du travail. Le système ECTS semble destiné à devenir, de manière beaucoup plus explicite, un « ECTS tout au long de la vie ». Cette évolution sera la bienvenue. Son fonctionnement de base restera néanmoins le même : l'attribution de crédits sur la base de la charge de travail et des résultats d'apprentissage, puis leur accumulation, leur transfert et leur maturation en tant que qualifications. Une mise à jour du *Guide de l'utilisateur* est donc à prévoir, en prévision du prochain sommet ministériel de Bologne, qui se tiendra à Tirana (Albanie) en 2024.

2. Les micro-crédits peuvent être accumulés sans tenir compte de la cohérence et de la progression, ou même - dans le pire des cas - au hasard ; quels sont les critères qui permettraient à une "pile" de 180 ECTS de se traduire par un diplôme de licence ?

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

1. Est-il possible selon vous de concevoir un programme complet de mobilité des étudiants en cours d'études, avec un transfert de crédits fiable, au sein des communautés économiques régionales d'Afrique et entre elles ? Quels en seraient les avantages et les obstacles - éducatifs, culturels, financiers et politiques ?
2. Les cadres nationaux de qualification se sont avérés essentiels en Europe. En est-il de même en Afrique ? Si non, pourquoi ? Si tel est le cas, dans quelle mesure les cadres nationaux de qualification existants ou à construire en Afrique peuvent-ils être réunis dans un cadre continental global ? Quelles mesures seraient nécessaires pour y parvenir ?
3. Lorsque les étudiants en mobilité étudient à l'étranger avant de retourner dans leur université d'origine, ils optent pour des modules qui correspondent au programme qu'ils ont choisi. Leurs choix doivent être confirmés par les établissements d'origine et d'accueil. Cependant, en Europe, il existe parfois des tensions entre les autorités qui n'acceptent que des éléments de curriculum identiques et celles qui ont une vision plus libérale de ce qui est comparable. Existe-t-il une tension similaire en Afrique ? Si oui, quelles sont ses sources et comment la gérer au profit de l'étudiant ?

## Chapitre 9

# Programme d'études, apprentissage et enseignement

C.B. Villet

# Présentation

L'enseignement supérieur (ES) est perçu comme étant crucial et stratégique pour le développement global des États-nations dans le monde. C'est également le cas pour les pays africains, où le secteur a connu une croissance exceptionnelle au cours des deux dernières décennies, bien que les taux d'inscription sur le continent restent à la traîne par rapport aux taux à l'échelle mondiale.

La qualité et la pertinence de l'éducation que reçoivent la plupart des étudiants africains suscitent toutefois de profondes inquiétudes. La Commission de l'Union africaine (CUA) et l'Association des universités africaines (AUA) ont adopté un certain nombre d'initiatives dans le cadre de l'Agenda 2063 de la Stratégie continentale de l'éducation en Afrique (CESA), visant à résoudre les problèmes de qualité et de pertinence des établissements d'enseignement supérieur africains.

Les programmes d'études de la plupart des universités africaines continuent de suivre l'approche traditionnelle de l'accumulation de cours et de crédits séparés, ce qui conduit à un programme d'études fragmenté au détriment d'un programme holistique et cohérent. Cette approche n'est plus en mesure de répondre aux exigences actuelles de la société, qui demandent des diplômés qui puissent résoudre des problèmes complexes, en utilisant une pensée et des pratiques créatives, innovantes et éthiques.

Comme l'excellence de l'enseignement et de l'apprentissage est de plus en plus assimilée à la poursuite de crédits sans effet significatif, on peut et doit se demander quel est l'impact de tout cela sur l'atteinte des compétences d'apprentissage qui mèneront à la transformation de l'enseignement supérieur et à la transformation de la société et de l'économie africaine.

Ce chapitre plaide en faveur de l'adoption d'une approche « transformationnelle » dans la pensée et la pratique des programmes d'études afin d'atteindre « l'Afrique que nous voulons ». La question « Qui conduira l'Afrique vers un avenir radieux ? » exige des universités qu'elles réfléchissent aux défis auxquels le continent est confronté et qu'elles définissent le type de citoyens qui seront en mesure de relever ces défis le plus efficacement possible. Après tout, selon les mots de Barnett (2017), la tâche d'une philosophie (approche) adéquate de l'enseignement supérieur n'est pas simplement de comprendre l'université ou même de la défendre, mais de la changer. Ce chapitre propose donc un paradigme de transformation pour un changement qualitatif efficace dans l'enseignement supérieur africain qui peut conduire à la transformation durable de ce secteur.

## Contenu du chapitre

1. Le rôle des institutions africaines d'enseignement supérieur (EES AFRICAINS) dans le programme de développement de l'Afrique
2. Comment doit-on aborder le programme d'études ?
3. La transformation des programmes d'études dans les EES AFRICAINS
4. L'apprentissage transformationnel dans les EES AFRICAINSs
5. L'enseignement transformationnel dans les EES AFRICAINSs : pour la défense des valeurs importantes
6. Quelques questions pour résumer le chapitre
7. Références

# 1. Le rôle des institutions africaines d'enseignement supérieur (EES AFRICAINS) dans le programme de développement de l'Afrique

Il ne fait aucun doute que l'enseignement supérieur dans le monde est perçu comme crucial et stratégique pour le développement global des États-nations. C'est également le cas pour les pays africains. En accord avec cette vision, de nombreux pays africains ont initié des politiques et des modèles pour aider à construire leurs secteurs d'enseignement supérieur afin de développer leur capital humain pour répondre favorablement aux défis mondiaux du 21st siècle (Daniel, D., Osei-Bonsu, R & Amponsah, S., 2020). Les auteurs affirment en outre qu'en dépit de ces efforts, il existe toujours un écart considérable entre l'enseignement supérieur et le développement socio-économique de la plupart des pays africains.

Alors que de nombreux diplômés africains entrent sur le marché du travail, la majorité d'entre eux ont du mal à trouver un emploi. En outre, les enquêtes relèvent, pour nombre d'entre elles, une inadéquation entre les compétences des diplômés et les marchés du travail :

> *Alors que les diplômés de nombreux établissements d'enseignement supérieur africains sont au chômage, des pénuries importantes de main-d'œuvre qualifiée persistent. Le défi consiste à augmenter à la fois la quantité et la qualité des diplômés en investissant dans les laboratoires et les ressources humaines... à améliorer le lien avec les employeurs pour accroître la pertinence et à encourager une forte collaboration internationale pour accroître la qualité...* (James, F., 2021, p.1).

Les chercheurs et les universitaires de tout le continent restent préoccupés par l'augmentation du nombre d'inscriptions au détriment de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et de la recherche, par l'expansion limitée des infrastructures et par l'insuffisance des possibilités de rattachement à l'industrie en raison du faible niveau d'industrialisation de l'Afrique. Alors que la pandémie de Covid-19 a ouvert d'énormes possibilités d'innovation en matière d'enseignement, d'apprentissage et de recherche, la pauvreté persistante qui touche un grand nombre de populations étudiantes africaines sur tout le continent a vu l'accès aux possibilités d'éducation diminuer en raison de maux sociaux persistants tels que l'accès limité à Internet, le coût élevé des données, l'absence d'accès à l'électricité ou aux appareils électroniques personnels tels que les ordinateurs portables ou les téléphones intelligents. En fait, la pandémie vient de jeter un nouvel éclairage sur les maux sociaux et économiques qui frappent la majorité des étudiants africains et leurs communautés.

Une autre contrainte sévère pour l'enseignement supérieur en Afrique est l'atteinte d'une masse critique de membres du personnel académique de qualité. Il est rapporté que le pourcentage moyen du personnel ayant un doctorat dans les institutions publiques d'enseignement supérieur en Afrique est estimé à moins de 20% (Soucat et al. 2013 cité dans Mba, J. 2017). Les auteurs précisent que de nombreux départements des EES africains ne comptent pas plus de 1 ou 2 professeurs titulaires, dont beaucoup sont proches de la retraite. Cette situation empêche les départements et les universités d'être en mesure de fournir une formation d'enseignement supérieur pertinente pour développer leurs propres membres du personnel, et d'établir des environnements de recherche énergiques. En plus de cela, de nombreux professeurs titulaires ne restent pas dans les universités africaines en raison des faibles salaires, des financements et des équipements de recherche limités, de l'autonomie limitée, autant de facteurs qui découragent la permanence et continuité des professeurs, comme le rapporte Mba (2017).

Au cours des cinq à dix dernières années, les gouvernements africains et les agences de développement internationales ont reconnu le rôle important que l'enseignement supérieur peut jouer dans les questions de développement socio-économique et national. Cela a conduit à un regain d'intérêt pour les établissements d'enseignement supérieur africains sur tout le continent. L'Association des universités africaines (AUA) continue de jouer un rôle actif dans la revitalisation de l'enseignement supérieur et a conçu une série d'interventions pour améliorer la situation difficile à laquelle les établissements d'enseignement supérieur sont confrontés.

Il est clair que l'enseignement supérieur peut jouer un rôle central dans le développement et la transformation sociale et économique des pays africains. Cependant, les pays qui ont réussi cette transition indiquent qu'il

devrait y avoir des politiques claires, des stratégies et des actions délibérées en place pour relier l'enseignement supérieur à la transformation sociale et économique en Afrique. Le programme d'études étant un instrument important dans la réalisation des objectifs de l'enseignement supérieur, il est nécessaire d'interroger son rôle dans le changement social et économique.

# 2. Comment aborder le programme d'études ?

Historiquement, l'africanisation des universités a fait partie d'un vaste mouvement de décolonisation au début de l'ère postindépendance dans les années 1960 en Afrique. Au cours des décennies suivantes, le concept d' « africanisation» de l'enseignement supérieur est devenu lié à la notion de régionalisation de l'enseignement supérieur africain. Le contexte de ce lien était ancré dans les débats entre les acteurs internes et externes comme l'UNESCO, l'OUA/UA, l'AUA, les Communautés économiques régionales, la Banque africaine de développement, l'UE et les pays africains ; sur le rôle des EES en tant qu'agents de développement économique, espoirs de la Renaissance africaine, instruments d'africanisation et bases des mouvements panafricains. À cette époque, les universitaires et d'autres acteurs ont déclaré que les universités africaines devaient refléter les sociétés et les cultures africaines en augmentant le nombre d'universitaires africains qualifiés et en africanisant les programmes universitaires. Les décennies qui ont suivi ont vu un nombre croissant d'universitaires africains assumer des rôles d'enseignement et de recherche dans leurs universités nationales. Cependant, la transformation des établissements d'enseignement supérieur africains pour qu'ils reflètent la société et la culture africaines dans les programmes d'études, d'enseignement et d'apprentissage ne s'est pas vraiment concrétisée. De nombreuses raisons ont été avancées, comme le rôle du néocolonialisme et le fort désir des universités des États-nations africains d'être acceptables aux yeux des anciens dirigeants coloniaux et de la communauté mondiale de l'enseignement supérieur. Certains affirment que de nombreux partisans du projet d'africanisation, liés aux mouvements d'indépendance politique africains, ont été renversés par des coups d'État militaires. Ces pays africains ont connu de nombreux bouleversements dans les années 70 et 80, et beaucoup d'entre eux continuent de connaître une grande instabilité politique et économique. L'Afrique du Sud a récemment connu sa part de revendications violentes d'étudiants demandant aux universités de mieux refléter la culture, les normes sociétales et les valeurs africaines dans tous les aspects de l'enseignement et de la formation universitaires.

De nombreux chercheurs attribuent l'incapacité persistante du secteur de l'enseignement supérieur africain à contribuer efficacement au programme de développement socio-économique de leurs pays à l'incapacité de ses programmes, de ses approches d'enseignement et d'apprentissage quant à l'exigence de refléter des questions, des perspectives et un contenu africains :

> *Le développement de toute société est essentiellement un processus interne et la culture est au cœur de celui-ci. Il est donc pratiquement impossible pour l'université du développement d'analyser les problèmes et les besoins de développement de l'Afrique sans une connaissance et une compréhension intimes de la nature de la culture africaine* (Fredua-Kwarteng, E. & Ofosu, S., 2018).

La conceptualisation commune de l'africanisation reste difficile à définir dans le domaine de l'éducation supérieure, mais sa philosophie continue d'être le moteur de la régionalisation de l'éducation supérieure. Ce discours philosophique se concentre désormais sur les besoins de développement socio-économique des nations africaines et sur la promotion de la collaboration intra-africaine entre les établissements d'enseignement supérieur. L'AUA et les organismes sous-régionaux comme le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est (IUCEA), l'Association régionale des universités d'Afrique australe (SARUA) et le Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES) sont considérés comme jouant un rôle central en tant qu'instruments de coopération et d'échange d'informations entre les EES d'Afrique et des sous-régions. Cette section ne s'attardera pas sur les détails de cette évolution, mais vise simplement à établir un lien entre le discours sur l'africanisation et les événements historiques et actuels qui motivent ces efforts. La régionalisation est donc considérée comme l'initiative la plus appropriée actuellement « *pour promouvoir l'échange facile et rapide d'informations entre pays voisins* » et réaffirmer que la collaboration régionale au niveau sous-régional dans l'enseignement supérieur est importante pour le développement du secteur de l'ES (Knight, J. & Woldegiorgis, E.T., Eds., 2017, p. 36).

Alors que le débat sur l'africanisation se concentre aujourd'hui sur les programmes de développement socio-économique et culturel des États-nations, certains pensent que les universités africaines seraient mieux servies en se concentrant sur leurs besoins et problèmes de développement nationaux, sous-régionaux et régionaux plutôt que de s'enliser dans un projet d'africanisation. Ces chercheurs sont d'avis que l'africanisation est silencieuse sur la question pertinente de la pédagogie transformative qui pourrait effectivement fournir des cours qui développeront les compétences, les connaissances et les dispositions dont la jeunesse africaine a besoin pour sa croissance personnelle et son développement social, politique et économique. Ils estiment qu'une approche axée sur le développement encouragera les étudiants à analyser les défis et les besoins de l'Afrique en matière de développement, et les poussera à formuler des solutions orientées vers l'action par le biais d'enquêtes, d'études de cas, de collaboration entre pairs, de recherches, de résolution de problèmes complexes et d'apprentissage. Elle encouragera et établira également des liens et des relations profonds avec les économies et les communautés locales par le biais de la mobilité interne et externe, d'événements communautaires, de visites sur place, de consultations, de projets de recherche et de forums publics consacrés aux innovations et aux inventions. Les partisans de « l'université du développement » trouvent l'africanisation du savoir problématique : s'agit-il d'un savoir indigène ? S'agit-il d'un récit qui s'oppose au savoir occidental ? S'agit-il d'une autre façon de voir le monde ? Doit-il s'agir de toute connaissance qui a une pertinence pour le développement de l'Afrique par l'adaptation ou l'application directe ? Ci-dessous quelques dires des chercheurs :

> *Les partisans de l'université africanisée sont trop absorbés par la politique de décolonisation.... La corruption profondément enracinée au sein des gouvernements, les violations des droits de l'homme, le tribalisme, la stagnation technologique, la faible productivité agricole, l'assujettissement des femmes et l'incompétence des dirigeants sont autant de problèmes de développement qui affectent le continent africain. Les tentatives visant à imputer ces problèmes au colonialisme déchargent les Africains de toute responsabilité pour leurs propres actions et inactions* (Fredua-Kwarteng, E. & Ofosu, S., 2018, p. 3).

Alors que le processus de régionalisation continue de façonner les universités à travers l'Afrique, la question demeure de savoir si ces pratiques ont un potentiel suffisant pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur sur le continent. D'aucuns pensent que l'impact du système a été l'invasion d'une idéologie de marché qui met l'accent sur la concurrence, l'efficacité économique et la consommation. Certains y voient une néo-colonisation du système d'enseignement supérieur africain par des acteurs étrangers qui cherchent à faire de l'enseignement supérieur un produit commercialisable acheté et vendu par des unités standard :

> *Le système des principes commerciaux et de la comptabilité statistique a abouti à une préoccupation obsessionnelle pour l'évaluation périodique et quantitative de chaque facette du fonctionnement de l'université. Les professeurs consacrent énormément de temps et d'énergie à répondre aux demandes administratives d'évaluation et d'examen continus des programmes et à constituer des dossiers détaillés démontrant, de préférence en termes statistiques, leur productivité - le nombre de publications, le nombre de communications présentées à des conférences avec comité de lecture, le nombre de comités auxquels ils participent, le nombre de cours enseignés, le nombre d'étudiants traités dans ces cours, les mesures quantitatives de l'excellence de l'enseignement... l'excellence elle-même a été réduite à une comptabilité statistique... nous devons changer cela si nous voulons briser le cycle qui tend à transformer les étudiants en clients et en consommateurs... la libre poursuite de la connaissance est devenue la libre poursuite des crédits* (Mbembe, A., 2015, p. 7).

Malgré ce point de vue, les universitaires estiment que la régionalisation et la collaboration intra-africaine dans le domaine de l'enseignement supérieur présentent des avantages. Il existe des preuves dans certains pays et régions que les systèmes nationaux d'enseignement supérieur sont devenus des entités interconnectées qui résonnent les unes avec les autres. Les frontières nationales ont commencé à disparaître dans la fourniture et la consommation de services d'enseignement supérieur. Ce processus a également permis une plus grande intégration culturelle dans les activités d'enseignement, d'apprentissage et de recherche des différentes universités. Les universités étant obligées de dépasser le cadre local en termes de restructuration des programmes d'études, il en va de même pour leur évaluation comparative et leurs normes. Cependant, ce qui n'est pas encore clair, c'est l'impact de ces changements sur les programmes de développement de la région, et si la manière dont les instruments/outils de mesure actuels sont conçus, permet de saisir efficacement les gains positifs qui correspondent aux objectifs stratégiques du CESA-2063.

# 3. La transformation des programmes d'études dans les EES AFRICAINS

## 3.1. Concevoir des programmes d'études

Le programme d'études est l'un des principaux moteurs de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Le programme d'études permet d'opérationnaliser et de mettre en œuvre le plan académique pour les expériences d'apprentissage et d'enseignement des étudiants de l'enseignement supérieur. Au fil des décennies, de nombreux chercheurs ont proposé diverses conceptualisations du programme d'études dans l'enseignement supérieur, en fonction des systèmes philosophiques et des idéologies qui ont façonné leur pensée et leurs pratiques éducatives. Le programme d'études étant l'axe et le centre vital des efforts de formation d'une université, il devient souvent le lieu des controverses les plus vives car il traite de questions telles que : Quelles connaissances ont le plus de valeur ? *Quelles connaissances doivent être présentées à l'apprenant ? Qu'est-ce qui a de la valeur pour l'apprenant en tant que personne et en tant que membre de la communauté/société ?* Compte tenu de notre interdépendance mondiale sur les questions relatives au changement climatique, à la durabilité de l'environnement, aux pandémies mondiales et aux inégalités et injustices sociales et économiques croissantes, l'enseignement supérieur est aujourd'hui le seul moyen de faire face à ces problèmes.

Traditionnellement, le terme *programme d'études (curriculum)* est défini de manière générale comme le cursus qui comprend les objectifs d'apprentissage des étudiants (compétences, connaissances et attitudes), le contenu (la matière dans laquelle les expériences d'apprentissage sont intégrées), la séquence (l'ordre dans lequel les concepts sont présentés), les méthodes et les activités pédagogiques, les ressources pédagogiques (matériels et cadres), l'évaluation (les méthodes utilisées pour évaluer l'apprentissage des étudiants à la suite de ces expériences) et les ajustements des processus d'enseignement et d'apprentissage basés sur l'expérience et l'évaluation. Pour ceux qui viennent d'une orientation philosophique plus traditionaliste, la conception préférée du programme d'études se concentre davantage sur la matière et le transfert de compétences, où la transmission et la préservation des disciplines sont censées transmettre une vérité et une valeur éprouvées aux jeunes générations. En raison du fait que les méthodes d'enseignement/instruction suivent de près les orientations philosophiques, l'enseignant est souvent considéré comme celui qui possède un ensemble discipliné de connaissances et de compétences qu'il cherche à transmettre aux étudiants par un enseignement délibéré. Les enseignants sont ceux qui recherchent et planifient l'enseignement et transmettent les connaissances par un processus verbal, en choisissant soigneusement les mots et les phrases appropriés pour illustrer les principes ou démontrer la compétence que l'étudiant doit acquérir. L'enseignant est souvent considéré comme un exemple d'intellectualisme et un modèle digne d'être imité par ses étudiants/élèves. Cette image semble familière à de nombreux professeurs d'université africains d'aujourd'hui qui ont été formés dans cette tradition et dont les pratiques de recherche et d'enseignement continuent de ressembler aux descriptions ci-dessus à bien des égards.

Les détracteurs de l'orientation traditionnelle de l'éducation affirment que cette façon d'éduquer les jeunes générations conduit au maintien du statu quo/à la conformité à l'hégémonie, et laisse peu de place à la culture des capacités innées, à la découverte de soi et à la capacité d'explorer et de grandir (mentalement, moralement, spirituellement) par une interaction active avec leur environnement naturel et social. Elle conduit souvent à une incapacité à réfléchir et à s'autocorriger, à appliquer l'éducation dans le but de résoudre les problèmes humains et d'améliorer la qualité de vie de toute l'humanité. Alors que les universités africaines s'efforcent de se transformer pour rester pertinentes et avoir un impact sur les programmes de développement de leurs pays, il est nécessaire de préciser les valeurs, les croyances et les pratiques qui guideront leur transformation, compte tenu de leurs contextes et de leurs objectifs de changement.

Les partisans de l'approche transformative de la planification, du développement, de la mise en œuvre et de l'évaluation des programmes scolaires affirment que l'apprentissage le plus profond a lieu lorsque les apprenants sont activement impliqués dans leur propre processus d'apprentissage par le biais d'activités expérientielles, de projets et de résolution de problèmes. Cette façon d'apprendre les encourage à découvrir des connaissances, à co-créer de nouvelles connaissances, plutôt que de simplement absorber les connais-

sances qui leur sont données par un enseignant. Elle encourage l'exploration, la découverte de soi, l'apprentissage par l'action et conduit à l'innovation, ce qui peut contribuer à l'amélioration sociale et économique de la société. Les universités africaines étant appelées à jouer un rôle plus déterminant dans les luttes sociales et économiques de leurs pays, il est nécessaire de former des diplômés dotés des compétences et des qualités nécessaires pour mener à bien les programmes sociaux et économiques. L'enseignement supérieur africain a donc besoin de se prononcer explicitement sur l'orientation philosophique et idéologique qui conduira ses processus de transformation, et de donner une direction claire pour la mise en œuvre de sa vision et de sa mission.

## 3.2. La réforme des programmes d'études : Une nécessité africaine

Depuis leurs premières années d'existence, les universités africaines se sont efforcées de garantir la pertinence, l'applicabilité et l'intégrité de leurs programmes universitaires. Au fil des décennies, depuis les années 1950 et 1960, les universitaires en ont appelé à la conception d'une éducation qui soit d'Afrique pour l'Afrique. La plupart des réflexions et des débats ont tourné autour d'une éducation qui devrait libérer les Africains du joug du colonialisme, être ancrée dans les croyances et les valeurs africaines, utiliser les systèmes de connaissances et les pratiques africaines comme véhicules d'apprentissage et d'enseignement, et entraîner la transformation et l'amélioration de la société africaine. Les partisans de l'africanisation de l'enseignement supérieur étaient préoccupés par le fait que les programmes d'enseignement supérieur occidentalisés de l'époque aliénaient les Africains et les éloignaient de leurs communautés locales et produisaient des diplômés incapables de se rapporter à la conditionnalité africaine et de résoudre les problèmes locaux. Cependant, l'opérationnalisation du concept d'africanisation des programmes d'enseignement supérieur et des programmes d'études est restée insaisissable. Même si au fil du temps les universités africaines se sont africanisées dans le sens où davantage d'universitaires africains occupent des postes de direction et d'enseignement, les efforts concrets visant à garantir que les programmes d'études des EES AFRICAINS reflètent les valeurs, les croyances, les modes de connaissance et de construction du savoir, les pratiques d'apprentissage, d'enseignement et de recherche africains restent vagues et incohérents.

Un coup d'œil aux documents de la CUA sur la qualité de l'enseignement supérieur donne une indication de ce que la Commission considère comme l'objectif de l'enseignement supérieur en Afrique au cours du 21st siècle : accroître l'accès et assurer une offre éducative de qualité, en veillant à ce que l'enseignement supérieur réponde aux priorités de l'Afrique et soit pertinent pour le marché du travail. Cela inclut :

> *d'inculquer l'esprit d'entreprise et d'innovation et les valeurs africaines afin de contribuer au développement économique, social, à la création d'emplois et à l'employabilité... Le développement de l'enseignement supérieur doit s'inscrire dans le contexte des besoins continentaux, régionaux et nationaux de l'Afrique et se fonder sur des épistémologies et des contenus africains.* (p. 8, Normes et directives africaines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ASG-QA, 2018).

Les discours émanant de la CUA sur le rôle de l'enseignement supérieur montrent clairement qu'elle considère l'enseignement supérieur comme une force progressiste qui joue un rôle crucial dans la transformation de la société et des économies africaines. Elle invite à cet effet les EES à adopter des approches africaines dans les programmes de développement de l'éducation de leurs instituts. La CUA en appelle également à la promotion d'un apprentissage centré sur l'étudiant et de programmes d'études axés sur les résultats et alignés sur les besoins des parties prenantes. Elle promeut les arts, la culture et le patrimoine comme leviers pour construire « l'Afrique que nous voulons ». L'accent mis sur la science et la technologie afin d'accélérer la transition du continent vers une économie fondée sur la connaissance et l'innovation suggère que l'enseignement supérieur est considéré par la CUA comme un pouvoir d'importance à utiliser pour créer « l'Afrique que nous voulons ». Si l'on ajoute à cela l'accent mis sur l'éducation et l'autonomisation des femmes et des filles, les programmes communautaires en matière de développement agricole et d'innovation et la protection des droits d'accès à l'information, entre autres, il semble que la Commission fasse les bons gestes, dans la bonne direction. Ce qui n'est pas aussi clair, ce sont les principes et les pratiques curriculaires de base qui devraient conduire à la transformation du programme d'enseignement supérieur qui permettra d'aboutir à « l'Afrique que nous voulons ».

En observant de nombreuses salles de cours dans les EES AFRICAINSs, l'on peut se rendre compte qu'elles continuent de ressembler à celles des années 50, 60 et 70. Les universitaires continuent de faire la leçon aux étudiants, qui reçoivent passivement des connaissances considérées comme absolues, éternelles et immuables, émanant d'un programme d'études cumulatif (le contenu d'une matière atteint à un niveau est ajouté au niveau supérieur suivant), imprégné de disciplines universitaires, les disciplines telles que les sciences naturelles et les TIC étant considérées comme des connaissances supérieures. Bien sûr, il y a des exceptions, et la plupart des universitaires africains sont d'accord pour dire que le rôle de l'enseignement supérieur est en train de changer étant donné les problèmes complexes auxquels la société africaine et mondiale sont confrontées au quotidien. Cependant, le rythme auquel les programmes et l'enseignement des universités africaines se transforment laisse souvent à désirer. Les leaders communautaires et industriels continuent de dénoncer les compétences inadéquates des diplômés qui sont incapables de résoudre des problèmes, de communiquer par écrit et oralement, de prendre des décisions éthiques, de travailler en équipe, d'apprendre/réapprendre et de désapprendre, et qui sont désengagés de la vie communautaire et civique. L'objectif de la mise en œuvre de la transformation dans la plupart des universités est clair, mais ce qui l'est moins, c'est le cadre de transformation des programmes d'études qui pourrait guider l'enseignement supérieur dans ledit processus de transformation. Il devient donc évident qu'il est nécessaire de conceptualiser le type de programme (y compris l'orientation philosophique et idéologique) qui soutiendra le mieux « l'Afrique que nous voulons», et de développer un cadre d'orientation qui peut aider les systèmes EES AFRICAINS à se rapprocher de cet objectif.

## 3.3. Transformer les programmes d'enseignement supérieur africains

Les universitaires reconnaissent que la recherche sur l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement universitaires a fait de grands progrès au cours des dernières décennies. L'accent traditionnel sur la *connaissance de la matière ou de la discipline et sur ce que font les enseignants, a tourné vers ce que les étudiants apprennent*. Un grand nombre d'innovations et de réformes des programmes d'études au cours de la dernière décennie ont désormais déplacé le focus :

- Des objectifs d'apprentissage axés sur la maîtrise et la couverture du contenu à la démonstration de compétences générales et de résultats d'apprentissage pertinents, à savoir la créativité, la communication, la pensée critique et analytique, la recherche, la pensée transdisciplinaire/interdisciplinaire, la résolution de problèmes complexes, les compétences locales et mondiales, la diversité, apprendre à apprendre, entre autres.
- De l'apprentissage dans des disciplines distinctes à l'apprentissage intégratif dans l'ensemble du programme (résolution de problèmes complexes) ;
- De l'évolution de la matière enseignée comme principal moyen d'améliorer l'apprentissage aux innovations dans les méthodes d'enseignement et d'évaluation (intégration des TIC).

Les employeurs accordent une grande importance à l'acquisition de ces compétences et les considèrent souvent comme plus importantes que les matières qui donnent leur nom aux diplômes des étudiants. Cependant, ils estiment que les diplômés n'atteignent pas ces compétences/aptitudes clés, ce qui laisse un fossé entre l'éducation reçue et les compétences et aptitudes nécessaires.

Comme indiqué précédemment, de nombreux pays africains ont initié des politiques et des cadres d'action qui les aideront à construire leurs secteurs d'enseignement supérieur afin de développer un capital humain qui répondra positivement aux défis locaux et mondiaux du 21e siècle. Alors que de nombreux jeunes Africains sont devenus plus instruits et que les taux d'inscription dans les EES AFRICAINS ont augmenté de manière spectaculaire, les universitaires africains plaident pour une refonte du projet d'africanisation de l'enseignement supérieur. Selon eux, l'accent mis sur l'africanisation détourne l'attention du rôle de l'enseignement supérieur dans le développement socioculturel et économique des États-nations. Elle laisse également de côté l'impact croissant de l'interdépendance régionale et mondiale, ce qui rend plus difficile les tentatives de lier l'enseignement supérieur aux questions de développement. À cette fin, ces chercheurs affirment que

l'enseignement supérieur africain a besoin d'une pédagogie transformative qui fournira des programmes et des cours qui développeront les connaissances, les compétences et les dispositions dont la jeunesse africaine a besoin pour son épanouissement personnel et son développement social, politique et économique. Une philosophie et une approche transformatives de la planification, de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'études dans l'enseignement supérieur encourageront les étudiants à analyser les défis et les besoins de l'Afrique en matière de développement, en les poussant à trouver des solutions pratiques aux problèmes de développement par le biais d'enquêtes, d'études de cas, de collaboration entre pairs, de recherches, de résolution de problèmes complexes et d'apprentissage. Grâce à cette approche, les étudiants établiront des liens et des relations profonds avec les communautés et les économies locales. Selon eux, cette approche, si elle est bien mise en œuvre, pourrait assurer une transformation des approches d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation dans l'enseignement supérieur, et garantir une plus grande connectivité avec les communautés et les industries locales et régionales. Elle pourrait également avoir un impact transformateur sur les missions d'engagement communautaire des universités, en clarifiant l'objectif et la définition du concept d' « engagement communautaire» qui sera conforme aux objectifs de transformation. Dans un sens, ces approches d'enseignement et d'apprentissage intégreront les étudiants dans leurs communautés locales par le biais de la recherche et de la résolution de problèmes, garantissant ainsi une expérience d'apprentissage plus africanisée. Cependant, une approche transformative de l'enseignement supérieur africain ne renie pas l'appel de l'UNESCO à réaffirmer une approche humaniste de l'éducation :

1. *Une approche humaniste porte le débat sur l'éducation au-delà de son rôle utilitaire dans le développement économique. Elle a pour préoccupation centrale l'inclusion et une éducation qui n'exclut ni ne marginalise. Elle sert de guide pour faire face à la transformation du paysage mondial de l'apprentissage, un paysage dans lequel le rôle des enseignants et des autres éducateurs reste central pour faciliter l'apprentissage en vue du développement durable de tous (UNESCO : Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ? 2015, p. 37).*

Une approche transformative des programmes, de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignement supérieur encourage les étudiants à considérer et à repenser les questions et les problèmes sous plusieurs angles, y compris une prise en compte approfondie de la diversité (de pensée et de pratique) en tant que principe de base, et à intégrer les connaissances indigènes et les visions alternatives du monde dans la résolution de problèmes complexes. Ils encouragent également l'acquisition des valeurs de respect de toutes les formes de vie et de dignité humaine, nécessaires à l'harmonie sociale dans un monde diversifié.

La transformation des programmes universitaires pour répondre aux défis locaux et mondiaux nécessite également un examen approfondi des ajustements structurels que les universités doivent faire pour soutenir les pratiques et les processus de transformation de l'enseignement supérieur. L'appel de l'UA à l'harmonisation et au renforcement de la qualité de l'enseignement supérieur fournit des principes directeurs et des cadres importants que les EES peuvent utiliser dans leur quête pour offrir des programmes éducatifs pertinents et de bonne qualité à leurs étudiants, tant locaux qu'internationaux. L'essentiel est de ne pas se contenter de changer l'apparence des choses, mais aussi de se concentrer largement sur la façon dont elles fonctionnent. Afin de véritablement pratiquer la transformation dans le domaine de l'enseignement supérieur, un état d'esprit d'apprentissage transformateur est également nécessaire. Le principal principe de l'état d'esprit transformateur est l'idée que les « apprenants » qui obtiennent de nouvelles connaissances/informations évaluent leurs idées et leur compréhension antérieures et, par le biais d'une réflexion et d'un discours critiques, modifient leurs visions et leurs perceptions du monde afin de soutenir leur nouvel apprentissage et leur nouvel instrument interprétation. En guise d'illustration, lire la citation suivante d'un enseignant d'Afrique de l'Est :

> *Je suis un écologiste humain et appliqué à l'intersection de diverses disciplines. Traditionnellement, la plupart des recherches sont et peuvent être consacrées à une seule discipline. Un entomologiste peut se pencher sur un problème d'entomologie, sans psychologues ou sociologues. Mon objectif est vraiment de faire progresser la recherche interdisciplinaire afin d'obtenir un impact réel et significatif sur la transformation des moyens de subsistance au niveau communautaire, et pour ce faire, je m'appuie sur plusieurs optiques pour formuler une solution globale aux problèmes que j'étudie. Je ne dirais pas que cela entrave le progrès, mais nos universités doivent mûrir... il y a encore une notion traditionnelle du temps et de son écoulement. Les personnes âgées étaient dans les universités à l'époque de leur apogée - quand le monde était très lent. Et donc la lenteur des choses crée parfois un peu de frustration pour moi et mes*

> *étudiants en particulier. Il y a des processus qui font qu'un étudiant reste inutilement plus longtemps dans le système parce que les collègues ne comprennent pas la recherche interdisciplinaire, ou que les subventions de recherche exigent une seule discipline, ou encore que les structures ne sont pas flexibles et agiles pour répondre rapidement à des façons innovantes de faire les choses. La forme ne devrait-elle pas suivre la fonction ?* (Anonyme).

Alors que des concepts tels que la régionalisation, l'harmonisation et l'assurance qualité cherchent tous à améliorer l'offre et la pertinence de l'enseignement supérieur sur le continent, des milliers de diplômés des systèmes d'enseignement supérieur à travers le continent continuent à se retrouver au chômage. Pour ceux qui sont employés, les histoires sur l'inadéquation des compétences avec le marché du travail sont abondantes. On s'interroge sur la capacité des pratiques actuelles d'assurance qualité sur le continent à garantir l'excellence de l'enseignement et la pertinence des résultats et des impacts des programmes. De nombreux universitaires à travers le continent affirment que l'excellence de l'enseignement est désormais assimilée à la poursuite de crédits dépourvus d'effets significatifs, au nombre de publications, au nombre de comités auxquels on a participé, sans que l'on se concentre réellement sur l'impact de tout cela sur l'acquisition de compétences d'apprentissage qui conduiront à la transformation de l'enseignement supérieur et à la transformation de la société et des économies africaines. Beaucoup s'interrogent sur la capacité des organismes africains d'assurance qualité de l'enseignement supérieur à créer des outils significatifs permettant de mesurer l'effet/impact de l'enseignement supérieur sur les programmes sociaux et économiques de développement. La question qui reste la plus importante dans nos esprits est la suivante : comment les organismes d'assurance qualité peuvent-ils soutenir la transformation structurelle et curriculaire qui produira les agents de changement nécessaires pour relever les défis du 21e siècle ?

Une approche transformative de l'enseignement supérieur dans les pays africains peut développer une conscience des forces sociales qui influencent le statu quo et apporter un changement plus fondamental au système éducatif. Cette approche ne rejette pas les principes de base de l'africanisation des programmes, mais la soutient et fournit des principes directeurs concrets pour rendre opérationnelle la transformation dans l'enseignement, l'apprentissage, la recherche et l'engagement communautaire. Son objectif principal est de donner aux étudiants les moyens de voir le monde différemment afin qu'ils puissent remettre en question le statu quo en tant qu'agents principaux du changement. Ceci est particulièrement pertinent pour les défis éducatifs, climatiques, sanitaires et économiques que connaît actuellement le continent africain. À cette fin, le programme de transformation encourage la résolution collaborative de problèmes complexes en utilisant différentes formes de connaissances et de pratiques, y compris les connaissances/pratiques indigènes, et en engageant concrètement les étudiants dans une recherche orientée vers l'action pour trouver des solutions aux problèmes durables. Le programme est organisé autour de problèmes et de questions importants, sur les plans local et mondial, qui sont identifiés en collaboration et en faisant fi des frontières entre les disciplines, afin d'encourager l'application transversale des connaissances disciplinaires qui ont à voir avec le problème identifié. Il encourage l'apprentissage tout au long de la vie et la création de communautés d'apprentissage. Il intègre la réflexion, l'action, la théorie et la pratique ainsi que les réalités sociales et personnelles dans sa méthodologie. Il garantit que les systèmes de connaissances, les traditions et les valeurs culturelles, les systèmes linguistiques africains sont utilisés conjointement avec les connaissances et les pratiques scientifiques pour l'amélioration et le développement des individus, des communautés et des États-nations.

Une volonté de transformer les programmes d'études de l'enseignement supérieur se fonde sur la reconnaissance de ce que les programmes traditionnels axés sur le contenu des matières et organisés en disciplines distinctes ne sont plus en mesure de répondre aux exigences d'une société mondiale émergente qui exige des diplômés qu'ils résolvent des problèmes complexes en ayant recours à une pensée et à des pratiques créatives, novatrices et éthiques. Les programmes d'études doivent répondre aux questions suivantes : quelles sont les compétences et les aptitudes/résultats des diplômés qui ont le plus de valeur dans la société locale et mondiale d'aujourd'hui ? Comment l'université peut-elle faciliter le développement de ces compétences/aptitudes chez ses diplômés ? Quelles connaissances, expériences d'apprentissage et d'évaluation sont nécessaires ? Quels changements structurels et procéduraux les universités doivent-elles apporter pour atteindre les objectifs ? Quel rôle le personnel et la communauté doivent-ils jouer pour garantir la réalisation des objectifs.

Il existe peu de preuves de l'acceptation par les EES AFRICAINS d'une épistémologie et d'une méthodologie transformatives dans leurs propres processus de transformation. Les rapports suggèrent que de nombreuses universités anciennement favorisées n'ont pas réussi à adopter une position véritablement critique dans leur processus de transformation. Si l'enseignement supérieur doit passer de sa focalisation traditionnelle (que certains qualifieraient d'élitiste) sur la transmission et la préservation des connaissances disciplinaires à une focalisation sur les rôles techniques et économiques des étudiants dans un monde social et technologique en mutation rapide, une révolution culturelle universitaire est nécessaire. Après tout, pour reprendre les termes de Barnett (2017), la tâche d'une philosophie adéquate de l'enseignement supérieur n'est pas simplement de comprendre l'université ou même de la défendre, mais de la changer. Lorsque les parties prenantes s'engagent dans ce processus de changement et délibèrent les unes avec les autres, le processus lui-même devient également une forme d'émancipation qui sert à la fois le développement intellectuel individuel et la progression sociale.

Intégrer l'épistémologie et la méthodologie de la transformation dans l'enseignement supérieur aide les institutions à récupérer leur rôle fonctionnel dans la société africaine. Elle garantit que les systèmes de connaissances, les traditions et valeurs culturelles et les systèmes linguistiques africains sont utilisés conjointement avec les connaissances et pratiques scientifiques pour l'amélioration et le développement des individus, des communautés et des États-nations. Cependant, cela ne peut se produire que si les personnes en charge de la transformation de l'enseignement supérieur s'engagent réellement et pleinement dans le programme de réforme, à la fois au niveau de sa philosophie, de ses processus et de ses résultats.

# 4. L'apprentissage transformationnel dans les EES africains

Qui mènera l'Afrique vers un avenir radieux ? Cette question exige de l'académie qu'elle réfléchisse profondément aux défis auxquels le continent et les États-nations sont confrontés, et qu'elle définisse quel type de citoyens sera en mesure de relever ces défis le plus efficacement possible. Comment devons-nous éduquer nos étudiants pour qu'ils mènent une vie responsable, créative et productive ? Après tout, les étudiants sont les destinataires ultimes des efforts de transformation des programmes d'études, et leur acquisition de nouvelles connaissances ainsi que les changements de leurs perceptions, attitudes et valeurs sont les objectifs ultimes de l'enseignement supérieur.

Le modèle traditionnel d'excellence de l'enseignement universitaire reconnaît les universités pour leur gamme complète de disciplines, les fonds de recherche qu'elles obtiennent et les publications qui découlent de ces travaux, leurs programmes de transfert de technologie et d'engagement communautaire soutenus par un personnel et une infrastructure dédiés. En somme, l'excellence de l'institution repose principalement sur les efforts de recherche de son personnel académique, combinés aux preuves de son engagement communautaire. Même si ce modèle de réussite institutionnelle continuera à faire partie de la culture universitaire, on assiste à une évolution croissante vers un nouveau modèle de réussite qui repose sur l'utilisation et la production collaboratives de connaissances basées sur les caractéristiques des communautés et des régions desservies par l'université. Dans ce scénario, les étudiants jouent un rôle plus actif dans la cocréation de connaissances et deviennent des forces dynamiques dans la génération de nouvelles connaissances et d'innovations qui peuvent répondre aux défis sociétaux.

Les universités seront donc obligées de s'adapter à cette nouvelle notion de l'excellence, en créant des environnements d'apprentissage plus innovants, basés sur la technologie, avec des méthodes d'apprentissage expérimentales et appliquées qui aident les étudiants à s'engager dans des collaborations visant à résoudre des problèmes locaux et mondiaux. Pour que les étudiants africains réussissent dans ce nouvel environnement d'apprentissage où les compétences clés remplacent l'accent mis sur la maîtrise du contenu d'une matière et où l'interdisciplinarité est considérée comme une stratégie plus efficace pour résoudre des problèmes complexes ; la mission, la culture et les capacités de l'établissement doivent en tenir compte.

L'une des questions-clés sur lesquelles il faudra se concentrer sera la cohérence du programme d'études, où de nombreux cours et éléments d'information isolés conduisent à une expérience fragmentée pour les étudiants. La clarification, le resserrement et l'enchaînement des exigences et des expériences du programme d'études peuvent apporter une meilleure cohérence.

Deuxièmement, la stratégie devrait se concentrer sur les besoins d'apprentissage des étudiants en matière de développement afin d'offrir une expérience éducative qui non seulement facilitera la transition entre l'école secondaire et l'université, mais aidera à développer des activités/expériences d'apprentissage qui permettront d'acquérir les compétences et les attitudes nécessaires pour réussir à l'université, d'améliorer les taux de rétention et de soutenir les étudiants à risque de décrochage. Au fur et à mesure que les étudiants progressent dans leurs études universitaires, il convient également de mettre l'accent sur leur transition de l'université vers le monde du travail en intégrant intentionnellement ce qu'ils apprennent à d'autres perspectives disciplinaires, aux défis communautaires et au monde du travail.

Troisièmement, l'université devrait plaider activement en faveur de la création de communautés d'apprentissage afin de maximiser les possibilités pour les étudiants de collaborer à des activités d'apprentissage par l'expérience et de promouvoir l'étude et l'intégration interdisciplinaires.

Enfin, le personnel académique doit être exposé à des méthodes pédagogiques innovantes qui font partie intégrante des efforts de transformation du programme d'études. Le personnel devrait bien connaître les recherches sur la façon dont les étudiants apprennent, les innovations pédagogiques fondées sur l'apprentissage actif et expérimental (apprentissage par la pratique), l'enquête, la découverte, l'apprentissage par problème et par projet, l'apprentissage collaboratif et coopératif en groupe, l'écriture pour apprendre, la recherche, l'apprentissage communautaire et l'intégration de la technologie pédagogique. Même si les cours magistraux et les discussions en petits groupes continueront à être présents dans les classes universitaires, l'apprentissage actif, collaboratif et interdisciplinaire devrait devenir plus courant que ce qui est actuellement observé dans les classes universitaires des EES africains.

Guthrie (2019) décrit l'environnement changeant de l'information et des médias comme très difficile pour les objectifs les plus essentiels de l'enseignement supérieur. Il affirme que :

> *Cette prochaine vague de changements puissants émane des milliards de capteurs qui collectent des données de toutes sortes, des augmentations exponentielles et rapides de la puissance de calcul pour leur traitement et du potentiel de l'intelligence artificielle et de l'apprentissage automatique pour opérer de manière à changer fondamentalement de nombreuses façons de travailler, d'apprendre et d'interagir, bref, la façon dont nous vivons nos vies (p. 2).*

Selon l'auteur, ces nouvelles formes d'apprentissage, qui font souvent appel à des machines comme tuteurs, utilisant des données pour suivre les progrès des étudiants et améliorer la qualité des connaissances et de l'assistance fournies aux étudiants, exigent que les rôles des étudiants et du personnel universitaire dans le processus d'apprentissage changent de manière fondamentale. Les programmes d'études d'une université doivent donc trouver un équilibre entre le besoin d'un nouvel apprentissage technologique et les valeurs humanistes et l'éthique nécessaires pour relever les défis sociaux auxquels sont confrontés les personnes pauvres et les marginalisées.

L'apprentissage universitaire étant de plus en plus entouré de « Big Data » qui ne sont pas sous le contrôle des universités elles-mêmes mais sont détenues par de grandes entreprises telles que Google, Facebook et Amazon, l'accès aux données brutes pour créer de nouvelles connaissances pourrait devenir plus difficile. Les EES africains devront en tenir compte, car ils pourraient être de plus en plus en concurrence avec l'industrie pour recruter et retenir les meilleurs chercheurs, ce qui rendrait la collaboration avec d'autres universités et l'industrie plus importante pour la recherche et la découverte de pointe.

Cependant, malgré tout cela, les universités devraient se garder de répondre exclusivement aux besoins du marché, mais aussi être motivées par leurs *valeurs* et leurs missions à une époque où une compréhension profonde des sciences sociales est sans doute plus importante que jamais. Notre travail intellectuel étant de plus en plus remplacé par la technologie, les questions éthiques et philosophiques qui seront soulevées ne pourront être traitées que par une compréhension des sciences humaines et de notre condition humaine africaine.

# 5. L'enseignement transformationnel dans les EES africains: pour la défense de valeurs importantes

Outre le fait de nourrir de multiples points de vue, les universités ont défendu des valeurs intemporelles telles que la poursuite de l'apprentissage sans intérêts particuliers, la liberté de mener des recherches sur des questions importantes de toute nature et l'importance d'un raisonnement éclairé. Dans le monde du Big Data, la capacité de l'université à protéger ces valeurs est de plus en plus menacée. Le rôle de ceux qui enseignent dans le supérieur est de plus en plus complexe et multiforme, car on attend des universités qu'elles apportent des réponses aux crises sociales, environnementales et économiques persistantes.

En tant qu'universitaires, il est entendu que l'enseignement est une mission essentielle de l'université et qu'il a pour objectif principal de faciliter un apprentissage pertinent et transformateur. Les changements locaux et mondiaux qui entourent le paysage universitaire ont mis une pression incroyable sur les universitaires, qui sont affectés par des ressources limitées pour l'enseignement et l'apprentissage, les exigences de génération de revenus, l'amélioration des modes flexibles d'enseignement et d'étude, la transformation du programme d'études et l'examen continu de la qualité et des normes. La pandémie pose un autre défi : les universitaires doivent travailler avec les étudiants à distance tout en les préparant plus soigneusement à un monde local et mondial dominé par des forces échappant à leur contrôle. Pour couronner le tout, la présence physique de l'enseignant dans la salle de classe n'est plus une exigence pour enseigner. Il s'agit peut-être d'un répit bienvenu face à l'augmentation constante du coût des méthodes d'enseignement traditionnelles, mais le coût des investissements dans les systèmes d'enseignement informatisés et les didacticiels d'apprentissage en ligne risque d'être difficile à assumer dans la plupart des EES africains. Cette situation pourrait perpétuer les nombreuses inégalités observées dans le paysage de l'enseignement supérieur sur le continent, conduisant à un fossé social, politique, culturel et économique toujours plus grand.

Il est clair que l'enseignement supérieur évolue dans un environnement très fluide et imprévisible et que, par conséquent, les approches fondées sur l'adaptabilité et la flexibilité sont devenues cruciales pour la survie de ces institutions. Dans le cadre d'une approche de transformation, le contexte de l'enseignement est considéré comme fluide et en constante évolution, et l'éducation est un processus interactif et dynamique qui se prête à une transformation constante.

L'approche de l' « éducation bancaire / dépôt de connaissances » ne permet pas de transformer les réalités sociales et économiques de l'Afrique. Selon Paolo Freire, ce qu'il faut, c'est une approche pédagogique qui « démythifie » et dévoile la réalité en encourageant le dialogue entre les enseignants et les étudiants afin de former des penseurs critiques, qui s'engagent dans une recherche afin de créer une nouvelle réalité sociale en constante évolution (Freire 1970, 2009). Il s'agit du processus *d'éducation par la formulation de problèmes*, qui aligne sa signification sur la vision intrinsèque selon laquelle l'éducation vise en fin de compte le développement humain afin de pouvoir mieux servir la communauté/société en général, et pas seulement le marché du travail. Cela ne signifie pas que la valeur marchande et monétaire de l'éducation doive être négligée, en particulier dans le contexte africain, car elle peut aider les gens à échapper au cercle vicieux de la pauvreté et offrir aux enfants issus de familles pauvres la possibilité d'accroître leur mobilité ascendante sur les plans social et économique. Cela a le potentiel d'améliorer les niveaux de santé et de réduire les taux de fécondité et de mortalité, ce qui peut à son tour créer des citoyens plus responsables et participatifs, renforçant ainsi la démocratie et la justice sociale.

La mise en œuvre d'une approche transformative de l'apprentissage et de l'enseignement dans l'enseignement supérieur ne sera pas facile car elle nécessite une compréhension approfondie des forces qui contribuent aux injustices sociales et économiques observées dans le paysage africain. Cependant, c'est un vecteur nécessaire à la réalisation culturelle et à la transformation sociale qui devrait émaner d'une expérience libératrice de l'enseignement supérieur. Selon Guthrie, *« L'évolution vers un modèle dans lequel le savoir n'est pas soumis à un raisonnement économique peut donner naissance à un nouveau paradigme sociétal d'une véritable économie de la connaissance, dans laquelle l'économie deviendrait un moyen plutôt qu'un objectif ultime du développement humain et du progrès social »*. (p. 13).

Dans la mesure où les universitaires préparent les étudiants à se servir de la connaissance pour relever les défis du développement social et économique, l'interrogation sur la manière dont cette connaissance est créée, accessible, acquise, validée, utilisée et intégrée à d'autres systèmes de connaissances devient un principe fondamental de l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Il devient donc nécessaire de s'interroger sur la manière dont les systèmes d'assurance qualité vont rendre compte d'une telle « re-vision » de l'enseignement supérieur dans ce contexte fluide et changeant. Les instruments par rapport auxquels la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignement supérieur africain est évaluée doivent donc refléter la réalité sociale africaine en mutation et reconnaître les forces locales et mondiales qui la façonnent. Étant donné que l'enseignement supérieur implique différentes parties prenantes ayant des rôles sociaux différents, il va de soi que leurs intérêts peuvent être contradictoires et qu'elles verront l'enseignement supérieur sous des angles différents. Avec les processus et pratiques actuels d'harmonisation et d'assurance qualité, on craint qu'ils n'encouragent l'homogénéisation de ce qui doit être enseigné, de la manière de l'enseigner et de l'évaluer. Cela pourrait rendre l'enseignement et l'apprentissage moins sensibles aux contextes locaux et éloigner les EES africains de leurs programmes uniques de développement social et économique. L'introduction de l'inclusion sociale comme critère d'assurance qualité, guidée par un ensemble clair de valeurs et de croyances ancrées dans une philosophie de transformation africaine a le potentiel d'influencer positivement l'» Afrique que nous voulons».

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de la HAQAA, d'y réfléchir.

1. Le secteur de l'enseignement supérieur en Afrique a connu une croissance sans précédent au cours des deux dernières décennies. Cependant, ces progrès ont eu lieu dans un canevas très traditionnel. Il existe peu de preuves que l'enseignement supérieur a eu un impact sur les questions liées à l'employabilité, ou a contribué de manière significative au développement social et économique global de la société africaine, a réduit les inégalités et a apporté des contributions aux solutions des problèmes à l'échelle mondiale. Comment les programmes d'études de l'enseignement supérieur africain peuvent-ils remédier à cette situation ?
2. Une approche transformationnelle de la réforme et du changement des programmes d'études dans les EES africains peut devenir un instrument/une lentille pour soutenir la révision des politiques et le développement. Alors que les universités tentent de s'attaquer aux inégalités sociales sans cesse croissantes de la société africaine d'aujourd'hui, il est nécessaire d'opérer un changement radical vers des politiques qui s'appuient sur la théorie de l'apprentissage transformationnel, où la problématisation des défis sociaux fournit les idées, les contextes et les vecteurs nécessaires à la libération économique, à la réalisation culturelle et à la transformation sociale.

   Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ? Pourquoi/pourquoi pas ?
3. L'appel à une approche transformationnelle de la conception et de la mise en œuvre des programmes d'études dans l'enseignement supérieur africain a été préconisé par un certain nombre d'universitaires africains. Pour ces-derniers, l'approche transformationnelle est censée offrir une lentille ou un cadre permettant de voir et de relever les nombreux défis en matière de développement qui assaillent le paysage de l'enseignement supérieur africain.

   Êtes-vous d'accord/en désaccord avec cette approche, et pourquoi ?
4. Le creusement des inégalités sociales et économiques sur le continent et dans le monde soulève des questions éthiques et philosophiques sur la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur proposé dans les EES africains. Comment une approche transformationnelle devrait-elle aborder ces questions ?
5. Quel sens donner à l'excellence de l'enseignement dans un programme universitaire transformationnel ?
6. Quels seraient certains des défis les plus pertinents auxquels vos établissements d'enseignement supérieur pourraient être confrontés lors de la mise en œuvre d'une approche transformationnelle de la conception et de la mise en œuvre des programmes d'études ? Comment ces défis peuvent-ils être surmontés ?
7. Quel type d'ajustements structurels et de changements de procédure les universités devraient-elles apporter pour soutenir le processus d'enseignement et d'apprentissage transformationnels ?
8. De quelle manière les structures locales et régionales d'assurance qualité peuvent-elles soutenir l'enseignement supérieur dans la mise en œuvre d'une philosophie/approche transformationnelle pour apporter un changement qualitatif dans le secteur ?

## Références


Normes et directives africaines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, ASG-QA (2018).

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) (2015). Note de politique générale. Harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique : Pourquoi nous devons nous accrocher ensemble. https://www.adeanet.org/en/policy-briefs/

Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (Eds) (2018). L'espace européen de l'enseignement supérieur : L'impact des politiques passées et futures (édition anglaise), Springer, 1st ed. ISBN 978-3-030-56315-8 ISBN 978-3-030-56316-5 (eBook) https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5

Stratégie d'éducation continentale pour l'Afrique 2016 - 2025 (CESA 2016 - 2025). https://edu-au.org/strategies/185-cesa16-25

Daniel, D., Osei-Bonsu, R. & Amponsah, S. (2020). Une perspective philosophique sur l'enseignement supérieur africain au vingt-et-unième siècle : Challenges and Prospects. Dans Tirri, K. Pedagogy and Pedagogical Challenges. https://www.researchgate.net/publication/333871265

Fredua-Kwarteng, E. & Ofosu, S. (2018). Un meilleur modèle que l'université africanisée. Nouvelles du monde universitaire : La fenêtre mondiale sur l'enseignement supérieur. 02 février 2018. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180131112623305

Réunion mondiale sur l'éducation - Segment ministériel, 13 juillet 2021. https://sdg4education2030.org/2021-global-education-meeting-ministerial-segment-13-july-2021

Partenariat mondial pour l'éducation 2017. https://www.globalpartnership.org/results/gpe-impact

Guthrie, K.M. (2019). Challenges to Higher Education « s Most Essential Purposes. Issue brief,, Ithaka S+R. https://doi.org/10.18665/sr.311221

Réseau de recherche et de promotion de l'enseignement supérieur en Afrique (HERANA) (2011). Rapport sur le Défi de l'enseignement supérieur en Afrique. https://www.hemanews.org/?page_id=192

James, F. (2021). Repenser l'enseignement supérieur en Afrique. 31 mars$^{st}$, 2021. https://www.qs.com/rethinking-higher-education-in-africa/

Knight, J. & Woldegiorgis, E.T. (Eds) (2017). La régionalisation de l'enseignement supérieur africain : Progress and Prospects. https://www.springer.com/gp/book/9789463009560

Mbembe, A. (2015). La décolonisation des savoirs et la question de l'archive. Une conférence publique au Wits Institute for Social and Economic Research (WISER). https://www.google.com/search?q=Mbembe+Archille+decolonizing+knowledge&rlz=1C1GCEU_enNA938NA938&oq=Mbembe+Archille+decolonizing+knowledge&aqs=chrome..69i57j0i22i30.18671j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Freire, P. (1970). Pédagogie de l'opprimé. New York, USA.

Soucat et al. (2013) en référence dans Mba, J. (2017). Défis et perspectives de l'enseignement supérieur africain. Partenariat mondial pour l'éducation : Transformer l'éducation. https://www.globalpartnership.org/blog/challenges-and-prospects-africas-higher-education

UNESCO (2015). Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ? Éditions UNESCO, Paris France.

Woldegiorgis, E.T. (2018). Voyage politique dans la régionalisation de l'enseignement supérieur. Dans Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (Eds) (2018). L'espace européen de l'enseignement supérieur : The Impact of Past and Future Policies (English Edition), Springer, 1$^{st}$ ed. (pp.43-59) ISBN 978-3-030-56315-8 ISBN 978-3-030-56316-5 (eBook) https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5

## Chapitre 10

# Qualité et assurance qualité

J. Mukora

# Présentation

Les chapitres 10, 11, 12, 13 et 14 sont extraits du chapitre sur l'Afrique de la troisième partie du numéro spécial du rapport biennal de GUNi (Global University Network for innovation) sur l'enseignement supérieur dans le monde (New Visions for Higher Education towards 2030), préparé en tant que contribution à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (Barcelone, 18-20 mai 2022). Ce chapitre sur l'Afrique a été coordonné (comme tous ces Matériaux) par l'initiative HAQAA-2.

Ils sont plus courts (environ 4 000 mots) que le reste des chapitres, mais cela les rend également très appropriés pour ces Matériaux, car cela permet d'aborder des questions plus spécifiques qui complètent celles analysées par les autres chapitres, plus longs.

Le chapitre 10 traite de l'assurance qualité. Son auteur a été l'un des principaux membres de la commission qui a rédigé la Référence et Lignes directrices africaines en *Assurance Qualité et rédige actuellement leur Guide de l'utilisateur*. L'assurance qualité a occupé une place importante dans l'intégration africaine de l'enseignement supérieur et de nombreux donateurs internationaux l'ont incluse comme domaine prioritaire dans leur financement.

## Contenu du chapitre

1. Les concepts de qualité et d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur
2. L'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique
3. ASG-GA : un des outils du PAQAF
4. Faire progresser l'ASG-QA dans le cadre de la HAQAA-2. Le guide de l'utilisateur
5. Observations finales et perspectives d'avenir

# 1. Les concepts de qualité et d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur

## 1.1. Origine et définitions des deux concepts

**La qualité est un concept très débattu dans l'enseignement supérieur en raison du nombre important d'acteurs dans ce domaine (Mishra 2007). La qualité dans l'enseignement supérieur a des significations différentes selon les différentes parties prenantes.**

Ball (1985) a défini la qualité comme « l'adéquation à l'objectif » (« fitness for purpose ») ; dans cette perspective, la qualité est atteinte si le produit ou le service correspond à son objectif prédéterminé (Harvey et Green, 1993). Dans les années 1990, Harvey et Green (1993) ont donné cinq conceptualisations interdépendantes de la qualité, à savoir la qualité en tant que valeur exceptionnelle, transformationnelle, perfection, adéquation à l'objectif et rapport qualité-prix.

*La qualité comme valeur exceptionnelle :* elle fait référence à la réalisation de normes académiques élevées qui sont (encore) quelque chose de distinctif, d'élitiste et d'exclusif pour la plupart des établissements d'enseignement supérieur. Cette définition est fréquemment utilisée comme synonyme du concept d'excellence qui s'applique à « un niveau de qualité élevé et exceptionnel qui distingue les meilleures universités des autres universités » (Bleiklie, 2011, p. 21).

*La qualité en tant que transformation :* elle symbolise le processus unique qui conduit à des changements par l'amélioration et l'autonomisation des étudiants, qui « ne sont pas des produits, des clients, des consommateurs, ou des utilisateurs de services - ils sont des participants. L'éducation n'est [donc] pas un service pour un consommateur [...] mais un processus continu de transformation du participant » (Harvey et Knight, 1996, p. 7).

*La qualité en tant que perfection :* elle fait référence à des résultats cohérents et sans faille, mais cette définition a une valeur plutôt limitée dans le contexte de l'enseignement (supérieur) où il est assez difficile d'obtenir des résultats sans faille (Harvey et Green, 1993 ; Harvey, 2004-2019).

*La qualité en tant qu'adéquation à l'objectif :* il s'agit de l'une des définitions les plus largement acceptées de la qualité (Ball, 1985 ; Harvey et Green, 1993), mais en même temps, elle met l'accent sur la réalisation de normes minimales et l'utilisation d'indicateurs numériques qui sont souvent déterminés par des parties prenantes externes (Westerheijden, 1999).

*La qualité en tant que valeur pour l'argent (« value for money »):* il s'agit du retour sur investissement par l'obtention des mêmes résultats (ou de meilleurs) avec des coûts inférieurs (ou égaux) et, en tant que tel, se concentre sur la relation entre la qualité du résultat (produit et services) et les coûts financiers nécessaires.

## 1.2. L'Assurance qualité

Dans le contexte de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, l'on fait valoir qu'au cours des années 1980, la notion de « qualité » s'est transformée en « assurance qualité » en raison de l'importance croissante accordée à la définition de la qualité par l' « adéquation à l'objectif » (Westerheijden, 1999 ; Harvey, 2004-2019).

**L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique n'a pas un seul objectif, une seule méthode ou une seule définition opérationnelle. Elle peut signifier, et signifie, beaucoup de choses différentes dans des contextes différents.**

Pour Vroeijenstijn (1995), l'assurance qualité est « une attention systématique, structurée et continue à la qualité en termes de maintien et d'amélioration de la qualité » (p. xviii), tandis que pour Woodhouse (1999), elle fait référence aux « politiques, attitudes, actions et procédures nécessaires pour garantir le maintien et l'amélioration de la qualité » (p. 30). À partir de cette définition, on peut distinguer l'assurance qualité interne (AQI) et l'assurance qualité externe (AQE). L'AQI fait référence aux politiques, attitudes, actions et mécanismes mis en œuvre au sein d'un établissement ou d'un programme pour garantir le respect des normes de qualité. L'AQE,

quant à elle, fait référence aux politiques, attitudes, actions et mécanismes d'un organisme externe qui évalue les activités d'un établissement ou d'un programme afin de déterminer s'il respecte les normes convenues.

Le terme « assurance qualité » désigne également une diversité d'objectifs, tels que la responsabilité, le contrôle, l'amélioration/le renforcement, l'information du public, la réassurance/la confiance du public, l'allocation des ressources. Il a également différents champs d'application, tels que l'évaluation des programmes, l'accréditation des programmes, la révision des programmes, l'évaluation institutionnelle, l'audit institutionnel, la révision institutionnelle et l'accréditation institutionnelle. Enfin, elle s'applique également à une diversité de méthodes telles que les examens par les pairs, l'inspection, les modèles de conformité, les modèles d'excellence, ainsi qu'à une diversité de résultats : rapports d'information publics et privés, recommandations, approbations, décisions d'accréditation.

### 1.3. Qualité et assurance qualité

Torrent (2016, 2022) introduit une distinction entre la Qualité comme une des dimensions de la politique de l'enseignement supérieur et l'Assurance Qualité comme un des instruments de cette politique (un seul des instruments, mais pas le seul ni le plus important) utilisé pour progresser dans la dimension Qualité. Cette distinction n'est pas prise en compte dans cette contribution mais devrait être appliquée dans des travaux ultérieurs sur le sujet.

## 2. L'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique

L'harmonisation et la revitalisation de l'enseignement supérieur sont devenues des mots à la mode dans les cadres stratégiques d'éducation de l'Union africaine. L'effort le plus documenté en matière d'harmonisation de l'enseignement supérieur sur le continent est l'adoption du plan d'action de la Seconde décennie de l'éducation en Afrique (2006-2015) par les États membres de l'UA. Les principes et les objectifs qui reconnaissent la nécessité et l'importance de l'harmonisation sont clairement exposés dans ces Matériaux.

À la fin de la décennie, un document stratégique historique intitulé « Harmonisation des programmes d'enseignement supérieur en Afrique : Une stratégie pour l'Union africaine » (CESA) (2016-2025) a été publié et a fourni une orientation générale pour améliorer les capacités et la qualité de l'enseignement supérieur au niveau continental. Comme indiqué dans l'un de ses principes directeurs, « des systèmes d'éducation et de formation harmonisés sont essentiels à la réalisation de la mobilité intra-africaine et de l'intégration universitaire par le biais de la coopération régionale », page 11.

**Afin de poursuivre ses objectifs continentaux en matière d'enseignement supérieur, l'UA a mis en place un cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF), qui constitue un cadre primordial pour l'assurance qualité et l'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau continental.** Il se compose des instruments suivants, dont certains sont déjà mis en œuvre et d'autres doivent encore être développés :

- Normes et directives africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA)
- Cadre continental africain des qualifications (CCQF)
- Mécanismes d'évaluation de la qualité en Afrique (AQRM) - développés par l'AUA ;
- Convention d'Addis pour la reconnaissance - développée sous la direction de l'UNESCO ;
- Le système africain d'accumulation et de transfert de crédits, partiellement développé dans le cadre du projet TUNING-Africa financé par l'UE.
- Le Registre continental pour les agences d'assurance qualité et les établissements d'enseignement supérieur dont la qualité est assurée - à développer.

Dans le cadre du partenariat stratégique Afrique-UE, l'UE a financé deux projets ambitieux : l'ACQF (concernant le second de ces instruments) et le HAQAA (HAQAA-1, 2016 -2018, et HAQAA-2, 2020-2022), qui couvre le premier (ASG-QA). Les ASG-QA définissent des normes minimales pour les établissements d'enseignement supérieur et les agences d'assurance qualité en ce qui concerne la manière dont ils évaluent et garantissent la qualité - un instrument qui fournit un langage commun pour les normes de qualité.

Dans cette contribution, nous documentons et analysons le développement et la mise en œuvre des ASG-GA à travers le processus de rédaction (2016-2017), la phase pilote (2019) et le développement continu du guide de l'utilisateur (2021-2022).

# 3. ASG-QA : Un des outils de la PAQAF

**Les références et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA), élaborées dans le cadre du partenariat Afrique-UE, ont été publiées à la fin de 2018. Elles s'inscrivent dans un processus plus large en Afrique qui vise à assurer la mise en œuvre du Cadre panafricain d'assurance qualité (CPAQ) et, comme nous venons de le mentionner, ont été élaborées dans le cadre de l'Initiative d'harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'enseignement supérieur africain (Initiative HAQAA), financée par la Commission européenne.**

L'initiative HAQAA avait pour but de :

- Renforcer simultanément les agences/organismes nationaux d'assurance qualité et la culture de la qualité des établissements d'enseignement supérieur.
- Planter les graines pour aligner les différentes initiatives régionales d'assurance qualité existantes avec le PAQAF, et aider à propulser de nouvelles initiatives régionales et des réseaux d'assurance qualité ; et
- Donner à toutes les régions (Afrique du Nord, Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Afrique de l'Est et Afrique australe) et à tous les pays des outils communs avec lesquels ils peuvent à la fois établir des liens et construire leurs systèmes d'assurance qualité, tout en respectant les différents besoins et contextes.

La rédaction des ASG-QA a commencé par la mise en place d'un groupe de travail technique, dont les membres représentent les cinq régions du continent et maîtrisent les quatre langues de l'UA : anglais, français, arabe et portugais. Cette étape a été suivie par l'étude cartographique des normes et des directives pour l'enseignement supérieur déjà utilisées dans les pays africains. Des questionnaires envoyés par e-mail aux AAQ nationales et des recherches documentaires ont été utilisés.

Les ASG-QA ont été développées en tenant compte de la diversité des objectifs, modèles, méthodes et résultats de l'assurance qualité en Afrique. De nombreuses consultations ont été menées auprès des réseaux régionaux d'assurance qualité, du conseil consultatif de la HAQAA et de la CUA, des vice-chanceliers des EES, des organisations étudiantes, des ministères et des organes directeurs de l'enseignement supérieur. La consultation en ligne a reçu environ 310 réponses provenant de 40 pays. Les ASG-QA ont été comparées aux références et lignes directrices européennes (ESG) et à d'autres références et lignes directrices internationales.

Les ASG-QA reposent sur le principe d'autonomie, d'identité et d'intégrité des établissements d'enseignement supérieur.

## 3.1. Les objectifs des ASG-QA

**Les objectifs généraux des ASG-QA sont d'aider les établissements d'enseignement supérieur et les agences d'assurance qualité en Afrique à mettre en œuvre les bonnes pratiques en matière d'assurance qualité, à développer des mécanismes adéquats d'AQI et à aider les établissements d'enseignement supérieur à évaluer leur propre qualité par l'auto-évaluation.** Plus précisément, elles visent à :

I. Fournir un cadre et une compréhension communs de l'assurance qualité parmi les parties prenantes ;

II. Développer la confiance mutuelle et donc faciliter la reconnaissance et la mobilité des étudiants et des ressources humaines au-delà des frontières ;

III. Assurer l'amélioration de la qualité par l'auto-évaluation, l'examen externe, le suivi et l'évaluation continus ;

IV. Promouvoir la transparence et la responsabilité en fournissant des informations appropriées au public ;

V. Promouvoir une culture durable de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, parallèlement à l'AQRM.

VI. Soutenir la production de ressources d'enseignement et d'apprentissage pertinentes ainsi que des instruments d'évaluation des étudiants ;

VII. Promouvoir la compétitivité internationale du système d'enseignement supérieur africain.

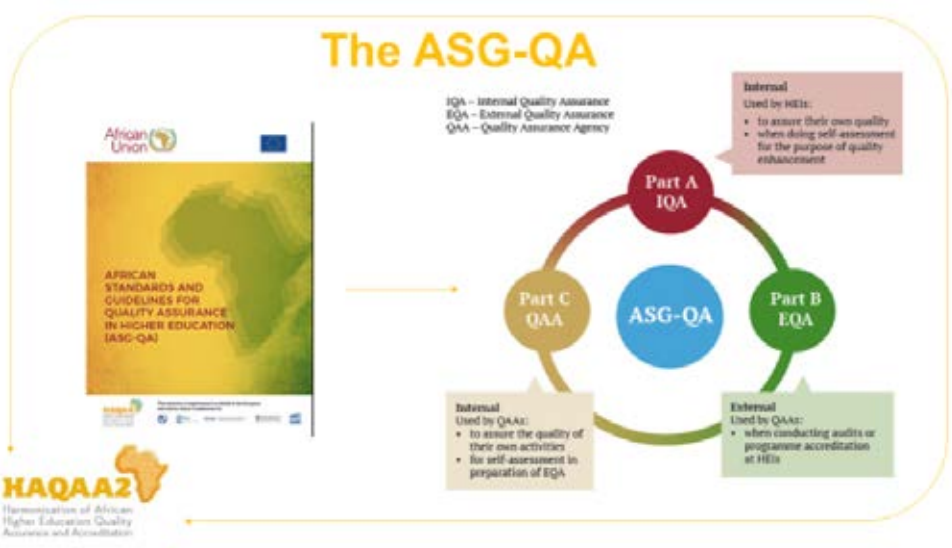
Le but est que les ASG-QA favorisent l'amélioration et l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique, soutiennent la confiance mutuelle afin de faciliter la mobilité et la reconnaissance à travers les frontières, et offrent des informations sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain.

## 3.2. Contenu

**Les ASG-QA sont présentées en 3 parties :**

1. **Partie A:** Assurance qualité interne (AQI) des établissements d'enseignement supérieur, y compris les références et lignes directrices pour l'enseignement ouvert et à distance (EOD).
2. **Partie B:** Assurance qualité externe (AQE)
3. **Partie C:** Assurance qualité interne pour les agences d'assurance qualité (QAA)

Les 3 parties sont interconnectées et forment ensemble la base du cadre d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur en Afrique. Les 3 parties ne doivent pas être considérées comme des entités séparées, mais doivent être lues comme un tout, comme l'illustre la **figure 1.**




**Les ASG-QA comportent des groupes de références et de lignes directrices pour chaque partie. Les normes définissent les niveaux minimums de pratique convenus et acceptés pour le management de la qualité dans l'enseignement supérieur et doivent, par conséquent, être prises en compte et respectées par les intéressés, dans tous les types d'enseignement supérieur. Les lignes directrices expliquent pourquoi les références sont importantes et décrivent comment elles peuvent être respectées et mises en œuvre.**

Les ASG-QA sont conçues comme des normes ou des exigences minimales qui doivent être respectées, mais les institutions individuelles peuvent les compléter par des normes supplémentaires reflétant leur propre contexte. Les ASG-QA ont été définies et proposées comme un ensemble de principes génériques en matière d'AQ, c'est-à-dire qu'ils décrivent les domaines qui devraient être couverts par les dispositifs d'AQ mais n'établissent pas les modalités de leur mise en œuvre. En fait, il n'y avait aucune intention que les références et les lignes directrices dictent la pratique ou soient interprétées comme étant prescriptives ou immuables. Néanmoins, elles ont été conçues pour être applicables à tous les EES et agences d'assurance qualité africains, indépendamment de leur structure, de leur fonction et de leur taille, ainsi que du système national dans lequel ils se trouvent.

### Part A: Internal Quality Assurance (IQA)

Part A has clusters of 13 standards and 97 guidelines. These are shown in table 1

Table1: Part A Standards

| Normes | Nombre de lignes directrices |
|---|---|
| Vision, mission et objectifs stratégiques | 4 |
| Gouvernance et administration | 12 |
| Ressources humaines | 10 |
| Conception, approbation et suivi des programmes | 14 |
| Enseignement, apprentissage et évaluation actifs | 14 |
| Infrastructures et installations | 3 |
| Recrutement, admission, certification et services de soutien aux étudiants | 10 |
| Recherche et innovation | 6 |
| Engagement communautaire | 6 |
| Engagement en matière d'information | 6 |
| Communication publique | 2 |
| Coopération, mobilité du personnel et des étudiants | 5 |
| Gestion des ressources financières | 5 |
| Examen périodique des institutions et des programmes | 3 |
| Plaintes et recours | 4 |

### Partie B : Assurance qualité externe (AQE) -

La partie B décrit les méthodologies (ou normes) utilisées par les QAA (agences d'assurance-qualité) pour le management externe de la qualité des programmes et des établissements d'enseignement supérieur. La partie B vise à garantir que le travail interne entrepris par les établissements est directement pertinent pour tout management externe de la qualité auquel ils sont soumis. La partie B comprend un ensemble de 7 références et 32 lignes directrices, comme le montre le tableau 2.

Tableau 2 : Normes de la partie B

| Normes | Nombre de lignes directrices |
|---|---|
| Objectifs de l'AQE et considérations relatives à l'AQI | 8 |
| Conception de mécanismes d'assurance qualité externe adaptés aux besoins | 2 |
| Processus de mise en œuvre de l'EAQ | 5 |
| Indépendance de l'évaluation | 4 |
| Décision et rapport sur les résultats du WAQ | 6 |
| Examen périodique des institutions et des programmes | 3 |
| Plaintes et recours | 4 |

### Partie C : Assurance qualité interne pour les agences d'assurance qualité

L'assurance qualité interne pour les agences d'assurance qualité se fait par l'auto-évaluation de leurs politiques, pratiques, procédures et activités respectives et par un examen externe assuré par un autre organisme compétent ou une organisation de pairs. Cette partie aborde la question « qui monte la garde » ?

La partie C comprend un ensemble de 8 références/normes et 34 lignes directrices, comme indiqué dans le tableau 3.

Table 3: IQA for Quality Assurance Agencies

| Normes | Nombre de lignes directrices |
|---|---|
| Politiques, processus et activités | 10 |
| Statut juridique | 1 |
| Vision et cahier des charges | 4 |
| Ressources financières et humaines | 4 |
| Indépendance des QAA | 3 |
| Critères et processus d'assurance qualité interne | 4 |
| Analyse comparative, mise en réseau et collaboration | 5 |
| Examen périodique des QAA | 3 |

Les ASG-QA sont désormais disponibles en quatre langues de l'UA : anglais, français, arabe et portugais.

## 3.3. L'exercice pilote de 2018

Un exercice pilote a été mené en 2018 afin de tester la solidité ou l'adéquation de la méthodologie pour l'examen externe des agences d'assurance qualité en Afrique en utilisant les références des parties B et C des ASG-QA.

La méthodologie consistait en un rapport d'auto-évaluation par l'agence, une visite sur site par un panel de trois experts qui ont interviewé les principales parties prenantes internes et externes, et un rapport d'examen rédigé par le panel d'experts. La méthodologie a été testée à travers quatre examens pilotes d'agences établies (ANAQ-Sup Sénégal, CNAQ-Mozambique, NAQAAE-Égypte et ZIMCHE-Zimbabwe). En outre, la méthodologie a été utilisée en partie pour quatre visites conseil à des agences nouvellement créées ou à des ministères se préparant à créer une agence (AMAQ-Sup Mali, Togo, Cameroun et Maroc).

Pour les visites conseil, il a été demandé aux ministères de sélectionner certaines normes sur lesquelles se concentrer, plutôt que d'être évalués par rapport à toutes les normes des parties B et C des ASG-QA.

# 4. Faire progresser les ASG-QA dans le cadre de HAQAA-2 : le guide de l'utilisateur

L'initiative HAQAA a été créée pour soutenir le développement d'un système harmonisé d'assurance qualité et d'accréditation au niveau institutionnel, national, régional et continental panafricain. L'initiative HAQAA-2 (2020-2022) est financée dans le cadre du programme panafricain de l'UE. Elle s'adosse sur les résultats de l'initiative HAQAA1, les amplifie et les promeut.

L'objectif général du HAQAA-2 est d'améliorer la qualité et l'harmonisation de l'enseignement supérieur africain et de soutenir l'employabilité et la mobilité des étudiants sur le continent. Pour ce qui est de l'AQ, ses objectifs spécifiques sont les suivants :

- Renforcer la culture de l'assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur ;
- Renforcer les capacités des agences d'assurance qualité à mettre en œuvre les normes et directives africaines en matière d'assurance qualité et améliorer la coordination interrégionale.
- Renforcer les capacités de l'UA à mettre en œuvre le cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation (PAQAF).

Pour les atteindre, le plan de travail de l'HAQAA-2 comprend la formation et le renforcement des capacités en matière d'AQI et d'AQE, ainsi que la promotion de l'ASG-QA en tant qu'outil de mise en place de systèmes d'AQ internes et externes.

Dans ce contexte, un groupe de travail a été créé pour faire progresser les ASG-QA dans le cadre de HAQAA-2. Ses principales fonctions sont les suivantes

- Évaluer la méthode d'examen et son impact sur les 8 pays qui l'ont appliquée/testée en 2018 (mars - juillet 2020).
- Interviewer les agences et les experts qui y ont pris part et formuler des recommandations d'améliorations et d'ajustements pour le prochain cycle d'examens des agences qui aura lieu dans le cadre de l'initiative HAQAA-2.
- Débattre des questions en suspens relatives aux examens de l'agence.
- Développer le guide de l'utilisateur et le kit d'outils pour la mise en œuvre des ASG-QA dans les agences d'AQ et dans les universités, après avoir débattu de la pertinence d'un tel outil, ce qui permettrait de tenir compte de la diversité des modes d'application de l'ASG-QA.

Les membres du groupe de travail représentent des organisations clés, ont une expérience pratique de l'application des principes et lignes directrices régionaux liés à l'AQ et des examens d'agences, ont une connaissance des processus d'harmonisation continentale en Afrique, et possèdent des connaissances techniques à la fois en AQI et en AQE. Bon nombre des membres ont pris part à la rédaction des ASG-QA ou à la mise en œuvre d'autres activités de l'initiative HAQAA-1 en 2015-18.

En septembre 2020, le groupe de travail a organisé trois groupes de discussion en ligne pour explorer les expériences tirées des examens externes des agences d'assurance qualité et des visites conseil aux ministères de l'enseignement supérieur, qui ont eu lieu en 2018 dans le cadre de HAQAA-1. Les examens et les visites conseil ont servi à soutenir la mise en œuvre des Références et directives africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA) dans les cadres africains d'assurance qualité externe.

Deux des groupes de discussion (l'un en anglais, l'autre en français) étaient destinés aux représentants des agences et des ministères participants (14 participants de 7 pays différents) et le dernier était destiné aux experts qui ont réalisé les examens (8 participants de 8 pays africains et européens différents).

Les participants ont discuté de la manière dont la méthodologie des examens des agences pourrait être améliorée, des défis liés à l'utilisation des ASG-QA et des résultats des examens. Toutes les agences et tous les ministères participants ont déclaré que le processus d'examen servait effectivement de référence pour valider les dispositions existantes et pour fournir des conseils externes ainsi que des recommandations pour

de futures améliorations. Plusieurs participants ont donné des exemples de changements concrets qui ont résulté de l'exercice.

Pour ce qui est des améliorations possibles de la méthodologie, les principaux sujets discutés comprenaient la nécessité d'une formation supplémentaire pour les agences et les experts, la clarification de certains aspects des SGA-AQ, un meilleur soutien aux experts en matière de compréhension du contexte local, et un soutien aux agences et aux ministères pour assurer le suivi des résultats d'examens et des visites conseil.

Les résultats des groupes de discussion sont combinés aux résultats des enquêtes menées auprès des agences, des ministères et des experts, ainsi qu'à une analyse des rapports d'examen, qui ont également été réalisés par la Task Force à l'été 2020. Ces informations sont utilisées pour affiner la méthodologie de la prochaine série d'examens des agences qui aura lieu en 2022 et pour élaborer des formations destinées aux agences, aux ministères et aux experts. Jusqu'à présent, huit agences et ministères de toute l'Afrique se sont inscrits pour un examen ou une visite conseil. Les candidatures sont encore acceptées.

Les sessions de groupes de discussion ont également été l'occasion pour les agences et les ministères africains d'échanger des informations et des expériences sur les développements récents et les défis actuels de l'assurance qualité externe dans leurs pays respectifs, notamment la viabilité financière et la gestion des conséquences de la pandémie de Covid-19.

**Le même groupe de travail élabore également un guide de l'utilisateur pour les ASG-QA. Cette publication comprendra des conseils supplémentaires sur chacune des normes ASG-QA, y compris des exemples sur la façon dont les normes peuvent être mises en œuvre dans divers contextes nationaux et éducatifs. En outre, le guide de l'utilisateur clarifiera la manière dont les ASG-QA sont liées aux normes nationales et régionales déjà établies à travers l'Afrique. Nous espérons que le guide apportera un soutien pratique aux établissements d'enseignement supérieur, aux agences d'assurance qualité et aux autorités nationales dans le développement de leurs cadres d'assurance qualité en accord avec les normes continentales.**

## Les principaux défis

**La mise en œuvre des ASG-QA est confrontée à certains défis tant au niveau institutionnel (HEI) qu'au niveau des agences d'assurance qualité (QAA). Au niveau institutionnel, il existe au moins trois défis : (a) le manque de sensibilisation du public aux ASG-QA, à leur processus et à leurs avantages pour les établissements d'enseignement supérieur en matière d'amélioration/de renforcement de la qualité, (b) des capacités humaines inadéquates, et (c) une culture de la qualité insuffisamment développée au sein des établissements d'enseignement supérieur. Au niveau des AQA, trois défis majeurs peuvent être identifiés : (a) l'internationalisation et la professionnalisation des panels d'experts, (b) l'inclusion d'étudiants dans les panels d'examen, et (c) l'indépendance des AQA. Ces défis sont brièvement analysés ci-dessous..**

### Manque de sensibilisation du public aux ASG-QA, à leur processus et aux avantages que les établissements d'enseignement supérieur peuvent en tirer pour améliorer/renforcer la qualité.

Bien que les ASG-QA aient été traduites dans les 4 langues de l'UA, publiées sur Internet et recommandées pour être mises en œuvre, et que leurs principales idées aient été diffusées lors de conférences, de séminaires et d'ateliers, la plupart des parties prenantes internes de l'enseignement supérieur (enseignants, étudiants et personnel technique et administratif) ne sont pas pleinement conscientes de leur existence. Cette situation est exacerbée par le manque d'études visant spécifiquement à examiner comment les EES mettent en œuvre la partie A des ASG-QA. Les quelques représentants des établissements d'enseignement supérieur qui participent à des conférences, des séminaires et des ateliers ne se chargent pas d'assurer la diffusion les connaissances acquises au sein de leur établissement.

### Des capacités humaines et financières inadéquates

Les systèmes d'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur et des agences d'assurance qualité en Afrique sont encore à un stade précoce de développement et sont donc confrontés aux défis des coûts et du développement des capacités humaines. Le fonctionnement d'un cadre d'assurance qualité au niveau des EES et de l'AAQ nécessite un budget important et un personnel bien formé et expérimenté. Comme l'a noté Shabani, 2013, au moins 60% des agences d'assurance qualité n'ont pas les capacités humaines et institutionnelles pour mener à bien leur de manière efficace. De nombreux efforts concertés sont nécessaires pour renforcer les capacités des HEI et des AQA.

### Le faible niveau de développement en matière de culture de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur

La plupart des établissements d'enseignement supérieur du continent ne disposent pas de cadres internes d'assurance qualité bien développés. L'assurance qualité est prise au sérieux (dans les textes) lors de la préparation de l'accréditation, mais, une fois celle-ci obtenue, elle risque d'être mise de côté ; pourtant il est davantage question d'en faire un processus continu. Il est important de développer et de promouvoir une culture de la qualité durable pour s'assurer que : a) Chacun dans l'institution a une responsabilité collective et individuelle dans le maintien et l'amélioration de la qualité ; et b) Chacun comprend les éléments structurels en place et ceci est soutenu par un leadership bienveillant grâce à la confiance, une bonne stratégie de communication et l'implication de toutes les parties prenantes.

Pour une mise en œuvre réussie, les pratiques et les processus d'assurance qualité doivent être intégrés dans le plan stratégique de l'établissement d'enseignement supérieur, mais la plupart des établissements d'enseignement supérieur des régions reculées ne disposent même pas de plan stratégique.

### L'internationalisation et la professionnalisation des panels d'experts

L'implication d'experts internationaux est considérée comme une bonne pratique en matière d'AQE, mais de nombreuses agences d'assurance qualité en Afrique n'ont pas la capacité financière d'engager des experts internationaux pour faire partie des panels d'examen en raison des coûts relativement élevés des voyages, de l'hébergement et des indemnités journalières.

L'autre défi est lié à la professionnalisation des experts. La plupart des membres du panel sont des universitaires qui ont leur propre charge d'enseignement et ne sont pas des experts formés à l'assurance qualité, bien qu'ils participent à des programmes de développement des capacités dans le but de les préparer aux évaluations.

### La participation d'étudiants à des panels d'experts externes ou de pairs examinateurs

Le concept d'implication des étudiants dans le management externe de la qualité est bien énoncé dans la partie B, norme 4 des ASG-QA, où il est attendu que les pairs examinateurs soient issus de différentes parties prenantes, y compris les étudiants. Si la contribution des étudiants à l'enseignement et à l'apprentissage est incontestable, leur implication en tant que membres experts externes dans les processus d'assurance qualité externe dans l'espace africain de l'enseignement supérieur n'a pas été entièrement étudiée et testée.

### L'indépendance des AAQ

La plupart des agences d'assurance qualité en Afrique dépendent entièrement du financement du gouvernement pour fonctionner efficacement. Cependant, la norme 5 de la partie C des ASG-QA stipule que « l'AAQ doit être indépendante et autonome dans ses opérations, résultats, jugements et décisions ». Dans certains cas, l'indépendance organisationnelle est compromise par le fait que la nomination du PDG/président/président de l'AAQ est l'œuvre du gouvernement et qu'il est parfois difficile de ne pas recevoir et exécuter des ordres de la structure en charge de nommer. Dans d'autres cas, la nomination des directeurs de division est effectuée par le ministre responsable de l'enseignement supérieur et non par le conseil d'administration.

# 5. Observations finales et perspectives d'avenir

Cette contribution a examiné la manière dont les ASG-QA ont été développées dans le cadre de l'initiative HAQAA1 et la suite de leur mise en œuvre sous l'HAQAA-2. Étant donné qu'aucune discussion sur la politique ou la pratique de l'assurance qualité ne peut être menée sans une définition contextuelle explicite et claire de l'utilisation du mot « qualité », ce chapitre définit d'entrée de jeu ce que sont la qualité et l'assurance qualité, puis présente le contexte dans lequel les ASG-QA ont été développées, y compris ce que les ASG-QA offrent et ce qu'elles n'offrent pas.

À la lumière des défis qui y sont soulignés, certaines étapes peuvent être recommandées afin de faciliter la mise en œuvre des ASG-AQ dans les institutions d'enseignement supérieur et les agences d'assurance qualité en Afrique :

Les initiatives de réforme de l'enseignement supérieur sont complexes et nécessitent du temps, des ressources adéquates, une forte volonté politique ainsi qu'une coopération et une persévérance universitaires pour être menées à bien. Il semble impossible de les mener à bien par décret. **L'implication des parties prenantes est une nécessité absolue. Par conséquent, pour que les ASG-QA réussissent, les parties prenantes externes et internes doivent être impliquées et faire partie du processus, et leur capacité dans le domaine de l'assurance qualité, tant dans les établissements d'enseignement supérieur que dans l'AQA, doit être renforcée.** Les efforts déployés par l'initiative HAQAA-2 pour renforcer les capacités en matière d'AQI et d'AQE devraient être multipliés en termes de nombre afin que la mise en œuvre des ASG-QA soit un succès.

**Parallèlement, les établissements d'enseignement supérieur devraient être invités à proposer des programmes d'apprentissage portant sur l'assurance qualité afin d'améliorer la capacité institutionnelle à mettre en place des unités d'assurance qualité et à gérer des agences d'assurance qualité.**

Les projets de diffusion devraient être accélérés et mis en œuvre afin que les ASG-QA touchent chaque endroit où se déroulent des activités d'enseignement et d'apprentissage. La qualité ne peut être assurée que par les personnes en charge de l'enseignement supérieur.

Je crois fermement que ces étapes faciliteront l'implantation des ASG-QA dans l'espace africain de l'enseignement supérieur et établiront une base solide pour le développement futur.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

1. Seriez-vous capable de rédiger une courte note d'une page à l'attention du ministre de l'éducation de votre pays, résumant les différentes significations données au terme « qualité » lorsqu'il se réfère à l'enseignement supérieur ainsi que les différentes parties ou niveaux des ASG-QA.
2. Seriez-vous en mesure de distinguer la qualité en tant que dimension de l'enseignement supérieur et l'assurance qualité en tant qu'instrument ?

## Références

Commission de l'Union africaine. (2016). Stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique 2016-2025. CUA.

Commission de l'Union africaine. (2018). Normes et directives africaines pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ASG-QA). CUA.

Ball, C. (1985). What the hell is quality ? Dans C. Ball & D. Urwin (Eds.), Fitness for purpose : Essays in higher education (pp. 96-102). Guildford : Society for Research into Higher Education & NFER-Nelson.

Bkeiklie, I (2011) Excellence, Quality and the Diversity of Higher Education Systems. Dans M. Rostan & M, Vaira (Eds.), Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Comparative Perpective.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), 9-43.

Harvey, L. & Knight, P.T., 1996, Transforming Higher Education (Milton Keynes, Open University Press et Society for Research into Higher Education).

Mishra, S. (2007). Quality assurance in higher education : An introduction. Bangalore, Inde : National Assessment and Accreditation Council.

Torrent R (2016, 2022) The Analytical Framework of Higher Education Policy (mimeo et document de travail pour HAQAA-2).

Vroeijenstijn, A.I. (1995) Governments and university : opponents or allies in quality assurance, Higher Education Review, London, Vol. 27, No. 3.

Westerheijden, D. F. (1997). Quality assessment in Dutch higher education : Balancing improvement and accountability. European Journal for Education Law and Policy, 1, 81-90.

Westerheijden, D. F. (2007). États et Europe et qualité de l'enseignement supérieur. Dans D. F. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Eds.), Quality Assurance In Higher Education (pp. 73-95). Springer Pays-Bas.

Woodhouse, D. (1999) Quality and Quality Assurance, Quality and Internationalisation in Higher Education, OCDE-IMHE.

## Chapitre 11

# La Recherche et l'Innovation : Stratégies d'apprentissage et d'innovation pour l'Afrique sub-saharienne

M. Dosso

# Présentation

Les chapitres 10, 11, 12, 13 et 14 sont extraits du chapitre sur l'Afrique de la troisième partie du numéro spécial du rapport biennal de GUNi (*Global University Network for innovation*) sur l'enseignement supérieur dans le monde (*New Visions for Higher Education towards 2030*), préparé en tant que contribution à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (Barcelone, 18-20 mai 2022). Ce chapitre sur l'Afrique a été coordonné (comme tout ces Matériaux) par HAQAA-2.

Ils sont plus courts (environ 4 000 mots) que le reste des chapitres, mais cela les rend également très appropriés, car cela permet d'aborder des questions plus spécifiques qui complètent celles analysées par les autres chapitres, plus longs.

Le chapitre 11 traite d'une question que beaucoup considéreraient comme ne relevant pas du domaine de l'enseignement supérieur, mais qui est extrêmement liée à celui-ci : l'innovation. Comme le souligne l'auteur, l'importance accordée à l'innovation dans les déclarations politiques ne semble pas correspondre à l'ancrage réel de l'innovation dans des politiques spécifiques et dans les écosystèmes qui devraient la promouvoir. Et, comme nous le verrons en détail au chapitre 9 de ces Matériaux, on peut douter de l'adéquation des pratiques académiques standard et de la conception des programmes d'études, pour véritablement promouvoir et encourager l'innovation.

## Contenu du chapitre

1. Introduction
2. Recherche et innovation, une décennie de progrès et les défis de la durabilité
3. Quelques pistes pour l'avenir de la recherche et de l'innovation (R&I) pour des transformations durables en Afrique sub-saharienne

# 1. Introduction

La recherche et l'innovation (R&I) transforment déjà les économies et les communautés d'Afrique subsaharienne, bien qu'à des rythmes très inégaux dépendamment du lieu. Au cours des deux dernières décennies, de nouveaux acteurs, récits et ressources ont contribué à remodeler les systèmes régionaux et locaux de recherche et d'innovation. Pourtant, le potentiel de transformation de la R&I reste largement inexploité en raison d'une culture de l'innovation étroitement diffusée, du manque de ressources appropriées, d'instruments politiques efficaces et de capacités à intensifier les activités de R&I pour un changement transformateur.

L'engagement politique de haut niveau en faveur de la R&I est clairement visible dans les programmes de développement aux niveaux mondial, continental, des communautés économiques régionales (CER) et national (ONU 2015, CUA 2014, UA 2019 et plans de développement nationaux des pays). **Toutefois l'engagement politique seul ne suffit pas pour que l'innovation soit source de prospérité. L'adoption d'activités de R&I transformatrices en Afrique subsaharienne se heurte à de nombreux obstacles propres aux écosystèmes et à des défis régionaux communs qui empêchent l'innovation de s'épanouir sous toutes ses formes.** Outre les défis mondiaux communs tels que le changement climatique et la pandémie en cours, les pays d'Afrique subsaharienne luttent encore sur plusieurs front : pour n'en citer que quelques-uns, la mise en œuvre de l'AfCFTA (UA 2018, CNUCED 2019), les conséquences de « l'effet bol de spaghettis » au niveau régional pour ce qui est des accords (Byiers et al 2019), les lacunes multiples en matière de capacités, l'augmentation des inégalités multiformes ainsi que l'existence de graves goulets d'étranglement dans la mise en œuvre des politiques à tous les niveaux.

L'exploitation des potentiels et des possibilités émergents en matière de technologie et d'innovation au profit des communautés locales nécessiterait donc de nouvelles approches d'élaboration des politiques axées sur le lieu et les personnes. Ces politiques locales, qui ne peuvent être adaptées à toutes les situations, devraient permettre de créer, de capter et de redistribuer davantage de valeur au niveau local en améliorant les capacités d'apprentissage et d'innovation des acteurs locaux. Dans la perspective de la promotion des écosystèmes locaux d'innovation, chaque partie prenante de la quadruple hélice – université, société civile, industrie et gouvernement – a un rôle qui, dans la plupart des pays, nécessiterait l'amélioration ou la création d'aptitudes locales pour atteindre la prospérité pour tous et partout.

# 2. La Recherche et l'Innovation, une décennie de progrès et les défis de la durabilité

## 2.1. Des institutions de recherche et d'innovation sont progressivement créées pour relever les défis de la durabilité

La reconnaissance du rôle de la recherche et de l'innovation dans la résolution des problèmes de développement a entraîné l'élaboration de stratégies ou d'instruments connexes dans de nombreux pays de la région de l'Afrique subsaharienne. Outre la publication des stratégies de l'Union africaine (UA) en matière de science, de technologie et d'innovation (STI) et d'éducation (respectivement STISA 2024 et CESA 16-25), la décennie a été marquée par un engagement accru de certaines CER dans l'élaboration et l'intégration de stratégies STI. Au cours de la dernière décennie, la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) a encore renforcé sa coopération en matière de politique STI, en s'appuyant sur le protocole signé en 2008. La Communauté d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) a adopté un protocole STI en 2012, tandis que la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC) a récemment mis en place la Commission scientifique et technique de l'Afrique de l'Est. Néanmoins, les avancées au niveau de l'élaboration et de l'opérationnalisation des politiques restent très hétérogènes entre les CER, qui sont également censées remplir de multiples rôles institutionnels thématiques au-delà du domaine de la RDI. Dans les communautés régionales où il existe un cadre commun de R&I, le suivi des progrès constitue une autre tâche difficile, tant pour elles que pour les États membres.

En dehors de l'adoption continue d'agendas et de conventions thématiques ou sectoriels, la construction des systèmes africains de R&I repose sur la création d'institutions et d'organisations continentales, dont certaines sont directement ou indirectement liées à la STISA. Parmi celles qui sont directement liées à la STISA, on peut citer le Conseil africain pour la science, la recherche et l'innovation (ASRIC), un organe consultatif technique, l'Observatoire africain pour la science, la technologie et l'innovation (AOSTI) et l'Organisation panafricaine de la propriété intellectuelle (OAPI) créée par une norme de l'Union africaine en 2016. La même année a marqué l'adoption du statut révisé de l'Université panafricaine (UPA), qui est un réseau de cinq instituts thématiques couvrant les sciences de la vie et de la terre au Nigeria, l'eau et l'énergie en Algérie, la gouvernance, les sciences humaines et sociales au Cameroun, les STI de base au Kenya et les sciences spatiales en Afrique du Sud. En 2019, l'université virtuelle et électronique panafricaine a été officiellement lancée. Si ces initiatives peuvent être saluées, leur pérennité est toujours en jeu en raison du manque de financement, de personnel administratif et académique et de processus institutionnels et opérationnels complets **Des études récentes suggèrent que de nombreuses pièces manquent au puzzle de la politique régionale STI, notamment la compréhension, les capacités et les instruments, les plans d'action, les pratiques de suivi et d'évaluation ainsi qu'un soutien financier transparent** (voir CUA 2014 ; le rapport d'étape UA 2019a ; UA 2019b).

Au niveau national, les réponses favorables en termes de politiques ont également été diversement mises en œuvre, et certaines sont restées au stade de l'annonce. Plusieurs pays de la région ont désormais adopté des politiques STI (UNESCO 2021). Le tableau varie en fonction des sous-régions. En Afrique de l'Ouest, des pays comme le Cap-Vert, la Côte d'Ivoire, le Togo, le Liberia, la Sierra Leone n'ont pas encore de politique STI explicite. Néanmoins, comme les autres pays, ils ont renforcé leurs institutions STI à travers différents instruments (ministères dédiés, directions, commissions, politiques sectorielles, etc.).

En Afrique centrale et orientale, certains pays comme le Burundi, l'Éthiopie, le Kenya, l'Ouganda et le Rwanda ont élaboré des politiques STI explicites ; le Kenya et le Rwanda se sont déjà engagés dans des phases de révision. Ces améliorations suggèrent que l'apprentissage des politiques de **R&I a lieu dans les économies d'Afrique subsaharienne, mais qu'il est peut-être trop lent compte tenu des tendances socio-économiques et technologiques mondiales et de l'intégration du commerce africain.**

## 2.2. Les efforts combinés des secteurs public et privé, à but lucratif et non lucratif, peuvent aider à progresser plus rapidement vers l'objectif de 1 % du PIB investi dans la R&D

De légères augmentations du financement de la recherche et du développement (R&D), du capital humain et en matière de résultats ont été observées au cours de la dernière décennie. Cette tendance est également marquée par une importante participation (et orientation) des donateurs et partenaires internationaux. En Afrique subsaharienne, le ratio le plus élevé est de 0,83 % du PIB investi dans la R&D enregistré en Afrique du Sud (données 2018 de l'UNESCO), alors que la plupart des pays ne sont même pas à mi-chemin, à l'exception de pays comme le Sénégal et le Rwanda. **Davantage d'efforts collectifs de la part des secteurs public et privé – à but lucratif et non lucratif – permettraient d'avancer plus rapidement et intelligemment ensemble vers l'objectif de 1 % du PIB investi dans la R&D. Si le financement reste un enjeu majeur, la collecte de données sur la R&D** et l'innovation n'est toujours pas ancrée dans les habitudes des instituts nationaux de statistique, des centres de recherche et des universités. Pour répondre à ces questions, l'Observatoire africain des sciences, des technologies et de l'innovation (OASTI) et l'UNU-MERIT ont organisé tout au long de la décennie une série de programmes de renforcement des capacités en matière de conception et d'évaluation des politiques d'innovation en Afrique. Les séries de formations régionales ont ciblé les décideurs politiques africains, les fonctionnaires gouvernementaux et les autres parties prenantes impliquées dans les activités STI. La série a couvert des pays d'Afrique orientale et australe et deux communautés économiques régionales (SADC et COMESA) ainsi que des pays d'Afrique occidentale et la CEDEAO. (Iizuka et al 2018 ; 2015).

**Tableau 1. Pays d'Afrique subsaharienne participant aux Perspectives de l'innovation en Afrique**

| AIO 2010 | AIO 2014 | AIO 2019 |
|---|---|---|
| Burkina Faso | Angola | Angola |
| Cameroun | Burkina Faso | Botswana |
| Éthiopie | Cabo Verde | Burkina Faso |
| Gabon | Éthiopie | Burundi |
| Ghana | Gabon | Cabo Verde |
| Kenya | Ghana | R.D. Congo |
| Lesotho | Kenya | Eswatini |
| Malawi | Lesotho | Éthiopie |
| Mali | Malawi | Gabon |
| Mozambique | Mali | Ghana |
| Nigeria | Mozambique | Lesotho |
| Sénégal | Namibie | Mali |
| Afrique du Sud | Nigeria | Mozambique |
| Tanzanie | Sénégal | Namibie |
| Ouganda | Afrique du Sud, | Niger |
| Zambie | Tanzanie | Rwanda |
| | Togo | Sénégal |
| | Ouganda | Seychelles |
| | Zambie | Afrique du Sud |
| | Zimbabwe | Tanzanie |
| | | Togo |
| | | Ouganda |

**Source. Perspectives de l'innovation en Afrique 2019 (AUDA-NEPAD, 2019)**

Notes. L'enquête couvre la recherche et le développement expérimental (R&D) ou l'innovation dans les produits, les processus, les méthodes d'organisation et de marketing. Certains pays n'ont fourni qu'une seule catégorie de données.

Un problème clé est illustré par les Perspectives de l'innovation en Afrique 2019, où seuls 23 pays africains ont fourni des données d'enquête sur la R&D (voir tableau I), les chiffres étant encore moins accessibles concernant les données sur l'innovation, malgré le discours politique pro-innovation. Outre l'absence de plus de la moitié des pays, les données sur les dépenses de R&D par secteur institutionnel sont incomplètes et ne se réfèrent en général qu'aux dépenses des gouvernements et des secteurs de l'enseignement supérieur. Un autre défi pour les pays couverts concerne les surestimations dues à l'inclusion du personnel de soutien en tant que professionnels de la R&D, limitant ainsi la fiabilité des analyses comparatives. Dans le domaine de la collecte et de l'interprétation des données, le soutien de l'Observatoire africain pour la STI et des CER peut jouer un rôle clé. L'initiative sur les indicateurs STI en Afrique (ASTII) et les initiatives de renforcement des capacités menées par l'AOSTI constituent des expériences pertinentes en la matière. Elles permettent le partage des pratiques et l'apprentissage par interaction qui sont essentiels pour améliorer la mesure et le suivi des activités de RDI sur le continent (AUDA-NEPAD, 2019).

## 2.3. Les initiatives locales en faveur de l'excellence et de l'intégration scientifiques décollent (trop lentement) en Afrique subsaharienne

Dans le domaine de l'excellence et de l'intégration scientifiques, l'Afrique subsaharienne est un terrain propice aux initiatives internationales par la mise en place de centres régionaux d'excellence, la création de réseaux et de programmes de renforcement des capacités thématiques pour les EES et les organismes de recherche. Lancé par la Banque mondiale et les gouvernements participants, le programme Centres d'excellence pour l'enseignement supérieur en Afrique (ACE) a permis de soutenir plus de 40 centres en Afrique occidentale et centrale (phase 1) – Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Nigeria, Sénégal et Togo – et en Afrique orientale et australe – Éthiopie, Kenya, Malawi, Mozambique, Rwanda, Tanzanie, Ouganda et Zambie – (phase 2). Les domaines ciblés sont les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STEM), l'environnement, l'agriculture, les sciences sociales appliquées, l'éducation et la santé. Le programme fournit un soutien financier et technique aux EES et aux centres de recherche afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et mieux outiller les étudiants de troisième cycle pour le marché et l'industrie.

Le succès du projet a stimulé des extensions vers d'autres partenaires de développement internationaux et au sein de réseaux africains. Par exemple, un protocole d'accord a été signé entre le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est, IUCEA, et le Forum régional des universités pour le renforcement des capacités en agriculture, RUFORUM. Ce protocole d'accord servira de cadre au projet de financement supplémentaire des centres d'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique orientale et australe (ACEII-AF) pour la période 2021-2026. Les nouveaux ACE se concentrent sur de nouvelles (sous)-thématiques telles que les villes durables, l'énergie durable, les sciences sociales et l'éducation, le transport, la santé et politique des populations, le développement de la phytothérapie et les sciences réglementaires, la santé publique, l'informatique appliquée et la communication ainsi que la production pastorale (voir sur https://ace.aau.org/about-ace-impact/ , consulté en janvier 2022).

En 2019, sous la direction opérationnelle de l'Agence de développement de l'Union africaine, l'AUDA-NEPAD, cinq centres d'excellence (CoE) continentaux ont été approuvés par les chefs d'État et de gouvernement africains. Les Centres d'excellence, un pour chaque région géographique de l'Afrique – Centre, Est, Nord, Sud et Ouest, devraient soutenir la mise en œuvre des plans de développement nationaux des États membres, des stratégies des CER et d'autres programmes et cadres thématiques continentaux : Ressources rurales et systèmes alimentaires (Sénégal, Afrique de l'Ouest), Résilience climatique (Égypte, Afrique du Nord), Développement du capital humain et des institutions (Kenya, Afrique de l'Est), Science, technologie et innovation - STI- (Afrique du Sud, Afrique australe), Chaîne d'approvisionnement et logistique (Afrique centrale, pays à confirmer).. Pour plus de détails sur le lancement de la STI du CdE, voir https://www.nepad.org/news/launch-of-auda-nepad-centre-of-excellence-science-technology-and-innovation

**L'Institut Pasteur de Côte d'Ivoire (IPCI), un engagement de longue date en faveur de l'excellence dans les sciences de la santé en Afrique de l'Ouest.**

L'IPCI est un établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) dépendant du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Côte d'Ivoire. Ses missions sont la recherche, la formation, le diagnostic et la surveillance épidémiologique. **L'Institut Pasteur de Côte d'Ivoire héberge la CeReB, première biobanque régionale conforme aux normes internationales en Afrique subsaharienne francophone (inaugurée en 2019), et, depuis 2021, un laboratoire de séquençage génomique à haut débit, une infrastructure clé pour la lutte contre la pandémie en Afrique de l'Ouest.** www.pasteur.ci




Source : IPCI (fourni en janvier 2022)

La collaboration régionale et internationale permet d'améliorer les capacités locales d'absorption et d'apprentissage. La collaboration en matière de R&I est déterminante pour le partage des meilleures pratiques, des ressources physiques et du corps enseignant, ainsi que pour la création de synergies autour de priorités de développement communes. Des réseaux et alliances scientifiques thématiques ont également été renforcés ou créés, comme l'Alliance pour l'accélération de l'excellence scientifique en Afrique (AESA) depuis 2015. Entérinée par une résolution du sommet des chefs de gouvernement de l'UA, l'AESA a été mise en place grâce à un partenariat entre l'Académie africaine des sciences (AAS), l'AUDA-NEPAD et des partenaires mondiaux fondateurs et financeurs. Parallèlement, plusieurs académies nationales des sciences ont été relancées ou créées dans des pays tels que le Botswana, le Rwanda ou au Malawi pour la plus jeune (voir une liste actualisée sur https://africanscientists.africa/academies-of-science/, , consulté en janvier 2022). Dans le domaine des études STI, le Réseau africain pour l'économie des systèmes d'apprentissage, d'innovation et de renforcement des compétences ou Africalics, a été fondé en 2012 en Tanzanie. Il s'agit d'un chapitre régional du réseau Globelics qui rassemble des milliers d'universitaires, de chercheurs, de praticiens et d'analystes politiques du monde entier (voir les impacts sur https://www.africalics.org/impacts/ , consulté en janvier 2022).

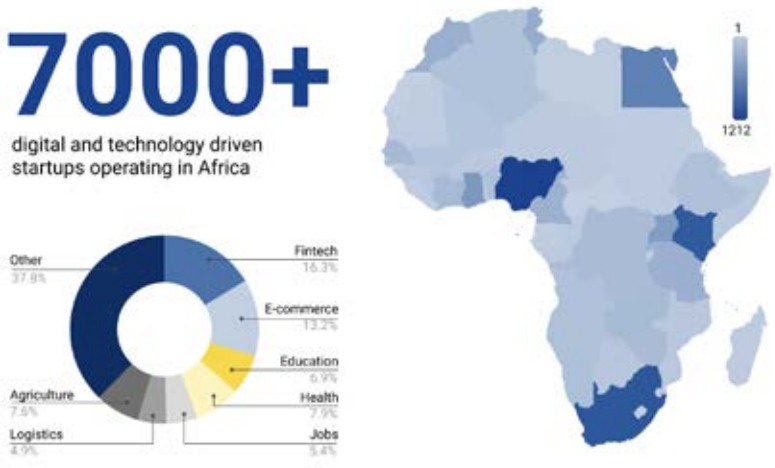
Ces tendances ont coïncidé avec l'essor sans précédent de la présence numérique des universités africaines traditionnelles et le développement ou la création d'universités virtuelles nationales. Contrairement aux pays anglophones qui ont été les pionniers de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne, le phénomène est relativement plus récent dans de nombreux pays francophones, par exemple au Burkina Faso (l'UV-BF a été créée en 2018), en Côte d'Ivoire (l'UVCI en 2015) ou au Sénégal (l'UVS en 2013). Ces nouveaux modes d'enseignement supérieur permettent de lutter contre la saturation des systèmes physiques d'enseignement supérieur en Afrique subsaha-

rienne. Leur durabilité dépend en grande partie de la capacité des pays à alléger les contraintes technologiques, socio-économiques, politiques et de culture numérique qui y sont liées.

## 2.4. L'essor technologique émergent mené par la jeunesse apporte plus de « jeux » dans les villes et les écosystèmes d'innovation africains

**La révolution technologique africaine est en marche, comme le suggère la croissance exceptionnelle des écosystèmes technologiques urbains, des start-ups numériques et des réseaux de start-ups au cours** de la dernière décennie. Plusieurs facteurs sont en jeu, tels que la mondialisation, la diffusion rapide des TIC, l'augmentation des fonds de capital-risque, des fonds d'entreprise et des fonds de développement, ainsi que la propagation des espaces d'innovation et d'apprentissage collectifs et des pôles technologiques. À la fin de l'année 2021, Briter Bridges recense au moins 1031 pôles d'innovation, généralement concentrés dans les capitales ou les villes principales, répartis dans 53 pays africains et plus de 7000 startups. 53 % de ces centres d'innovation sont des espaces et des communautés de co-working, tandis que plus de 45 % gèrent des programmes de soutien. Ces pôles offrent des services tels que le renforcement des capacités, des programmes d'incubation et d'accélération, des espaces de co-working et des structures de soutien aux entrepreneurs africains à différents stades de la chaîne de valeur de l'innovation, de l'idéation au marché (Briter Bridges et Afrilabs 2021 ; Dosso, Braoulé Méïté *et al* 2021).

**Figure 1. Plus de 7000 startups numériques et technologiques en Afrique**




**Source. Briter Bridges** https://briterbridges.com **; Graphiques fournis en janvier 2022.**

Les nouveaux hubs impliquent une variété croissante d'entreprises, d'organisations à but non lucratif, d'universités et d'acteurs du développement et ciblent des secteurs très divers, par exemple les industries créatives (art, mode, divertissement), comme le 360 Creative Innovation Hub à Lagos (Nigeria) ou l'entrepreneuriat technologique axé sur les femmes, comme le Woman's Haven Hub au Ghana ou Femmes360 à Lubumbashi (République démocratique du Congo). Globalement, les entreprises fintech du quadrilatère traditionnel - Nigeria, Afrique du Sud, Égypte et Kenya - attirent la plus grande part du financement des start-ups africaines. Néanmoins, de plus en plus de pays, de secteurs technologiques (par exemple, l'agriculture et l'agri-tech, l'ed-tech, la clean-tech, la gov-tech, la legal-tech, la logistique, la health-tech ou les technologies spatiales, entre autres) et d'entreprises arrivent, et l'Afrique francophone enregistre un nombre croissant de hubs, de start-ups, de transactions et d'entrées de financement. Ces changements ont sans aucun doute été accélérés par la distanciation sociale et les restrictions d'enfermement dans le cadre de la pandémie. (Briter Bridges 2021, PNUD 2020).

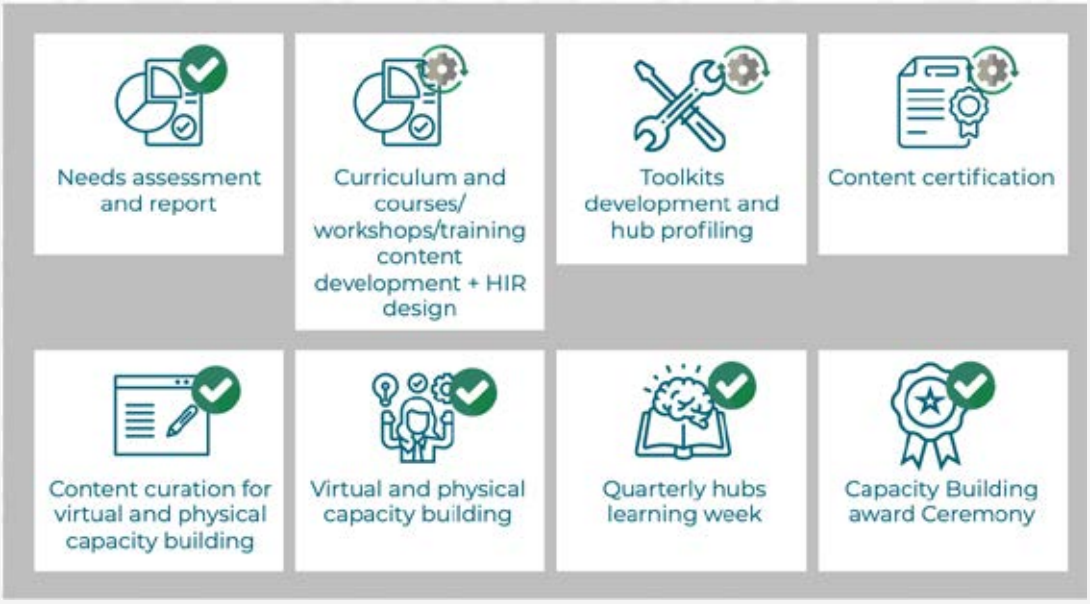
Les réseaux et organisations de start-ups et les réseaux de pôles d'innovation contribuent de manière importante à interconnecter les start-ups, les pôles et les systèmes d'innovation locaux. Ils mettent également en lumière les solutions innovantes locales, les défis et les besoins des écosystèmes. AfriLabs, dont le siège est au Nigeria, est un réseau qui s'étend sur tout le continent. Outre les programmes de renforcement des capacités, de certification

et de mise en réseau, les réseaux d'innovation africains ont amplifié les voix et les signaux des jeunes entrepreneurs numériques, notamment auprès des cercles internationaux et africains du secteur privé et de l'élaboration des politiques.

### AfriLabs, la voix panafricaine de centaines de centres d'innovation et de communautés

Créé en 2011, AfriLabs est le plus grand réseau de pôles d'innovation. En janvier 2022, il reliait 320 centres d'innovation dans plus de 50 pays africains et dans la diaspora. AfriLabs offre un mentorat financier, des possibilités de mise en réseau et des ressources pour le renforcement des capacités. https://afrilabs.com (consulté en janvier 2022)

Programme de renforcement des capacités d'AfriLabs pour les organisations de soutien aux entreprises




Source : Une Afrique résiliente 2020 - Un rapport annuel de l'impact d'AfriLabs, voir à l'adresse https://www.afrilabs.com/wp-content/uploads/2020/04/2020_-A-Resilient-Africa.pdf

Un certain nombre de fondations, de forums et de prix ont été créés sur le continent pour encourager et soutenir les jeunes innovateurs, les scientifiques, les entrepreneurs et start-ups du numérique. Le Next Einstein Forum (NEF) est une plateforme lancée en 2016 dans le but de connecter la science, la société et la politique (https://nef.org ). Le NEF a quatre grands programmes, dont le rassemblement mondial, l'institut politique, une plateforme d'engagement public en ligne et une communauté scientifique comprenant les meilleurs jeunes champions africains des S&T. Les prix annuels TREMPLIN STARTUP UEMOA encouragent les solutions des start-ups numériques dans le domaine de l'agriculture et de l'agro-industrie, ainsi que les organisations de soutien aux entreprises (OSE). Les pays participants appartiennent à l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) : Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Mali, Niger, Sénégal et Togo. L'augmentation du nombre de prix et de forums africains et l'adoption plus rapide de plans numériques nationaux sont le signe d'un engagement de politiques plus larges en faveur des solutions innovantes basées sur les TIC et des écosystèmes technologiques et entrepreneuriaux locaux. Mais d'importantes lacunes persistent, par exemple en termes de financement durable, d'infrastructures de base et de pointe, de connaissances technologiques et d'instruments et cadres juridiques. En effet, très peu d'États disposent

de lois nationales sur la cybersécurité et la protection des données, et la plupart des pays n'ont pas ratifié la Convention de Malabo de 2014 sur la cybersécurité et la protection des données personnelles. En ce qui concerne les cadres juridiques relatifs aux start-ups, le Sénégal a déjà adopté une loi sur les start-ups, tandis que d'autres pays comme la Côte d'Ivoire, la République démocratique du Congo, le Ghana, le Kenya et le Rwanda ont engagé la rédaction ou des consultations connexes. (Voir sur https://i4policy.org , consulté en janvier 2022, et Dosso et al 2021).

# 3. Quelques pistes pour l'avenir de la recherche et de l'innovation (R&I) pour des transformations durables en Afrique sub-saharienne

## 3.1. Diffuser la culture de l'innovation au-delà du cœur des systèmes de R&I

**Des preuves récentes, des premières médiatiques et des histoires à succès ont mis en lumière le potentiel et les défis des chercheurs et des innovateurs d'Afrique subsaharienne.** La dernière décennie a vu la construction et le renforcement progressifs des institutions de R&I et l'essor des pôles d'innovation, des réseaux de R&I, des communautés, des alliances et des centres scientifiques d'excellence. Certains effets de ces changements sont déjà visibles, même s'il faut du temps pour les saisir à travers les mesures de RDI couramment utilisées. En même temps, leur durabilité dépend en grande partie de notre capacité à les maintenir en vie, à les rassembler et à les promouvoir à l'échelle pour relever les défis des communautés et des économies locales. Dans la perspective d'une transformation durable, nos efforts collectifs devraient donc viser à améliorer la diffusion de l'innovation, des cultures entrepreneuriales et d'apprentissage, bien au-delà de nos écosystèmes scientifiques et technologiques urbains naissants. En d'autres termes, il s'agit aussi d'entretenir une culture de l'innovation - créativité, pensée innovante, état d'esprit pour le changement, apprentissage à partir des succès et des échecs, etc. - dans les écoles, les collèges, les fédérations d'artisans, les industries traditionnelles émergentes et créatives, les chambres de commerce et d'industrie, les fédérations de PME, les organisations de la société civile ainsi qu'au sein des administrations locales et centrales, entre autres parties prenantes.

Le projet ACP pour la promotion de la recherche, de l'innovation et de la culture numérique en Afrique centrale (PRICNAC), financé par l'UE, soutient par exemple des projets innovants proposés par des consortiums multipartites et multi-pays impliquant des écoles secondaires et des établissements d'enseignement supérieur. Inspiré par l'initiative de spécialisation intelligente, le PRICNAC est mis en œuvre dans 8 pays – Cameroun, Congo, Gabon, Guinée équatoriale, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sao Tomé-et-Principe et Tchad – pour la période 2021-2024. Le PRICNAC vise à encourager la culture numérique, la pertinence des capacités de R&I sur le marché, les synergies dans le système de R&I ainsi que la promotion du savoir-faire et des connaissances locales (https://pricnac.org, consulté en janvier 2022).

L'expérience d'une collaboration interrégionale réussie dans le cadre de la facilité d'assistance technique pour la modernisation industrielle et l'investissement (FAT) de l'UE peut également être considérée comme digne d'être étendue à l'Afrique. Le FAT a soutenu 19 projets issus de 14 partenariats de la Plateforme de Spécialisation Intelligente de l'UE pour la modernisation industrielle. Le TAF a rassemblé plus de 50 régions européennes en fournissant un soutien tel que la validation du marché, la révision du plan d'investissement, la définition du modèle d'entreprise, la définition ou la révision des coûts et des revenus et la définition ou la validation des canaux de marketing et de vente (https://s3platform.jrc.ec.europa.eu/taf , consulté en janvier 2022). Il est important de noter que, même dans des contextes différents, ces projets soulignent la nécessité d'adopter une culture de l'innovation plus large dans nos économies, nos industries et nos communautés afin d'identifier (et de « tester le marché ») des options et des voies durables pour relever nos défis locaux spécifiques et nos objectifs de développement communs. (Voir Dosso et al 2020 pour une réflexion sur la spécialisation intelligente en Afrique sub-saharienne)

## 3.2. Nouvelles sources et instruments actualisés pour le financement de la R&I axée sur les défis

Les afflux sans précédent de fonds pour les start-ups technologiques et les projets de développement axés sur la R&I ont largement soutenu l'émergence de dynamiques locales de R&I en Afrique subsaharienne. Bien que l'on puisse observer certaines améliorations dans le financement des capacités de recherche et des institutions scientifiques africaines, elles dépendent encore principalement des donateurs internationaux et des sources liées aux gouvernements. Alors que l'interconnexion avec le système mondial d'innovation peut être très appréciée, la durabilité des systèmes locaux de recherche et d'innovation peut être en jeu en raison d'éventuels décalages avec les priorités des acteurs locaux et les plans de développement à long terme. Outre la mise en place ou le renforcement des sources de financement nationales, il convient d'identifier de nouveaux instruments et modèles pour soutenir les projets de R&I axés sur les défis. Ainsi, des efforts supplémentaires devraient être faits en vue d'impliquer le secteur privé, en permettant la mise en place de mécanismes et instruments de financement innovants, et pour mieux tirer parti des réseaux d'innovation émergents, des fondateurs de start-ups à succès ou des financements philanthropiques privés.

Améliorer le financement de la R&I n'est pas suffisant. L'orientation et la détermination de priorités de la R&I sont encore plus importantes pour des investissements efficaces. Cela signifie que des visions partagées des transformations par la R&I doivent être élaborées et que les projets de R&I doivent correspondre, conjointement à la vision, aux objectifs sous-jacents et aux ressources disponibles et accessibles. Les révisions des priorités sont bien sûr possibles, voire encouragées, mais elles nécessiteront souvent des capacités de suivi et d'évaluation et des pratiques de routine. Dans une double perspective fondée sur des données probantes et sur le lieu, des cartographies spécifiques des parties prenantes de la R&I, des potentiels scientifiques, économiques et entrepreneuriaux et des défis de l'innovation dans les secteurs formel et informel sont essentielles pour l'élaboration de feuilles de route et de plans d'action de R&I solides. (UN IATT et Commission européenne 2021 ; Foray et al 2021 ; Dosso 2019).

## 3.3. Renforcer la capacité des parties prenantes à faire des approches participatives en matière de R&I une réalité

L'élargissement et la diffusion des cultures d'innovation et d'apprentissage est une entreprise collective et à long terme. **La dynamique observée dans le paysage économique, technologique et de la R&I de l'Afrique subsaharienne est toujours porteuse d'optimisme et d'espoirs, que certains ont salués dans le cadre du récit « Africa Rising». Cependant, les impacts de ces changements risquent de rester très inégaux et inégalement répartis pour les temps à venir.**

Dans la région, plusieurs initiatives ont été déployées pour favoriser les dialogues participatifs sur la R&I, en ciblant par exemple les liens entre les établissements d'enseignement supérieur et l'industrie. Mais elles sont souvent sous-financées, manquent de personnel et sont abandonnées. Outre ces lacunes en termes de ressources et l'absence d'engagement à long terme, les acteurs de la quadruple hélice manquent de sensibilisation et de capacités adéquates pour établir des dialogues et des modèles de prise de décision participatifs durables en matière de recherche et d'innovation. Il existe des exemples inspirants de processus de découverte collective et de dialogues multipartites en Afrique subsaharienne et ailleurs, dans le domaine de la R&I et en dehors. Bien qu'ils puissent difficilement être copiés, les enseignements et les expériences peuvent renseigner et orienter de manière pertinente les stratégies locales en vue de réaliser des transformations durables par la recherche et l'innovation en Afrique subsaharienne.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de la HAQAA, d'y réfléchir.

1. Êtes-vous capable de faire une synthèse du contenu de ce chapitre et de celui du chapitre 9 sur les programmes d'études, l'enseignement et l'apprentissage ?
2. Quelles sont les six ou sept affirmations qui, à votre avis, résument le mieux le contenu du chapitre ?

## Références


Union africaine (UA), (2019a). Contextualisation de la STISA-20241 Rapport sur la mise en œuvre des STI en Afrique 2014 - 2019. Accès en janvier 2022 à https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/37841-wd-stisa-2024_report_en.pdf

Union africaine (UA), (2019b). Rapport d'étape sur l'Université panafricaine (UPA). Accès janvier 2022 à https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/37841-wd-pau_progress_report_en.pdf

CUA (Commission de l'Union africaine). 2014. Stratégie de l'UA pour la science, la technologie et l'innovation en Afrique 2024, STISA-2024. Addis Abeba : Union africaine.

Agence de développement de l'Union africaine - NEPAD. 2020. Rapport annuel de l'AUDA-NEPAD 2020. AUDA/NEPAD, Midrand, Afrique du Sud.

AUDA-NEPAD (2019) Perspectives de l'innovation en Afrique 2019. Agence de développement de l'Union africaine - Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique : Johannesburg, Afrique du Sud.

Briter Bridges (2021), Rapport sur l'investissement en Afrique 2021. Disponible pour téléchargement sur https://briterbridges.com/reports

Briter Bridges et AfriLabs (2021), Bolstering innovators in Africa - Innovation hubs'catalytic role as ecosystem support organisations. Disponible à l'adresse https://briterbridges.com/reports

Byiers B., Woolfrey S., Medinilla A. et Vanheukelom, J. (2019). L'économie politique du « bol de spaghetti « régional de l'Afrique - Rapport de synthèse du projet PEDRO. ECDPM.

CNUCED, (2019). Rapport sur le développement économique en Afrique 2019 : Made in Africa - les règles d'origine, un tremplin pour le commerce intra-africain de la CNUCED. Publication des Nations Unies, Numéro de vente n o F.19.II.D.7, New York et Genève. Disponible sur https://unctad.org/system/files/official-document/aldcafrica2019_fr.pdf

Dosso M., Nwankwo C.I., Travaly Y. (2021) The Readiness of Innovation Systems for the Fourth Industrial Revolution (4IR) in Sub-Saharan Africa. In : Daniels C., Dosso M., Amadi-Echendu J. (eds) Entrepreneurship, Technology Commercialisation, and Innovation Policy in Africa. Springer, Cham.

Dosso M., Braoulé Méïté F., Ametepe G., Gbogou C., Guiella G. et Oulaï D. (2021) New Entrepreneurial Narratives in Urban West Africa : Études de cas de cinq centres et communautés d'innovation. In, Daniels C., Dosso M., Amadi-Echendu J. (eds) Entrepreneurship, Technology Commercialisation, and Innovation Policy in Africa. Springer, Cham.

Dosso, M., Kleibrink, A., Matusiak, M. (2020). Les stratégies de spécialisation intelligente en Afrique subsaharienne : Opportunités, défis et cartographie initiale pour la Côte d'Ivoire. African Journal of STI and Development, Afrique du Sud (https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20421338.2020.1816265)

Dosso, M. (2019). *Industrie et innovation pour un changement structurel et un développement territorial durable en Afrique*. Annales des Mines, série Réalités Industrielles – Aout 2019. http://www.annales.org/ri/2019/resumes/aout/04-ri-resum-FR-AN-aout-2019.html

Foray, D., Eichler, M. et Keller, M. (2021). Smart specialization strategies-insights gained from a unique European policy experiment on innovation and industrial policy design. Review of Evolutionary Political Economy, Springer, vol. 2(1), p. 83-103, avril.

Iizuka, M., A. Konté, P. Mawoko, E. Calza, et F. Gault (2018). L'innovation pour le développement en Afrique de l'Ouest : Défis pour la promotion d'une politique de ST&I. Note de synthèse d'UNU-MERIT, n° 3. Maastricht. UNU, ISBN 978-92- 808-5009-3.

Iizuka, M., P. Mawoko, et F. Gault (2015). L'innovation pour le développement en Afrique australe et orientale : Défis pour la promotion d'une politique de ST&I. Note d'orientation d'UNU-MERIT, n° 1. Maastricht. UNU, ISBN 978-92-808-5003-1.

Union Africaine, UA (2018). Accord portant création de la Zone de Libre-Échange Continentale Africaine. Kigali, Rwanda.

Nations Unies (ONU) (2015). « Transformer notre monde : Le Programme 2030 pour le développement durable.» Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015.

PNUD (2020) L'Afrique innove. Programme national de développement des Nations Unies : New York.

Équipe spéciale interinstitutions des Nations Unies sur la science, la technologie et l'innovation pour les ODD et Commission européenne, Centre commun de recherche (2021). Guide pour la préparation des feuilles de route sur la science, la technologie et l'innovation (STI) pour les ODD. Office des publications de l'UE, Luxembourg, JRC124108.

UNESCO (2021). *Rapport de l'UNESCO sur la science : la course contre la montre pour un développement plus intelligent*. S. Schneegans, T. Straza et J. Lewis (eds). Éditions UNESCO : Paris.

## Chapitre 12

# Les développements récents de l'internationalisation en Afrique

J. O. Jowi

# Présentation

Les chapitres 10, 11, 12, 13 et 14 sont extraits du chapitre sur l'Afrique de la troisième partie du numéro spécial du rapport biennal de GUNi (Global University Network for innovation) sur l'enseignement supérieur dans le monde (New Visions for Higher Education towards 2030), préparé en tant que contribution à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (Barcelone, 18-20 mai 2022). Ce chapitre sur l'Afrique a été coordonné (comme tout le Document) par l'initiative HAQAA-2.

Ils sont plus courts (environ 4 000 mots) que le reste des chapitres, mais cela les rend également très appropriés pour ces Matériaux, car cela permet d'aborder des questions plus spécifiques qui complètent celles analysées par les autres chapitres, plus longs.

Le chapitre 12 aborde une question qui semble revenir dans toutes les discussions actuelles relatives à la politique de l'enseignement supérieur : l'internationalisation. Elle est très souvent présentée comme un sujet rendu visible par la tournure que le processus de mondialisation a prise au cours des quatre dernières décennies. Cette perspective fait abstraction de l'internationalisation de grande ampleur qui a caractérisé le colonialisme. Cela explique et justifie l'ambivalence de la discussion dans le contexte africain. Le chapitre contextualise les divergences et les convergences et souligne la priorité à accorder à la coopération intra-africaine.

## Contenu du chapitre

1. L'Afrique et l'internationalisation : introduction et contexte
2. Les développements récents de l'internationalisation en Afrique
3. Faire fonctionner l'internationalisation par et pour les universités africaines : défis et opportunités
4. Conclusion

# 1. L'Afrique et l'internationalisation : introduction et contexte

L'internationalisation est devenue l'une des questions centrales de l'enseignement supérieur ces dernières années et constitue un moteur majeur de changement dans l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale (Knight, 2008 ; Zeleza, 2012), y compris en Afrique où le secteur de l'enseignement supérieur est comparativement récent et peut-être le plus marginalisé au monde (Jowi, 2012). Bien qu'il y ait eu diverses conceptualisations de l'internationalisation et même des appels à repenser ces conceptualisations (de Wit, 2013, Deardoff, 2012), ce qui ne fait aucun doute, c'est la centralité et la manifestation de l'internationalisation en tant qu'agent majeur des transformations de l'enseignement supérieur dans le monde (Maringe, 2010). Ce phénomène est également alimenté par les forces concomitantes de la mondialisation et de l'interconnexion, principalement alimentées par la révolution des TIC.

**Si l'internationalisation n'est pas un phénomène nouveau en Afrique, il semble que les universités africaines y soient confrontées dans une position plus faible que les universités d'autres régions du monde (Teferra, 2008). Ainsi, alors que les universités des régions développées considèrent l'internationalisation comme une grande opportunité, les universités africaines ont tendance à considérer que l'internationalisation présente plusieurs risques et défis (Jowi, 2009).** La principale raison qui pousse les universités africaines à s'engager dans l'internationalisation est le renforcement de leurs infrastructures institutionnelles et de leurs capacités d'enseignement et de recherche. Les expériences négatives des universités africaines en matière d'internationalisation sont en partie dues aux nombreux défis auxquels le secteur a été confronté et au fait que l'enseignement supérieur en Afrique est relativement récent par rapport aux autres régions du monde.

Il a été souligné que l'internationalisation de l'enseignement supérieur africain n'est pas nouvelle, mais aussi ancienne que l'histoire de l'enseignement supérieur en Afrique (Teferra, 2011 ; Jowi, 2009). Les universités africaines pionnières ont été créées avec des liens avec les universités-mères principalement en Europe (Teferra, 2011) et offraient les programmes et les certifications de ces dernières. **Les bases du développement du secteur de l'enseignement supérieur en Afrique ont donc été adoptées principalement par les anciens colonisateurs et, d'une certaine manière, sont restées dans le système.** Cela fait écho aux récents appels à la décolonisation de l'université africaine (Nyamnjoh, 2019). Parallèlement, la majorité des universitaires africains pionniers ont été formés dans ces mêmes cadres (Oyewole, 2010).

L'internationalisation a donc fait partie de l'évolution du secteur de l'enseignement supérieur africain de manière majeure et variée, ce qui a amené certains chercheurs, comme Teferra (2008), à considérer l'enseignement supérieur africain comme le plus internationalisé au monde. Ceci est plus perceptible dans les programmes et les listes de lecture de la plupart des cours offerts dans les universités africaines, dont le contenu et l'épistémologie sont presque entièrement occidentaux.

Les deux dernières décennies ont été considérées comme la période de revitalisation de l'enseignement supérieur africain et ont vu les universités africaines s'attaquer aux sérieux défis qui ont assailli le secteur depuis les années 1990. Les principaux domaines de transformations comprennent la croissance exponentielle du nombre d'institutions et d'étudiants, le développement de l'enseignement supérieur privé dans la plupart des pays africains, la diversification des programmes académiques et certains progrès dans les réformes de la gouvernance et de la qualité. Ces transformations sont la conséquence de développements nationaux, régionaux et internationaux. Le secteur a continué à faire face à des défis permanents tels que les contraintes de financement, les mauvaises infrastructures, la surpopulation, la mauvaise qualité et les défis de gouvernance, entre autres. Ces développements ont des implications sur la capacité des universités africaines à s'engager dans l'internationalisation et d'autres développements mondiaux.

Avant de se plonger dans les sections suivantes, il est important de préciser d'emblée que l'Afrique est un vaste continent composé de 54 pays présentant plusieurs particularités, plusieurs régions et communautés économiques, ainsi que de riches diversités linguistiques et culturelles. Généraliser est donc très difficile et pourrait être trompeur. Le présent chapitre en tient compte et se concentrera donc généralement sur certains aspects communs et présentera quelques points saillants spécifiques de certains pays et régions d'Afrique.

# 2. Les développements récents de l'internationalisation en Afrique

Au cours des dernières années, un certain nombre de développements ont eu lieu dans le domaine de l'enseignement supérieur en Afrique, lesquels ont des implications significatives sur l'avenir de l'internationalisation en Afrique. Certains sont eux-mêmes des résultats des impacts croissants de l'internationalisation. Au cours de la même période, l'internationalisation a continué à gagner en importance dans l'enseignement supérieur africain comme jamais auparavant. La section ci-dessous résume certains des développements clés de l'internationalisation en Afrique.

## 2.1. La croissance des collaborations intra-africaines

**Une importante évolution récente est la croissance des partenariats et des collaborations entre les universités africaines elles-mêmes. Cela a en quelque sorte créé une nouvelle trajectoire par rapport à la tendance historique qui se concentrait principalement sur les partenariats avec des universités d'autres régions du monde, notamment l'Europe et l'Amérique du Nord.** Cette évolution ouvre un nouveau phénomène qui donne une nouvelle dimension à l'internationalisation en Afrique (Jowi et Mbwette, 2017), qui façonne et favorise désormais les échanges et les engagements universitaires entre les universités africaines de façon inédite. Ils révèlent l'un des potentiels domaines de croissance de l'internationalisation en Afrique. Jowi et Mbwette (2017) ont également noté que les collaborations intra-africaines prenaient principalement une tendance régionale probablement influencée par les développements dans les communautés économiques et les associations universitaires régionales. Les collaborations intra-africaines pourraient également être le résultat des relations Sud-Sud qui continuent de se développer dans le domaine de l'enseignement supérieur. Un certain nombre de réseaux et de consortiums universitaires à thèmes ont vu le jour, créant des plateformes utiles pour les engagements locaux et pour des partenariats internationaux plus forts. Citons à titre d'exemple l'Alliance des universités de recherche africaines (ARUA) et le Forum régional des universités pour le renforcement des capacités en agriculture (RUFORUM), ainsi que plusieurs autres initiatives intéressantes.

## 2.2. L'émergence de Centres d'excellence régionaux

Ces dernières années, les collaborations universitaires intra-africaines ont été renforcées par l'émergence de centres d'excellence africains situés dans certaines grandes universités africaines. Ces centres ont encouragé un certain nombre d'activités d'internationalisation, en particulier les échanges d'étudiants et de personnel, la formation postuniversitaire conjointe de chercheurs et l'amélioration de la qualité académique qui en résulte dans les institutions ou les programmes qui y prennent part. La plupart de ces centres sont soutenus par des partenaires internationaux du développement, ce qui a un effet positif sur le développement des capacités des universités africaines et le renforcement de la qualité de la formation locale, ce qui pourrait, à terme, s'avérer être un nouveau moyen d'endiguer la fuite des cerveaux. Plusieurs centres de ce type ont été créés dans différentes universités africaines grâce à des initiatives telles que l'Université panafricaine, les centres d'excellence de l'enseignement supérieur africain (ACE) soutenus par la Banque mondiale et certains par le gouvernement allemand, entre autres. Dans la région de l'Afrique de l'Est, de nombreux centres d'excellence ont été créés sous le couvert du Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est, notamment ceux qui visent le développement des compétences. Ils ont permis aux universités de la région de développer des consortiums pour des collaborations plus stratégiques avec des partenaires du Nord.

## 2.3. La mobilité académique régionale

Ces dernières années ont également été marquées par une augmentation de la mobilité des étudiants et des universitaires au sein des universités africaines, en grande partie grâce aux instruments et cadres politiques régionaux et continentaux. En vertu des dispositions du protocole de la Communauté de développement de l'Afrique australe (CDAA), la région de l'Afrique australe a pris des mesures importantes pour faciliter la mobi-

lité des étudiants dans la région de la CDAA, les étudiants en mobilité ayant l'Afrique du Sud pour principale destination. Le protocole permet aux étudiants des universités de la région SADC de payer les mêmes frais que les étudiants nationaux lorsqu'ils cherchent à étudier dans un autre État de la SADC.

C'est également le cas dans la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC) où l'Espace commun d'enseignement supérieur d'Afrique de l'Est a été créé en 2016 par les chefs d'État de la communauté économique régionale, offrant ainsi davantage de possibilités de collaborations dans l'enseignement supérieur dans la région. La EAC a une histoire riche en matière de coopération régionale dans l'enseignement supérieur qui, ces dernières années, a été facilitée par le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est (IUCEA), une institution de la Communauté d'Afrique de l'Est (EAC) qui facilite la coopération universitaire régionale par le développement de politiques et de cadres régionaux. Ces développements ont été couplés à l'engagement des gouvernements des pays africains à soutenir le développement du secteur de l'enseignement supérieur, notamment en renforçant les collaborations en matière de recherche et d'innovation.

## 2.4. Les tentatives d'harmonisation

Les collaborations régionales et continentales dans le domaine de l'enseignement supérieur ont conduit à des tentatives d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur et à l'élaboration de cadres pour la reconnaissance mutuelle des qualifications universitaires et professionnelles afin de faciliter la mobilité des universitaires et des professionnels. La région de l'Afrique de l'Est a fait des pas importants en direction de l'harmonisation des systèmes éducatifs des six pays de la région EAC et a commencé à développer la reconnaissance mutuelle des qualifications académiques et professionnelles par des initiatives incluant le développement de cadres de qualifications régionaux. La mise en œuvre de la zone de libre-échange continentale africaine (AfCFTA), récemment inaugurée, pourrait jouer un rôle important dans la poursuite de l'harmonisation et de la reconnaissance mutuelle des qualifications en Afrique.

## 2.5. Le changement de mentalité

Ces dernières années ont également été marquées par un changement d'attitude des étudiants à l'égard des échanges universitaires, voire de la poursuite d'une formation complète dans d'autres universités africaines. Auparavant, les étudiants se concentraient surtout sur les universités du Nord et d'autres régions développées. La situation évolue lentement en raison de l'augmentation du nombre d'étudiants qui choisissent de suivre leurs études dans certaines universités de la région. Cela se traduit par le nombre de demandes de bourses d'études dans les centres régionaux d'excellence et par d'autres accords de mobilité. Une étude récente de Sehoole, Olaide et Lee (2022) documente la tendance croissante des étudiants africains à suivre leur formation dans d'autres pays africains.

## 2.6. La croissance du secteur des TIC et du numérique

La croissance phénoménale des TIC et de la numérisation, comme nous le verrons dans la prochaine section, offre à l'Afrique plusieurs possibilités de favoriser l'internationalisation et de renforcer son secteur de l'enseignement supérieur. Les TIC commencent à permettre aux universités africaines de briser certaines barrières historiques et systémiques, notamment l'existence d'un fossé numérique (digital divide) qui a empêché les universitaires et les universités africaines de prendre activement part à la société du savoir en pleine expansion. Ainsi que nous le verrons plus loin, les conséquences de la pandémie de COVID 19 témoignent d'une étape importante vers le déploiement des TIC et de la numérisation pour l'enseignement, l'apprentissage et la recherche dans les universités africaines.

## 2.7. Le boom de la jeunesse en Afrique

Il a été noté que les inscriptions dans les universités africaines sont en hausse. Toutefois, ces effectifs ne représentent qu'environ 9 % du segment de population en âge de suivre des études universitaires. L'Afrique est à ce jour le continent le plus jeune du monde avec une population jeune de près de 60 %. Il s'agit d'une opportunité importante pour le secteur de l'enseignement supérieur et l'internationalisation de l'Afrique. Les

universités doivent profiter du boom de la jeunesse africaine pour améliorer l'accès et la participation à l'enseignement supérieur. Cette croissance du taux de participation fait de l'Afrique une région importante et une importante plateforme pour la mobilité des étudiants.

## 2.8. L'impact de la pandémie de COVID 19

La pandémie du COVID 19 est sans précédent et a entraîné des conséquences tout aussi inédites pour l'enseignement supérieur en Afrique et son internationalisation. Les universités africaines ont été prises de court par la pandémie, avec des capacités inadéquates pour répondre à ses conséquences. Les universités de la plupart des pays africains ont ainsi été fermées pendant plusieurs mois, entraînant des conséquences durables. L'effet de la pandémie a entraîné un passage à l'apprentissage en ligne et à la numérisation, avec plusieurs implications pour l'avenir des universités africaines et pour l'internationalisation. Si elle est utilisée de manière stratégique et efficace, cette évolution pourrait permettre aux universités africaines de relever certains des défis qui freinent la progression du secteur de l'enseignement supérieur en Afrique et son internationalisation.

Les investissements dans les TIC et les technologies numériques et leur utilisation commencent déjà à améliorer l'accès, les réformes des programmes, les changements dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, l'efficacité et la réduction des coûts dans plusieurs domaines, l'amélioration de la qualité et même le renforcement des collaborations qui sont essentielles pour l'internationalisation. Plusieurs universités africaines ont, de façon inédite, organisé leurs remises de diplômes en ligne, proposé des cours et fait passer des examens aux étudiants en ligne, sans que les principales parties prenantes ne se plaignent. Ces évolutions pourraient avoir un impact significatif sur l'avenir de la mobilité des étudiants africains. Cela pourrait même davantage s'appliquer au troisième cycle, puisque la supervision peut désormais être assurée efficacement à travers des plateformes numériques. Cette évolution pourrait également réduire le coût des activités d'internationalisation, notamment celles liées aux voyages, car de nombreuses activités peuvent désormais être réalisées en ligne. Elle pourrait également permettre aux universitaires de participer à diverses communautés universitaires et de recherche et ainsi renforcer les capacités de recherche relativement faibles des universités africaines.

Les universitaires et les chercheurs africains peuvent désormais participer, avec une certaine facilité, à des conférences internationales et à d'autres forums, ce qui était jusqu'à présent difficile en raison des frais de voyage et des questions liées à l'obtention d'un visa. Cependant, il reste encore beaucoup à faire pour que les universités africaines puissent en bénéficier de manière significative, notamment la nécessité d'investissements importants non seulement dans les infrastructures, les équipements et les logiciels TIC, mais aussi dans les capacités requises en matière de ressources humaines, notamment pour les étudiants et le personnel.

## 2.9. L'engagement des gouvernements africains et des partenaires internationaux

Une autre évolution importante est l'engagement renouvelé des gouvernements africains et des partenaires internationaux au développement à soutenir l'enseignement supérieur en Afrique. Plusieurs partenaires internationaux ont augmenté leur soutien au renforcement et au renouvellement de l'enseignement supérieur et de la recherche en Afrique. Le récent sommet entre l'Union européenne et l'Union africaine, qui s'est tenu en février 2022, a souligné l'importance de la coopération scientifique dans le domaine de la recherche et de l'innovation et a identifié les universités des deux régions comme étant essentielles à cet égard. Le Forum sur la coopération sino-africaine qui s'est tenu à Dakar, au Sénégal, en 2021, s'est également engagé à approfondir les relations sino-africaines en s'engageant à soutenir l'éducation, la recherche et le développement des compétences. Dans le même sens, les collaborations entre l'Afrique et l'Inde se sont concentrées sur l'enseignement supérieur et le développement des compétences. Ces dernières années, la Banque mondiale a consacré la majeure partie de son financement à l'enseignement supérieur en Afrique (Banque mondiale 2021) par rapport aux autres régions. D'autres bailleurs de fonds, tels que l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD), ont reformulé le financement de leurs bourses pour soutenir principalement les formations dispensées dans les universités africaines, notamment dans les centres d'excellence. En général, l'enseignement

supérieur occupe actuellement une place beaucoup plus centrale dans la coopération entre l'Afrique et les autres régions du monde.

Au niveau continental, à travers la Commission de l'Union Africaine (CUA) et les Communautés économiques régionales (CER), l'on note également une certaine croissante des collaborations dans l'enseignement supérieur, reconnue comme étant cruciales pour atteindre les aspirations du continent, y compris pour libérer ses potentiels. Une partie de ce phénomène a été soulignée dans la section initiale de ce document.

# 3. Faire fonctionner l'internationalisation par et pour les universités africaines : défis et opportunités

Ces opportunités sont accompagnées de nombreux défis et parfois des risques, lesquels sont résumés dans cette section.

## 3.1. Les opportunités

L'internationalisation présente plusieurs opportunités, dont certaines n'ont pas été pleinement exploitées par les universités africaines afin de répondre à certains des défis persistants auxquels elles sont confrontées.

Par exemple, les universités africaines ont été déficientes en matière de capacités de recherche par rapport à leurs homologues des autres régions du monde. Malgré les appels à l'augmentation du financement de la recherche, les gouvernements africains ne consacrent qu'environ 0,3 % de leur Produit Intérieur Brut (PIB) à la recherche. Cela ne permet pas de remédier aux faibles capacités de recherche et d'innovation des universités africaines. Dans ce contexte, les institutions africaines considèrent l'internationalisation comme l'un des moyens d'améliorer la productivité de la recherche dans les universités africaines (Jowi, 2021). Même si l'on peut se demander s'il s'agit d'une évolution délibérée ou stratégique, il convient de noter que les engagements internationaux des universités africaines dans le domaine de la recherche ont connu une croissance soutenue et progressive. **Grâce à l'internationalisation, certaines universités ont pu former des universitaires et des chercheurs de grand calibre, améliorer leurs infrastructures de recherche, développer des centres de recherche viables et sont désormais en mesure de participer et de contribuer à la production de connaissances.** Il a été noté que les résultats de recherche des universités africaines ont considérablement augmenté au cours des dernières années, en partie grâce à ces efforts.

**Bien que la fuite des cerveaux ait été considérée comme l'un des défis majeurs posés par l'internationalisation, la diaspora universitaire africaine peut être transformée en une grande opportunité de « gain de cerveaux » pour l'Afrique grâce à divers programmes** tels que le Carnegie Africa Diaspora Fellowship Program (Zeleza, 2019), qui relie les meilleurs universitaires africains de la diaspora aux universités africaines pour un séjour de quelques mois. Ce ne sont là que quelques exemples des possibilités offertes par l'internationalisation aux universités africaines. Avec des stratégies et des mécanismes de soutien adaptés, les universités africaines pourraient tirer encore plus de bénéfices de l'internationalisation.

## 3.2. Les défis

De nombreuses études ont porté sur les défis liés à l'internationalisation pour les universités africaines (Zeleza 2021, Mohamedbhai, 2016). Par rapport à d'autres régions du monde, les universités africaines font face à des défis monumentaux dans leur quête d'internationalisation. Pour cette raison, l'on considère que l'internationalisation n'a pas bien fonctionné pour les universités africaines (Zeleza, 2021 ; Jowi et Sehoole, 2017). Cela peut expliquer pourquoi elle n'a pas reçu le même niveau de priorité et de soutien dans certains pays et institutions africains.

L'un des défis à relever a été **le fossé historique et croissant entre les régions développées (le Nord) et l'Afrique, que certains développements de l'internationalisation ont perpétué**. Cette situation, qui s'ajoute

à la vision de l'Afrique comme un objet d'étude, continue de susciter un malaise parmi les chercheurs et entrave le développement d'une internationalisation de l'Afrique

**La fuite des cerveaux est l'autre défi et risque majeur que l'Afrique associe à l'internationalisation, et qui a joué un rôle important dans l'affaiblissement des capacités des universités africaines. On estime qu'un tiers des meilleurs chercheurs et scientifiques africains ont été retenus dans des universités des pays développés après avoir suivi des formations de qualité qui leur auraient permis d'apporter des contributions significatives à l'Afrique (Tettey, 2009).** En outre, malgré quelques efforts fragmentés, l'Afrique n'a pas été en mesure d'exploiter sa vaste diaspora universitaire répartie dans différentes parties du monde. Cela affaiblit davantage les capacités de recherche des universités africaines déjà insuffisantes.

**Les réformes des programmes d'études ont constitué un autre défi de taille en raison des activités d'internationalisation qui ont abouti à la domination des épistémologies et des contenus de connaissances d'autres régions du monde dans les programmes d'études de la plupart des universités africaines** (Sall et Oanda, 2014 ; Zeleza, 2012). Les lectures dans la plupart des programmes des universités africaines sont également dominées par le contenu d'auteurs d'autres régions du monde, pas nécessairement adéquat et pertinent pour l'Afrique. C'est l'une des bases de l'appel à la décolonisation des programmes d'études qui était le plus largement répandu en Afrique du Sud. Malgré la croissance dans le domaine de l'internationalisation, les connaissances et la recherche produites et développées en Afrique et pour l'Afrique n'ont pas bénéficié de l'attention qu'elles méritent.

Le renforcement du leadership commence également à attirer l'attention sur son importance pour le développement institutionnel et l'internationalisation. Le leadership et l'engagement sont essentiels pour tirer parti de l'internationalisation. **Certains affirment que l'internationalisation n'a pas bien fonctionné pour les universités africaines, en partie à cause des problèmes de leadership. Il faut admettre que, outre leurs faibles capacités en matière de recherche, d'enseignement, d'innovation, de supervision, etc., les universités africaines ont également de faibles capacités en matière de gestion de l'internationalisation.** Les universités de la plupart des pays africains n'ont pas de bureaux pour coordonner les activités d'internationalisation, et ces bureaux, lorsqu'ils existent, n'ont pas non plus la capacité de mener à bien leur mission. Les opportunités d'internationalisation – en particulier l'accès aux fonds de recherche internationaux ou aux projets de collaboration – semblent être concentrées sur quelques universités – les suspects habituels. Par conséquent, **même si, au niveau mondial, les fonds pour la recherche et les partenariats universitaires vers et avec l'Afrique pourraient augmenter, ils semblent être concentrés sur quelques pays et institutions, ce qui continue à aggraver non seulement la fracture extrarégionale mais aussi la fracture intra régionale.**

# 4. Conclusion

L'internationalisation prend de plus en plus d'importance dans l'enseignement supérieur africain et restera un facteur majeur influençant le secteur dans les années à venir. Bien qu'elle comporte plusieurs défis et risques pour les universités africaines, elle présente en même temps plusieurs opportunités qui, si elles sont utilisées de manière adéquate, pourraient renforcer l'enseignement supérieur africain et même limiter l'impact de certains des défis connexes. L'évolution rapide des TIC, de la numérisation et de l'apprentissage en ligne, notamment à la suite de la pandémie du COVID-19, offre des possibilités de renforcer l'enseignement supérieur africain et sa participation à la société mondiale du savoir. Plusieurs universités ont adopté l'apprentissage en ligne et la numérisation, ce qui pourrait ouvrir des possibilités d'amélioration de l'accès, de la qualité, de la recherche, de la formation postuniversitaire et des partenariats et collaborations entre institutions, entre autres.

**La collaboration intra-africaine croissante est une autre évolution très importante, qui favorise déjà la mobilité académique, encourage les partenariats de recherche et favorise le développement de divers consortiums, apportant une nouvelle saveur plus significative aux interactions entre les universités africaines. Cette évolution, si elle est gérée de manière adéquate et si les capacités de recherche et de production de connaissances sont renforcées, pourrait faire de l'internationalisation une contribution**

**décisive au développement de l'Afrique. Comme l'a suggéré Mohamedbhai (2017), les universités africaines doivent se concentrer sur ce qui fonctionne pour elles et ne pas répondre ou suivre, les assumant comme salutaires, des développements qui pourraient être plus pertinents pour d'autres régions du monde, du moins momentanément. L'Afrique doit établir son rôle, son agenda et sa contribution à l'internationalisation et développer des stratégies et des politiques de soutien à cet égard plutôt que d'adopter une approche ad-hoc de ces questions importantes.**

**Mais pour saisir les opportunités et minimiser les risques, il est impératif de faire plus d'efforts dans le renforcement continu des capacités des universités africaines et dans le développement de systèmes pour une meilleure gestion de l'internationalisation.** Le soutien à la recherche et à la formation continues sur l'internationalisation en Afrique doit être davantage mis en avant. Ce sont des domaines dans lesquels les organisations africaines telles que le Réseau africain pour l'internationalisation de l'éducation (ANIE) pourraient jouer un rôle clé et ont donc besoin du soutien d'autres partenaires pour les faire progresser en Afrique.

L'internationalisation semble également être un cadre nécessaire pour gérer, dans une perspective africaine, une série de défis auxquels les systèmes d'enseignement supérieur africains sont nécessairement confrontés : Premièrement, les impacts de la pandémie COVID 19 et le changement émergent qu'elle a apporté à l'enseignement supérieur africain ; deuxièmement, faire face au changement climatique et à d'autres questions émergentes ; troisièmement, profiter du boom de la jeunesse africaine, promouvoir la mobilité des étudiants sur cette base et l'utiliser afin de créer un réservoir important pour développer la multitude de jeunes talents dont l'Afrique a tant besoin pour redresser son développement ; quatrièmement, l'harmonisation des systèmes éducatifs, le développement d'accords de reconnaissance mutuelle et le renforcement de la mobilité et de la coopération universitaire, en particulier dans les différentes régions d'Afrique ; cinquièmement, créer les bases d'une mise en œuvre correcte de la zone de libre-échange continentale africaine (ZLECA/AfCFTA), si celle-ci se consolide avec succès.

Bien sûr, les collaborations traditionnelles avec l'Europe et l'Amérique du Nord, qui ont énormément contribué à la croissance et à l'internationalisation de l'enseignement supérieur africain, doivent encore être renforcées, en plus du rôle émergent des initiatives de pays comme la Chine et l'Inde et de toutes les initiatives Sud-Sud. Mais ce renforcement serait optimal s'il était assorti d'une coopération intra-africaine et développé au sein de celle-ci.

## Quelques question pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de la HAQAA, d'y réfléchir.

1. Êtes-vous capable de faire une synthèse du contenu de ce chapitre et de celui du chapitre 9 relatif aux programmes d'études, l'enseignement et l'apprentissage ?
2. Quels sont les instruments (au sens du chapitre 2 de ces Matériaux) que vous considérez comme adéquats pour avancer dans la coopération intra-africaine ?
3. Sont-ils les mêmes qui permettent de promouvoir la coopération internationale avec les pays et régions non africains ?

## Références


Deardorff, D. K. (2012). Looking to the future : *Perspectives de leadership sur l'internationalisation - une synthèse. AUDEM : The International Journal of Higher Education and Democracy, 3* (1), 71-80.

De Wit, H. (2013). Reconsidérer le concept d'internationalisation. *International Higher Education*, (70), 6-7.

Maringe, F. (2010). Les significations de la mondialisation et de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur : résultats d'une enquête mondiale. *Mondialisation et internationalisation dans l'enseignement supérieur : Perspectives théoriques, stratégiques et de gestion*, 1, 17-34.

Mohamedbhai, Goolam. « Modèles et approches de la collaboration académique régionale en Afrique». Dans *La régionalisation de l'enseignement supérieur africain*, p. 67-91. Brill Sense, 2017.

Jowi, J. O. (2009). L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Afrique : Developments, emerging trends, issues and policy implications. *Higher education policy*, 22(3), 263-281.

Jowi, J. O., & Sehoole, C. (2017). Connaissance et changement dans l'université africaine. Dans *Connaissance et changement dans les universités africaines* (pp. 121-138). Brill Sense.

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil : Le monde changeant de l'internationalisation*. Brill.

Nyamnjoh, F. B. (2019). Décoloniser l'université en Afrique. In *Oxford research encyclopedia of politics*.

Oyewole, Olusola. « L'Afrique et le domaine de la connaissance mondiale». *Higher Education and Globalization 19* (2010).

Sehoole, C. T. Chika Trevor Sehoole, Olaide Agbaje, et Jenny J. Lee. *Mobilité intra-africaine des étudiants dans l'enseignement supérieur : Strengths, Prospects and Challenges*, 181.

Teferra, D. (2011). Les partenariats en Afrique dans la nouvelle ère de l'internationalisation. *International Higher Education*, (65).

Teferra, D. (2008). La dimension internationale de l'enseignement supérieur en Afrique : Statut, défis et perspectives. *L'enseignement supérieur en Afrique : La dimension internationale*, 44-79.

Tettey, J. W. (2009). Déficits de capacité du personnel académique en Afrique et défis du développement et de la rétention de la prochaine génération d'universitaires. *Partenariat pour l'enseignement supérieur en Afrique*.

Zeleza, P. T. (2012). L'internationalisation dans l'enseignement supérieur : Opportunités et défis pour le projet de connaissance dans le sud global.

Cinquième Partie

# Analyser l'intégration de l'enseignement supérieur du point de vue de régions ou pays africain spécifiques

**Chapitre 13. Identifier les problèmes : Défis et perspectives des universités d'Afrique du Nord : Une fenêtre sur l'enseignement supérieur africain** — W. Benjelloun

**Chapitre 14. Une perspective régionale : l'enseignement supérieur dans la Communauté d'Afrique de l'Est** — M. Kuria and G. Banyankimbona

**Chapitre 15. La réforme de l'enseignement supérieur éthiopien et la régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique** — K.M. Haile

Chapitre 13

# Identifier les problèmes, défis et perspectives des universités nord-africaines : une fenêtre sur l'enseignement supérieur africain

W. Benjelloun

# Présentation

Les chapitres 10, 11, 12, 13 et 14 sont extraits du chapitre sur l'Afrique de la troisième partie du numéro spécial du rapport biennal de GUNi (Global University Network for innovation) sur l'enseignement supérieur dans le monde (New Visions for Higher Education towards 2030), préparé en tant que contribution à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (Barcelone, 18-20 mai 2022). Ce chapitre sur l'Afrique a été coordonné (comme tout le Document) par l'initiative HAQAA-2.

Ils sont plus courts (environ 4 000 mots) que le reste des chapitres, mais cela les rend également très appropriés pour le Document, car cela permet d'aborder des questions plus spécifiques qui complètent celles analysées par les autres chapitres, plus longs.

Le chapitre 13 vise à identifier les questions prioritaires (plutôt : les problèmes importants pour les gouvernements et les institutions d'enseignement supérieur) dans le domaine très complexe qu'est la politique de l'enseignement supérieur. Il part du principe que, même si la situation de l'enseignement supérieur est très différente dans les différents pays et sous-régions d'Afrique, le point de vue de l'Afrique du Nord n'est pas très différent de celui des autres régions africaines.

## Contenu du chapitre

1. Introduction
2. Une perspective historique
3. La massification
4. La réforme de la structure organisationnelle
5. L'assurance qualité
6. L'employabilité

# 1. Introduction

**Il peut être intéressant de porter un regard sur l'enseignement supérieur (ES) du continent africain du point de vue de l'Afrique du Nord (AN), car les similitudes en termes de références historiques, de missions, d'objectifs et de défis ne semblent pas limitées à la région, mais s'étend à la plupart des nations du continent.**

Tous les systèmes d'enseignement supérieur en Afrique du Nord sont issus de traditions profondément ancrées dans l'histoire de la région et reflètent la grande valeur accordée à l'éducation et à la formation dans les sociétés d'Afrique du Nord. Dans de nombreux cas, ils servent de mécanismes d'équité sociale, permettant des transitions d'un statut relativement défavorisé à un statut plus puissant. Ils servent aussi fréquemment de groupes de réflexion nationaux et de sources de commentaires sociaux. L'avenir des universités de l'AN dépendra de leur capacité à relever avec succès les défis majeurs auxquels elles sont confrontées lorsqu'elles cherchent à exploiter le potentiel que représente la jeunesse de la région afin de répondre à ses besoins de développement.

# 2. Historical perspective

Les pays d'Afrique du Nord partagent une tradition d'éducation profondément ancrée, ayant établi certaines des écoles, universités et instituts d'enseignement supérieur les plus anciens du monde. Al Qarawiyine au Maroc (859), Ez Zaytouna en Tunisie (864) et Al Azhar en Égypte (972) sont toutes des *Universitates Magistrorum et Scholarium renommées*, fondées aux IXe et Xe siècles. Les étudiants inscrits dans ces universités provenaient d'une série de *médersas* (secondaires) et de *msids* ou *kuttab* (primaires) tout aussi célèbres, situées dans tous les grands centres urbains, qui enseignaient l'arabe et la théologie islamique. Pendant la période coloniale, les puissances occupantes ont créé des écoles pour répondre à leurs besoins administratifs, dans lesquelles les enseignements étaient principalement dispensés en français ou en espagnol. Au Maroc, sous le « Dahir berbère» promulgué par les Français dans le but de séparer les populations arabes et amazighes, une série d' «écoles berbères» ont été lancées, qui sont devenues par la suite des foyers de sentiment nationaliste. Un nombre limité d' «écoles pour les fils de l'élite» ont également été créées, avec un enseignement en français. En Algérie, les médersas Khaldunia et Tachfiniya (Tlemcen) ont été détruites par la puissance coloniale française en 1873 et remplacées par trois *médersas* coloniales à Constantine, Médéa et Tlemcen, fondées pour former des étudiants du secondaire en religion, droit et éducation[ 1], afin de faciliter l'administration du territoire.  En Égypte, les *Mansouryas* (écoles religieuses) coexistent avec les madrasas (écoles modernes). Napoléon Ier a fondé l'*Institut français* du Caire en 1798. Au début du 19e siècle, Mohammed Ali Pasha envoie des Missions égyptiennes en France pour parfaire la maîtrise de la langue française.

Au Maghreb, une série d'instituts d'enseignement supérieur ont été créés, accueillant principalement des ressortissants français et fournissant des recherches sur les richesses naturelles et culturelles des pays occupés. Dans la période qui a précédé l'indépendance du Maroc, des personnalités et des organisations nationalistes ont lancé ce que l'on a appelé le mouvement des écoles libres, avec des programmes modernes, enseignant à la fois en arabe et en français. En Égypte, des études d'égyptologie ont été fondées. Dans l'ensemble, les possibilités d'éducation pour les populations locales sont restées extrêmement limitées. Par exemple, en Algérie, au moment de l'indépendance en 1962, le taux d'analphabétisme des adultes était de 87% [2].

Avec l'indépendance, les pays d'Afrique du Nord (et surtout du Maghreb) ont rapidement compris que la construction d'administrations souveraines viables dépendait du développement et de la généralisation de l'éducation. Au Maroc, en Algérie et en Tunisie, les grands principes régissant le système éducatif national étaient la nationalisation des cadres enseignants, l'unification des programmes d'enseignement, l'arabisation de tous les programmes d'enseignement et l'équité dans l'accès à l'éducation (du primaire à l'université). Compte tenu des ressources budgétaires et/ou humaines limitées de l'époque, les coûts de ces engagements allaient s'avérer onéreux. Les établissements d'enseignement de tous niveaux ont été placés sous la surveillance étroite du gouvernement pour garantir le respect de ces principes. La doyenne des universités nationales historiques de la région était l'Université du Caire, fondée en 1908. L'université de Benghazi (Libye)

a suivi en 1955, l'université Mohammed V a été lancée à Rabat en 1957, l'université tunisienne a été créée par la loi n° 60-2 du 31 mars 1960 et l'université d'Alger, qui avait été créée par les Français en 1910 et répondait essentiellement aux besoins des colons, a été transformée pour répondre aux besoins nationaux en 1962. L'Université de Nouakchott a été créée en 1981.

En général, **l'ES au Maroc, en Algérie et en Tunisie comprend des universités sous la tutelle du ministère de l'ES, ainsi qu'une série de prestigieux et très sélectifs instituts d'études supérieures, dont l'accès est généralement beaucoup moins ouvert, et qui sont soit uniquement rattachés au ministère de l'ES, soit sous la tutelle conjointe d'un autre ministère dans leur domaine de spécialité. Cela a conduit à un système à deux vitesses[ 3,4,5] avec des niveaux de qualité différents**. qui montrent que dans la tranche d'âge de 15 à 24 ans, dans les trois pays du Maghreb, le taux de chômage dépasse les 20%, dont près de la moitié sont titulaires de diplômes universitaires. Ceci est peut-être une indication qu'en plus des décisions économiques appropriées qui doivent être prises, les programmes universitaires doivent être réévalués quant à leur qualité et leur adéquation au marché du travail.

**Un examen rapide de la situation actuelle de l'enseignement supérieur en Afrique du Nord fait apparaître des défis importants qui relèvent de quatre catégories étroitement liées : la massification, la réforme de la structure organisationnelle, la qualité et l'employabilité.**

# 3. La massification

**Le nombre d'étudiants en âge d'aller à l'universitaire continue d'augmenter de manière significative au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Égypte, et dans une moindre mesure en Mauritanie et en Libye en raison de leur démographie. La massification a nécessité des financements supplémentaires pour la construction de nouvelles installations et l'acquisition des équipements nécessaires. Elle a entraîné une augmentation de la taille des classes, une diminution du ratio professeurs/étudiants et, d'une manière générale, une baisse de la qualité de l'enseignement supérieur. La massification a également contribué à l'augmentation du nombre de cas d'abandon des études universitaires, compte tenu des difficultés à assurer un soutien et une orientation appropriés aux étudiants. Tous les systèmes d'enseignement supérieur de l'AN ont dû développer de nouvelles stratégies pour faire face à ces défis.** Les brefs résumés suivants reflètent les pressions démographiques nationales actuelles dans la région :

L'Égypte compte 17 universités publiques, 16 universités privées, 89 établissements d'enseignement supérieur privés et 51 établissements publics non universitaires. En 2018-19, le système d'ES égyptien comprenait 3,1 millions d'étudiants, soit une augmentation de 4 % par rapport aux 2,99 millions déclarés en 2017-18.

La Libye compte 14 universités publiques (10 accréditées) et 19 universités privées, dont 7 sont accréditées par le Centre national d'assurance qualité et d'accréditation. En 2020-2021, il y avait 400 000 étudiants dans les universités libyennes, dans un système en reconstruction après qu'il ait été sévèrement affecté par le soulèvement anti-Kadhafi et la poursuite des troubles politiques et financiers.

La Tunisie compte 13 universités publiques, 203 écoles et 24 instituts supérieurs, une situation relativement stable depuis 2014-2015. Ceux-ci ont été complétés par 26 institutions privées en 2018-2019. Le nombre total d'inscriptions en 2018-2019 était de 350.000 étudiants, contre 339.619 en 2014-15. Le secteur privé comptait 63 établissements en 2016, desservant quelque 30.000 étudiants, soit environ 8% de la population étudiante.

Il y avait 1,7 million d'étudiants dans l'ES algérien en 2018, et plus de 2 millions sont attendus pour 2021-2022. Le réseau universitaire algérien est composé de 50 universités, auxquelles s'ajoutent 13 centres académiques et 31 instituts supérieurs, soit un total de 107 facultés ou instituts d'ES. Un secteur privé embryonnaire avec une douzaine d'instituts accueille aujourd'hui 1% de la population étudiante de l'enseignement supérieur. La baisse des revenus pétroliers a eu un impact sur le budget d'un système dans lequel les étudiants ne paient pas de frais d'inscription ou de logement.

Le Maroc compte 14 universités publiques, 73 instituts d'ES publics non affiliés aux universités, 5 universités PPP (partenariat public-privé), 5 universités privées et 150 instituts d'ES privés. En 2021-2022, 1,2 million d'étudiants sont inscrits dans le système d'ES marocain, après avoir été 100.000 à la fin des années 1980 et

420.000 en 2011. Actuellement, les programmes des universités publiques représentent 95 % des inscriptions d'étudiants, tandis que les universités et établissements privés et PPP ne reçoivent pas plus de 5 % de la population étudiante totale de l'ES.

La Mauritanie dispose d'un environnement d'enseignement supérieur relativement petit, basé en grande partie à Nouakchott. Ces dernières années, cinq universités privées ont été créées aux côtés de branches de certaines universités internationales. Il y avait 19.371 étudiants de l'ES en 2017 après contre 19.243 en 2013.

# 4. La réforme de l'organisation

Les systèmes éducatifs de l'AN ont connu une série de réformes, entraînant des modifications non seulement pédagogiques, mais aussi organisationnelles, dans le cadre de leur alignement sur les normes internationales. **Si tous les pays d'Afrique du Nord mentionnent l'autonomie des universités dans les lois régissant actuellement l'enseignement supérieur public, cette autonomie reste limitée étant donné que les universités publiques dépendent presque entièrement des fonds gouvernementaux pour leurs budgets annuels, qu'elles ne peuvent dépenser que sous le contrôle strict des autorités financières gouvernementales**. Leur capacité à dépenser, investir, générer des fonds ou, d'une manière générale, à s'engager dans des activités économiques reste sous étroite surveillance et leur statut est en fait plus proche de celui d'une entité administrative. Les enseignants sont des fonctionnaires employés par le ministère de l'enseignement supérieur, et l'embauche et le licenciement sont soumis aux procédures de la fonction publique. Enfin, les postes de direction sont étroitement surveillés et, quelle que soit la procédure de nomination/élection, ils sont consacrés par un décret exécutif émanant des les hautes sphères du gouvernement. Malgré ces obstacles qui semblent être liés au développement historique de l'enseignement supérieur dans la région, des progrès significatifs semblent possibles compte tenu de l'intérêt que tous les acteurs universitaires et tous les segments de la société accordent à l'ES et des pressions qu'ils exercent actuellement pour influencer la politique de l'ES. La santé et l'éducation sont considérées par l'ensemble des sociétés de l'AN comme les principaux facteurs influençant le développement à ce stade, et leur gestion est suivie de près par un large éventail d'acteurs dans les cinq pays, allant des étudiants aux parents en passant par les conseils régionaux.

# 5. L'assurance qualité

**Un autre défi majeur de l'enseignement supérieur national est celui de la qualité et des mécanismes d'assurance qualité (AQ). Le manque de qualité et la conception inappropriée des programmes d'études sont souvent accusés de conduire à une formation inadaptée et au chômage des diplômés qui en découle. Les pays NA ont créé leurs agences d'assurance qualité assez tardivement, à partir de la deuxième décennie du 21e siècle,** sans doute influencés par les partenaires européens et leur adoption du LMD (licence-master-doctorat) dans le cadre du Processus de Bologne. Ces agences ne sont pas encore totalement opérationnelles, même si certains pays ont fait plus de progrès que d'autres.

La situation en Tunisie est particulièrement pertinente. Le cadre tunisien d'AQ a été établi avec pour objectifs d'encourager une culture de la qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur, de mettre en œuvre un programme national d'amélioration de la qualité et de favoriser l'expertise nécessaire à l'évaluation et à la qualité de l'enseignement supérieur [6]. Ce décret constitue un cadre juridique prévoyant l'établissement d'une autorité nationale active pour l'évaluation, l'AQ et l'accréditation d'ici 2011. Un décret complémentaire [7] a désigné l'agence comme partenaire contractuel des universités avec deux rôles fonctionnels : une responsabilité d'amélioration de la qualité et une fonction d'évaluation, d'accréditation et de normalisation. Elle opère sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur. La stratégie nationale tunisienne en matière d'enseignement supérieur a également fixé un certain nombre d'objectifs qualitatifs visant à atteindre les normes des pays de l'OCDE. La qualité de l'enseignement supérieur est ainsi devenue une préoccupation majeure de la politique nationale.

En confirmation de l'ancrage de l'ES nord-africain aux normes internationales, le programme tunisien d'AQ fixe ses propres références quantitatives, et la stratégie nationale tunisienne pour l'ES a adopté des objectifs qualitatifs visant à atteindre les normes des pays de l'OCDE. La qualité est ainsi devenue un axe principal de la politique tunisienne en matière d'enseignement supérieur, de recherche scientifique et de technologie [8].

Les universités tunisiennes ont été encouragées à mettre en place des comités chargés de contrôler la qualité des programmes académiques aux niveaux de la licence, du master et du doctorat et d'améliorer la méthodologie d'enseignement, les programmes d'études, les infrastructures et les équipements, ainsi que de rendre la gestion financière et administrative plus efficace. Un accès compétitif aux encouragements financiers a été mis à disposition pour soutenir cette initiative. Ces comités sont chargés d'élaborer des rapports d'évaluation interne, de suivre les programmes établis, en particulier ceux liés à la qualité, et de formuler des propositions pour l'amélioration de la qualité. Jusqu'en septembre 2009, le système national d'enseignement supérieur comptait 162 comités au sein des établissements, avec 1200 membres, dont 300 représentants des partenaires socio-économiques. Les activités d'AQ étaient centralisées dans chaque université sous la supervision d'un comité d'AQ. La participation des partenaires socio-économiques visait à faciliter la pertinence des universités et à améliorer les perspectives d'emploi des diplômés par la mise en place de pépinières d'entreprises et de centres d'affaires.

La viabilité financière du programme tunisien d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur reste fortement tributaire des fonds compétitifs gérés par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de la Technologie, qui répartit les financements entre les universités sur la base d'un processus contractuel. Cette approche contractuelle avait pour but d'accroître l'autonomie de décision et de renforcer la capacité des universités à négocier des objectifs et à suivre de près les résultats grâce à des indicateurs bien définis.

Les premières années des activités d'amélioration de la qualité de l'agence tunisienne ont porté sur le renforcement des capacités de gestion, la responsabilité institutionnelle, une meilleure utilisation des fonds publics et le renforcement de la compétitivité pour l'employabilité. Dans le cadre de sa mission d'évaluation, l'agence a parrainé la formation de 120 experts par le biais de ses propres programmes et de la coopération avec des partenaires européens.

Ainsi, l'apparente contradiction entre « autonomie décisionnelle » et « dépendance financière », qui caractérise généralement le fonctionnement des universités dans les pays de l'AN, est désormais également intégrée dans le cadre juridique régissant l'agence tunisienne d'assurance qualité. Le décret de 2008 a en effet permis aux universités de passer du statut juridique du cas général des « établissements publics » au statut spécifique des « établissements publics à caractère scientifique et technologique » si elles respectent les exigences financières, budgétaires et de gestion. Ce cadre juridique spécifique est similaire à la législation française et concède aux universités une plus grande flexibilité et autonomie administrative et financière. Jusqu'à présent, seule l'Université virtuelle de Tunis a satisfait aux critères rigoureux établis pour ce statut.

La situation marocaine n'est pas très différente. L'Agence marocaine a été créée par le décret royal n° 1-14-130 (31-7-2014), basé sur la loi 80-12, tel qu'appliqué par le décret n° 2.15.813 (28-9-2015[ 9]. L'Agence nationale d'évaluation et d'AQ (ANEAQ) est placée sous l'autorité du département gouvernemental chargé de l'ES et de la recherche scientifique et est soumise aux règlements et prérogatives du ministre de l'économie et des finances relatifs au fonctionnement des institutions publiques.

L'Agence est chargée d'évaluer le système d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, dans le but de garantir la qualité. Elle évalue ainsi les universités et instituts publics et privés, ainsi que les centres de recherche, en fonction de leurs missions spécifiques et de leurs projets scientifiques. Elle procède à l'évaluation et à l'accréditation des filières d'enseignement de premier et de deuxième cycle ainsi qu'à l'évaluation des écoles doctorales afin de déterminer la qualité des programmes de formation et des travaux de recherche entrepris sous leur supervision. L'Agence évalue également les travaux entrepris dans les centres de recherche nationaux et les programmes menés dans le cadre de programmes de coopération nationaux et internationaux. Outre sa mission d'amélioration de la qualité dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'Agence peut être sollicitée pour des missions spécifiques auprès des universités ou d'autres ministères qui gèrent des établissements d'enseignement ou de recherche ou encore auprès de départements tels que le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique et l'Académie Hassan II pour

la recherche scientifique et technique. Ces prérogatives donnent à l'Agence une portée territoriale potentiellement intéressante dans le cadre du programme national de régionalisation [10]. L'Agence peut également être mandatée pour réaliser des évaluations d'amélioration de la qualité pour des organismes étrangers, dans le cadre d'accords de coopération avec le gouvernement marocain.

L'ANEAQ est sous la supervision d'un Conseil Administratif présidé par le Chef du Gouvernement et composé de deux représentants du Ministère de l'Enseignement Supérieur aux côtés de 12 autres membres, y compris des représentants d'autres agences gouvernementales, des anciens présidents et des présidents d'universités publiques et un membre élu du personnel de l'Agence. Le Conseil d'administration dispose de pouvoirs étendus pour gérer les affaires de l'Agence, notamment l'allocation du budget, les services et les règlements internes. L'Agence est passée à la vitesse supérieure durant l'année académique 2017-2018, en évaluant les dossiers d'accréditation et de réaccréditation des programmes d'études de toutes les universités et instituts publics et privés.

La pérennité du système marocain a été assurée par les salaires du gouvernement pour le personnel de l'ANEAQ et le paiement de frais d'évaluation pour chaque filière soumise, avec une accréditation valide pour 3 ans pour les filières de niveau Bachelor et pour 2 ans dans le cas des filières de niveau Master. Un nombre choisi de professeurs servent d'experts dans ces opérations. Jusqu'à la création de l'ANEAQ, il n'y avait pas de mécanisme fiable pour rémunérer les professeurs qui servaient d'experts en accréditation. Le statut spécial de l'ANEAQ a maintenant facilité ce processus.

L'Algérie a adopté une approche plus progressive de l'AQ. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a créé une Commission nationale pour la mise en œuvre de l'AQ dans l'ES (CIAQES) le 31 mai 2010, dont l'approche de la première phase semble plus décentralisée et plus orientée vers l'évaluation interne au sein de chaque université. La commission a également parrainé des campagnes d'AQ qui impliquent plusieurs universités organisées en consortiums. Dans une grande partie de son travail, la commission s'appuie sur le travail des comités qualité des universités [11,12]. Ainsi, au cours de sa première phase, la CIAQES a supervisé le lancement de cellules d'assurance qualité dans chaque institut universitaire, ainsi que la nomination et la formation des responsables de ces unités (RAQ : *responsable des cellules d'assurance qualité*). Ces structures et les experts associés sont responsables des processus locaux d'évaluation interne, implantant ainsi les opérations d'AQ dans les universités. L'établissement de normes a constitué l'une des principales missions assignées au CIAQES, une charge exécutée en coopération avec les RAQ locaux, pour lesquels elle représentait le projet culminant de la formation qui leur a été dispensée en 2012 et 2013.

Le Livre des normes nationales comprend toutes les normes et standards habituels dans les domaines de la formation, de la recherche et de la gouvernance, avec une attention également portée à d'autres domaines d'importance nationale : la vie universitaire, l'infrastructure universitaire, les relations université-environnement socio-économique, et la coopération et la mobilité interuniversitaires. Le document présente les objectifs à atteindre pour un état de fonctionnement souhaité à travers 123 objectifs et la mesure de 219 critères pour déterminer leur réalisation. Les Standards ont été présentés pour la première fois en 2014 lors d'un séminaire international, et publiés en 2016.

Après avoir réussi à mettre en place des cellules d'assurance qualité dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur, supervisé la formation des responsables de l'assurance qualité et défini un document sur les normes nationales de qualité, la dernière mission du CIAQES reste la création d'une agence nationale d'assurance qualité. Le processus a été plutôt lent et les progrès inégaux. Toutes les universités ne sont pas parvenues à mettre en place des cellules fonctionnelles d'assurance qualité, ce qui peut s'expliquer par le fait que toutes ne se sont pas développées au même rythme. En 2017, le ministère de l'ES et de la recherche scientifique a lancé une opération visant à généraliser l'évaluation interne dans toutes les universités algériennes en vue du lancement d'un programme d'assurance qualité à part entière.

En termes de viabilité financière et administrative, le CIAQES a le statut de société scientifique rattachée au secrétariat général du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, et est donc sous la tutelle du ministère et dépendant de son financement.

En Égypte, un comité national d'assurance qualité et d'accréditation (NQAAC) a travaillé pendant cinq ans à la diffusion de plans d'assurance qualité parmi les établissements d'enseignement supérieur, a préparé la loi

nationale sur l'accréditation et a cherché à la faire approuver par le parlement égyptien, pour jeter les bases de l'organisme indépendant qui est devenu l'Autorité nationale pour l'assurance qualité et l'accréditation dans l'éducation (NAQAAE). La nécessité d'une agence d'évaluation de la qualité était l'une des principales recommandations de la conférence de 2000 sur la réforme de l'éducation et elle a été créée en 2007 par décret présidentiel, en tant qu'organisme d'accréditation pour tous les établissements d'enseignement égyptiens. La NAQAAE a produit les manuels d'accréditation, les normes nationales de référence académiques, les critères de référence pour les programmes de troisième cycle, les modèles pour les processus d'évaluation et d'examen, ainsi que les kits pour les examinateurs. Comme indiqué dans ses objectifs et ses valeurs fondamentales, la NAQAAE soutient les efforts d'auto-évaluation et entreprend des évaluations institutionnelles globales[ 13]. Elle a accordé sa première accréditation institutionnelle à la Faculté de médecine de l'Université du Canal de Suez.

# 6. L'employabilité

**Les progrès limités réalisés en termes d'AQ et de développement des programmes d'études, associés à un taux de croissance démographique élevé et à des économies qui se développent sans créer suffisamment d'emplois, ont entraîné une situation difficile en termes de chômage, notamment celui des jeunes (15-24 ans) et des femmes, dans les cinq pays de l'AN.** En outre, une enquête (Gallup) réalisée en 2011 a montré que plus de la moitié des jeunes chômeurs en Égypte et en Tunisie recherchaient un emploi dans le secteur public.

**En 2019, selon l'OIT, les pays de l'AN ont déclaré un taux de chômage moyen des jeunes de 30,2%, contre une moyenne mondiale de 13,6%.**. [14] En 2020, le CIA World Factbook a placé l'Algérie parmi les dix pays du monde ayant les chiffres de chômage des jeunes les plus élevés, plus de 39%. En AN, seule la Libye fait état d'un taux plus élevé (49,54% fin 2019) et en Afrique, seule l'Afrique du Sud fait mieux avec 53% [15]. Des taux de chômage aussi élevés compromettent bien sûr la capacité de la nation et du secteur entrepreneurial à se développer et à innover. Au Maroc, plus le diplôme est élevé, moins les opportunités de travail sont nombreuses. Au dernier trimestre de l'année 2021, les jeunes sans qualification avaient un taux de chômage de 4,4%, ceux avec un diplôme de niveau moyen se situaient à 14,7%, tandis que celui des diplômés d'un niveau supérieur était de 25,7% [16].

La Mauritanie connaît aujourd'hui un taux de chômage des jeunes de 44%, dont 271.000 diplômés âgés de 19 à 35 ans. Malgré les opportunités offertes par les ressources naturelles du pays, l'économie ne peut faire face aux 50 à 60 000 nouveaux diplômés chaque année. Les efforts pour remédier à cette situation font appel aux programmes de formation professionnelle, au secteur privé et à la réforme des universités [17]

Le taux de chômage en Tunisie serait de 18,4% en 2021 pour la population générale (15,9% pour les hommes et 24,1% pour les femmes). Pour les jeunes entre 15 et 24 ans, le chômage à la fin de 2021 a atteint 42,8% pour les hommes et 41,7% pour les femmes. Quant aux titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, le taux de chômage était estimé à 30,1 % (17,6 % pour les hommes et 40,7 % pour les femmes) fin 2020 [18]. L'emploi dans le secteur public constitue une part importante de l'emploi formel total. Plus de 70 % des emplois non agricoles en Égypte et en Libye relèvent du secteur public [19].

**Les chiffres ci-dessus montrent clairement que les pays de l'AN perdent plus d'un tiers de leur potentiel humain malgré l'expansion de l'éducation, en raison de programmes d'études et de formations inappropriés et de l'incapacité à intégrer les jeunes dans des économies qui sont également en croissance.** Cette situation apparemment paradoxale mérite une analyse approfondie et l'identification de solutions permettant d'éviter les pertes douloureuses qui en résultent en termes de PIB et d'innovation, ainsi que les bouleversements sociaux potentiels. Pour remédier à cette situation, il convient de faciliter les actions de diversification économique et l'introduction d'initiatives économiques de qualité à forte intensité de main-d'œuvre et à valeur ajoutée, ainsi que d'encourager l'esprit d'entreprise et l'accès au financement des investissements créateurs d'emplois.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

Deux questions peuvent vous aider à « digérer » le contenu du chapitre :

1. Êtes-vous d'accord pour dire que les quatre questions identifiées par l'auteur sont des « problèmes prioritaires » tant pour les gouvernements que pour les établissements d'enseignement supérieur ?
2. Si non, expliquez pourquoi et quelle serait votre propre liste ? Si oui, pensez-vous que la liste est exhaustive, ou devrait-elle être complétée par d'autres problèmes tout aussi importants et urgents ? Lesquels ?

## 3. Références


Janier C (2009) Les Médersas Algériennes de 1850 à 1960. Mémoire Vive, N° 46, p3. Centre de Documentation Historique sur l'Algérie CDHA. http://www.cdha.fr/les-medersas-algeriennes-de-1850-1960#page

Adam A (1964) Chronique sociale et culturelle, I. Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord AAN, 1964-03-09 p 1-29, Centre d'Etudes Nord-Africaines, Aix-en-Provence. http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1964/Pages/AAN-1964-03_09.aspx

Université de Rouen (2019) ESAGOV L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire. Projet Erasmus+ Rapport Final 2019. https://www.uni-med.net/wp-content/uploads/2020/04/ESAGOV-rapport-WP11.pdf

Conseil Supérieur de L'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (Maroc) (2018) L'Enseignement supérieur au Maroc - Efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert (Rapport Sectoriel). ISBN : 978-9920-785-02-0.

Dhaoui I (2016) L'enseignement supérieur en Tunisie : Dynamiques et analyses de la performance (Étude n° 01-2016). Institut tunisien de la compétitvité et des études quantitatives.

République Tunisienne. (2008). Décret n° 2008-2716 portant organisation des universités (2008). Journal Officiel de la République Tunisienne, n° 64, 2450.

République Tunisienne. (2012). Décret n° 2012-1719 portant organisation de l'IEAQA.

Methani, R. (2009). Country report Tunisia, roundtable meeting of quality assurance agencies of the organisation of Islamic conference member countries, Kuala Lumpur, Malaysia. https:// slideplayer.com/slide/4764655/

Royaume du Maroc. (2015). Loi n° 80-12 relative à l'ANEAQ promulguée par Dahir du 31 juillet 2014, Bulletin officiel du Royaume du Maroc n° 6284.

Royaume du Maroc, Commission Consultative de la Régionalisation. (2010) L'expérience de la décentralisation dans le système d'éducation et de formation : Enseignement scolaire. Rabat.

CIAQES. (2016). Référentiel National de l'Assurance Qualité, Alger. http://www.ciaqes- mesrs.dz/documentation/RNAQES%20R%C3%A9d%20Ar-Fr%202%20sans%20photos.pdf

CREAD. (2011). L'université algérienne et sa gouvernance, Alger. ISBN/ ISSN:978-9961-9883-6-7.

https://www.webmanagercenter.com/2021/04/06/466202/afrique-du-nord-taux-demploi-le-plus-faible-dafrique/

https://www.algeriepartplus.com/depuis-2020-lalgerie-fait-partie-des-10-pays-les-plus-touches-au-monde-par-le-chomage-des-jeunes/

Maroc chômage selon le diplôme hcp : https://www.hcp.ma/Taux-de-chomage-selon-le-diplome_r91.html

https://kassataya.com/2021/04/30/mauritanie-le-chomage-des-jeunes-dans-le-collimateur-les-observateurs/

http://ins.tn/statistiques/153

https://blogs.worldbank.org/arabvoices/problem-unemployment-middle-east-and-north africa-explained-three-charts

http://en.naqaae.eg

## Chapitre 14

# Une perspective régionale : l'enseignement supérieur dans la Communauté de l'Afrique de l'Est

M. Kuria and G. Banyankimbona

# Présentation

Les chapitres 10, 11, 12, 13 et 14 sont extraits du chapitre sur l'Afrique de la troisième partie du numéro spécial du rapport biennal de GUNi (Global University Network for innovation) sur l'enseignement supérieur dans le monde (New Visions for Higher Education towards 2030), préparé en tant que contribution à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (Barcelone, 18-20 mai 2022). Ce chapitre sur l'Afrique a été coordonné (comme tous ces Matériaux) par l'initiative HAQAA-2.

Ils sont plus courts (environ 4 000 mots) que le reste des chapitres, mais cela les rend également très appropriés pour les Matériaux, car cela permet d'aborder des questions plus spécifiques qui complètent celles analysées par les autres chapitres, plus longs.

Le chapitre 14 offre une perspective de la Communauté économique régionale (la Communauté de l'Afrique de l'Est - EAC -), généralement considérée comme la plus « avancée » en termes d'intégration (« avancée » entre guillemets dans la mesure où le chapitre 2 de ce Document précise qu'il y a au moins quatre dimensions à partir desquelles il est possible de mesurer l' « avancée » et celle-ci ne doit pas - ou ne peut pas - se produire simultanément dans toutes ces dimensions ; et il peut y avoir des avancées sur certains points ainsi que, dans le même temps, des mouvements de recul dans d'autres). Le chapitre combine une description de la situation, tant au niveau régional qu'au niveau des États, avec une analyse sommaire des défis et quelques propositions sur la voie à suivre.

## Contenu du chapitre

1. Une vue d'ensemble
2. L'enseignement supérieur dans les différents États membres : Aspects institutionnels
3. Les défis
4. La voie à suivre

# 1. Une vue d'ensemble

## 1.1. Introduction à la Communauté de l'Afrique de l'Est (EAC)

**La Communauté de l'Afrique de l'Est (EAC), créée en 1967 par le Kenya, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie, compte aujourd'hui six pays membres. Les républiques du Burundi, du Rwanda et du Sud-Soudan l'ont rejointe après que la communauté a été revitalisée en 1999 après son effondrement en 1977. Il existe une possibilité d'élargissement continu de la communauté**, Il existe une possibilité d'élargissement continu de la communauté, car le traité instituant la Communauté prévoit qu'un pays peut être admis dans l'EAC à condition qu'il respecte les règles d'adhésion énoncées à l'article 3 du traité de l'EAC (La Communauté de l'Afrique de l'Est, 2002, pp. 11-12). **L'augmentation du nombre de membres s'accompagne d'une diversité accrue.** Après l'admission de pays francophones comme le Rwanda et le Burundi, et alors que la République démocratique du Congo est à un stade relativement avancé de la procédure, le sommet de la Communauté a, par exemple, approuvé l'inclusion du français comme langue officielle de la Communauté. (La Communauté de l'Afrique de l'Est, 2021). C'est un exemple du besoin croissant d'efforts délibérés pour intégrer diverses parties prenantes dans la Communauté. **L'enseignement supérieur peut jouer un rôle clé dans le processus d'intégration de l'EAC et dans le maintien de l'unité de la communauté. La survie du Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est (IUEAC), qui est resté un facteur d'unité malgré l'effondrement de l'EAC initiale en 1977, témoigne de ce potentiel.** La collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur de la région a été maintenue par l'IUCEA, alors connu sous le nom de Comité interuniversitaire, jusqu'à sa transformation en Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUEAC) en 1980. Il n'est donc pas surprenant que l'EAC revitalisée ait reconnu l'IUCEA comme l'une de ses institutions rescapées. Cette reconnaissance démontre également que la Communauté est consciente de l'importance de l'enseignement supérieur pour l'intégration régionale.

## 1.2. L'enseignement supérieur au sein de l'EAC

La première université d'Afrique de l'Est était connue sous le nom d'Université d'Afrique de l'Est. Elle a débuté en tant que collège constitutif de l'Université de Londres. Ce n'est qu'en 1970 qu'elle a donné naissance à l'Université Makerere en Ouganda, à l'Université de Dar-es-Salaam en République-Unie de Tanzanie et à l'Université de Nairobi au Kenya. Depuis lors, l'enseignement supérieur de l'EAC s'est développé à pas de géant. Alors que les trois premières étaient des universités publiques, on compte aujourd'hui plus de 300 universités, tant publiques que privées, avec une population combinée de plus de 2 millions d'étudiants.

## 1.3. Le rôle de l'enseignement supérieur dans le programme d'intégration régionale de l'EAC

L'un des quatre piliers de l'intégration régionale de l'EAC est le marché commun. Les trois autres sont l'Union douanière, l'Union monétaire et la Fédération politique. (La Communauté d'Afrique de l'Est, 2022). Le protocole relatif au marché commun de l'EAC (CMP) est entré en vigueur en 2010 (La Communauté d'Afrique de l'Est, 2022) après sa ratification par les États membres de l'EAC. Il prévoit cinq libertés fondamentales de circulation. Il s'agit de la libre circulation des biens, des personnes, de la main-d'œuvre, des services et des capitaux. Il prévoit également les droits de résidence et d'établissement des citoyens dans n'importe lequel des États membres.

L'article 102(1) stipule que « afin de promouvoir la réalisation des objectifs de la Communauté tels que définis à l'article 5 du Traité, les États membres conviennent d'entreprendre des mesures concertées pour favoriser la coopération en matière d'éducation et de formation au sein de la Communauté ». (The East African Community, 2002, p. 76). L'une des principales activités prévues par cet article est de « relancer et renforcer les activités du Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est ». Le titre dudit article 5 du traité est *Coopération dans le développement des ressources humaines, de la science et de la technologie*. De toute évidence et sans entrer dans les détails, l'éducation en général, et l'enseignement supérieur (ES) en particulier, a un rôle

important à jouer dans la mise en œuvre des quatre piliers. Une gouvernance coordonnée de l'enseignement supérieur dans la région est impérative si la Communauté veut tirer pleinement parti de l'intégration régionale. Cela n'est cependant pas sans poser quelques défis. Le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement et la mise en œuvre des visions des différents États membres varie légèrement d'un État membre à l'autre. Il existe toutefois un fil conducteur qui les unit tous. Malgré les calendriers différents des diverses visions et programmes (plan de développement national du Burundi 2018-2027 ; vision 2030 du Kenya ; vision 2050 du Rwanda ; vision 2040 du Sud-Soudan ; vision 2040 de l'Ouganda ; et vision 2025 de la République-Unie de Tanzanie), il existe un engagement commun à revoir les systèmes éducatifs pour s'assurer qu'ils fournissent une éducation de qualité, améliorent l'accès, et s'attaquent spécifiquement au manque de compétences en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STEM) et dans les domaines des TIC. Le Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est joue un rôle de coordination pour un développement et une mise en œuvre harmonisés du système d'enseignement supérieur de l'EAC.

### 1.4. Le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est (IUEAC)

**L'IUEAC est l'une des 8 institutions de l'EAC. Elle a été institutionnalisée dans l'EAC par une loi de l'Assemblée législative de l'Afrique de l'Est (EALA) connue sous le nom de Loi de l'IUCEA, 2009.** L'article 4(1) de la loi stipule que l'objectif de l'IUCEA est de « conseiller les États membres sur toutes les questions relatives à l'enseignement supérieur » (The East African Community, 2009, p. 5). L'objectif et la fonction de l'IUCEA se limitent à conseiller les États membres et à coordonner et mettre en réseau les établissements d'enseignement supérieur (EES), mais l'IUCEA est devenu un instrument important pour influencer la gouvernance de l'enseignement supérieur dans la Communauté. Les principales parties prenantes, telles que les Recteurs des universités membres, les directeurs des commissions ou conseils nationaux de l'enseignement supérieur et les secrétaires permanents des ministères chargés de l'enseignement supérieur, font partie des structures de gouvernance de l'IUCEA et sont représentées au sein du conseil d'administration de l'IUCEA afin de garantir que les décisions prises au niveau régional sont mises en œuvre dans les États membres. En collaboration avec ces parties prenantes, l'IUCEA a élaboré des documents de politique, des outils et des instruments pour l'harmonisation de l'enseignement supérieur, à l'examen desquels, et **après recommandation de l'IUCEA, les chefs d'État des États membres de l'EAC ont déclaré l'EAC un espace commun d'enseignement supérieur (EACHEA) en mai 2017. (La Communauté de l'Afrique de l'Est, 2017).**

**La déclaration de l'EACHEA signifie que la Communauté travaille à la mise en place d'un système éducatif harmonisé qui facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications, des programmes d'études comparables et compatibles qui facilitent l'accumulation et le transfert de crédits et, enfin, la libre circulation des travailleurs. Mais avant que l'EACHEA ne soit opérationnel et que ses avantages ne se concrétisent pleinement, il reste beaucoup de chemin à faire car la gouvernance de l'enseignement supérieur reste diverse en termes de structures administratives et juridiques dans les États membres. En effet, dans certains des États membres, il existe des entités juridiques dont les missions se trouvent être contradictoires même sans référence à la pratique régionale.**

## 2. L'Enseignement supérieur dans les différents états membres : aspects institutionnels

### 2.1. Le Burundi

Au Burundi, le secteur de l'enseignement supérieur a été alternativement sous la tutelle du ministère de l'éducation ou du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Aujourd'hui, il est sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique.

La loi n°1/07 du 29 octobre 2020 stipule que l'organisation, la promotion, la régulation et l'orientation du secteur de l'enseignement supérieur (tant public que privé) est une responsabilité du gouvernement. Ceci se fait en partenariat avec les communautés académiques et scientifiques ainsi qu'avec les autres parties prenantes.

Au niveau technique, la Commission nationale de l'enseignement supérieur (CNES), créée par le décret présidentiel n°100/258 du 14 novembre 2014, est l'organe de régulation chargé de l'élaboration, du suivi et de l'évaluation de la politique de l'enseignement supérieur.

Les fonctions de la Commission comprennent, sans s'y limiter, l'accréditation des universités et autres établissements d'enseignement supérieur, publics et privés, et de leurs programmes académiques à tous les niveaux d'étude, ainsi que le contrôle de la conformité des universités aux normes éducatives nationales, régionales et internationales.

Pour remplir sa mission, la CNES dispose de trois sous-commissions :

1. La Commission d'équivalence des titres et diplômes universitaires chargée de procéder à l'établissement d'équivalences pour les qualifications universitaires acquises hors du pays ;
2. La Commission de développement des programmes d'enseignement supérieur chargée de contrôler régulièrement la pertinence des programmes élaborés par les universités avant leur approbation, et de comparer les meilleures pratiques au niveau régional et mondial.
3. La Commission de validation (« entérinement ») des diplômes, chargée de l'approbation finale des diplômes délivrés par les universités.

Les règlements relatifs à l'enseignement supérieur permettent aux universités d'exercer leur autonomie et leur autogestion par l'intermédiaire de leurs propres conseils d'administration institutionnels, bien que les universités privées soient toujours sous la tutelle du ministère en charge de l'enseignement supérieur, auquel elles rendent compte par l'intermédiaire de la direction de l'éducation nationale, et que les universités publiques rendent directement compte au Cabinet sous la coordination du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique.

La loi n°1/07 du 29 octobre 2020 prévoit deux directives très importantes à souligner ici :

1. L'accès à l'enseignement universitaire au Burundi est ouvert aux citoyens d'Afrique de l'Est dans les mêmes conditions que les Burundais ;
2. La formation sur le lieu de travail est une nécessité pour les étudiants. Tous les lieux de travail formels sont considérés par la loi comme des espaces de formation afin de faciliter l'accès des étudiants aux possibilités de stage.

## 2.2. Le Kenya

Au Kenya, l'enseignement supérieur relève du ministère de l'Éducation. Le ministère est responsable de l'éducation, que ce soit au niveau de base, professionnel ou tertiaire. Sur le plan technique, il existe des organismes chargés de la réglementation des différents niveaux d'enseignement. La Commission de l'Enseignement Universitaire (CUE) est celle qui est en charge de l'enseignement universitaire. La loi de 2012 sur les universités (République du Kenya, 2012) attribue à la CUE la fonction d'accréditer les universités, qu'elles soient publiques ou privées, et leurs programmes académiques à tous les niveaux d'études. Un certain nombre de conflits, se terminant parfois devant les tribunaux (Kenya Law, 2018), ont eu lieu lorsque certains organismes professionnels, tels que l'Engineering Registration Board of Kenya (ERB) et le Legal Council of Kenya, ont menacé de ne pas reconnaître ou enregistrer les diplômés de programmes qu'ils considéraient comme inadéquats, bien que dûment accrédités par la CUE.

En outre, la CUE se voit confier la mission d'établir des équivalences pour les qualifications universitaires en dehors du pays. Toutefois, l'Agence nationale des qualifications du Kenya (KNQA) se voit confier la fonction d'établir des « normes pour l'harmonisation et la reconnaissance des qualifications nationales et étrangères « (Gouvernement du Kenya, 2014, p. 6). Bien que cette situation offre la possibilité de créer une synergie, elle crée également un espace de conflit, aussi subtil soit-il, dans l'exercice des fonctions des deux agences, ce qui a parfois donné lieu à des procès devant les tribunaux. (Owino, 2022).

Les universités reçoivent des chartes qui leur permettent d'être autonomes et de se gouverner elles-mêmes par le biais de leurs propres institutions telles que les conseils, les sénats, les conseils d'administration et

autres comités. Au Kenya, une université peut fonctionner jusqu'à 8 ans avec une lettre d'autorisation provisoire, ce qui signifie qu'elle peut délivrer des diplômes avant l'attribution d'une charte. Une autorité provisoire est valable pour quatre ans renouvelables une fois. Tous les pays de l'EAC ne disposent pas de cette disposition, comme le montre ce qui précède et suit. Il n'existe pas de consensus régional sur la manière dont les universités disposant d'une autorité provisoire, d'un certificat d'enregistrement ou d'une licence provisoire sont traitées dans la région.

## 2.3. Le Rwanda

Comme au Kenya, l'enseignement supérieur relève du ministère de l'éducation de la République du Rwanda. Le ministère est également en charge de l'éducation de base ainsi que de l'éducation professionnelle et technique. La réglementation de l'enseignement supérieur est une mission du Conseil de l'Enseignement Supérieur (HEC) qui, contrairement à son homologue au Kenya, est seulement responsable de l'accréditation des institutions privées d'enseignement supérieur et de leurs programmes. Il n'y a qu'une seule université publique au Rwanda établie par une décision publiée dans le journal officiel. Cependant, le HEC est responsable du développement des normes ainsi que du contrôle de leur respect dans toutes les institutions d'enseignement supérieur. Contrairement à la pratique du Kenya, la République du Rwanda n'autorise pas les universités disposant de licences provisoires ou de lettres d'autorité provisoire à délivrer des diplômes. Au lieu de cela, les établissements d'enseignement supérieur ayant des licences provisoires doivent demander l'autorisation de décerner des diplômes après que leur première promotion ait complété sa formation (Conseil de l'enseignement supérieur, 2007).

## 2.4. Le Sud-Soudan

Ayant adhéré au traité en avril 2016, le Soudan du Sud est le membre le plus récent de l'EAC. Lorsqu'il a déclaré son indépendance du Soudan en 2011, il comptait 9 universités publiques et 34 universités privées très peu réglementées (Akec, 2021). Le ministère en charge de l'Enseignement Supérieur au Soudan du Sud est le ministère de l'Enseignement Supérieur, des Sciences et des Technologies (MoHEST). Il existe un Conseil national de l'enseignement supérieur (NCHE) qui est chargé de la « l'élaboration des politiques ». (Akec, 2021, p. 16) y compris l'élaboration de normes et de programmes d'accréditation pour les universités. Contrairement au reste des États membres de l'EAC où les organisations sœurs sont semi-autonomes, depuis novembre 2021, le NCHE du Sud-Soudan est présidé par le ministre du MoHEST et les Recteurs des universités publiques et privées sont membres du Conseil (Bruno Dada, communication par courriel).

## 2.5. L'Ouganda

Les dispositions prises en Ouganda sont légèrement différentes de celles des autres États membres de l'EAC. L'éducation relève du ministère de l'Éducation et des Sports, avec des ministres d'État précis responsables des différents niveaux d'enseignement. Il existe à ce titre un ministre d'État pour l'Enseignement Supérieur. L'agence responsable de la réglementation de l'enseignement supérieur est le Conseil national de l'enseignement supérieur (NCHE) qui, comme ses organisations sœurs dans les autres États membres, est responsable de l'accréditation des institutions et des programmes des établissements d'enseignement supérieur publics et privés. (République d'Ouganda, 2001). En Ouganda, les universités disposant de lettres d'autorité provisoire ne peuvent pas admettre d'étudiants. Les universités peuvent obtenir une licence provisoire qui leur permet d'admettre et de former jusqu'à l'obtention d'un diplôme, mais cette licence provisoire n'est valable que pour trois ans. (Conseil national de l'enseignement supérieur, 2005). Comme dans d'autres États membres, la gestion quotidienne des universités est confiée à une hiérarchie qui comprend des conseils universitaires, des conseils d'administration, des sénats et d'autres comités internes.

## 2.6. La Tanzanie

En République-Unie de Tanzanie (RUT), le ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie (MoEST) est responsable de l'enseignement supérieur. La Commission tanzanienne des universités (TCU) est

l'organisme chargé de la mise en œuvre des politiques et des règlements relatifs à l'enseignement supérieur, conformément à la loi sur les universités (Universities Act) Cap. 346 des lois de Tanzanie et ses règlements associés, ainsi que le règlement (général) sur les universités de 2013. (La Commission tanzanienne pour les universités, 2019). Alors que la TCU est responsable de l'établissement de normes, de l'enregistrement et de l'accréditation de tous les établissements d'enseignement supérieur, publics ou privés, et de leurs programmes, il existe également une autre agence connue sous le nom de Conseil national de l'enseignement technique (NACTE) qui a ses propres normes d'accréditation des établissements délivrant des diplômes dans le secteur de l'Enseignement et de la Formation Technique et Professionnel (EFTP). Il existe des établissements diplômants qui ne sont pas établis en tant qu'universités, mais qui proposent néanmoins des programmes diplômants, parfois jusqu'au niveau du doctorat. Cela crée parfois des divergences d'opinion, notamment lorsque les diplômés des établissements d'enseignement technique et professionnel souhaitent poursuivre leurs études dans des établissements d'enseignement supérieur relevant de la TCU.

Les universités de la République-Unie de Tanzanie sont habilitées à gérer de manière indépendante leurs propres activités académiques et de gouvernance, pour autant qu'elles se conforment à leurs chartes respectives, lesquelles sont accordées par le Président de la République. Les dispositions des chartes universitaires sont alignées sur celles de la loi sur les universités Cap. 346 des lois de Tanzanie. Comme dans les autres États membres de l'EAC, les chartes prévoient l'indépendance du Sénat pour toutes les questions académiques, des conseils d'administration des universités pour l'administration quotidienne de l'université et des conseils universitaires pour les questions académiques et de gouvernance au plus haut niveau. (La Commission des universités de Tanzanie, 2019).

# 3. Les défis

**Les réformes de l'enseignement supérieur dans l'EAC ne sont pas coordonnées au niveau régional.** La République du Kenya, par exemple, est passée de son ancien système 8.4.4, c'est-à-dire 8 ans d'enseignement primaire, 4 ans d'enseignement secondaire et 4 ans d'enseignement universitaire, à ce que l'on appelle désormais le programme d'études basé sur les compétences (CBC). Dans ce système, les apprenants auront désormais un système d'éducation 2.6.3.3, soient 2 ans de pré-primaire, 3 ans de primaire inférieur, 3 ans de primaire supérieur, 3 ans de secondaire inférieur et 3 ans d'enseignement supérieur. Aucun autre pays de l'EAC n'a encore adopté ce système.

La République du Burundi a engagé une série de réformes de son secteur de l'éducation, passant de son ancien système 6.7.4, c'est-à-dire 6 ans d'enseignement primaire, 7 ans d'enseignement secondaire et 4 ans d'enseignement universitaire, à un système 9.3.3. Au niveau universitaire, la mise en œuvre du système BMD (Bachelor Masters Doctorate) (LMD, Licence, Master, Doctorat) inspiré du Processus de Bologne a commencé au début de l'année académique 2011/2012.

D'autres États membres sont également en train de réviser leur système éducatif. Une Commission de révision de la politique éducative a par exemple été constituée en vertu de la décision numéro 5 de 2021 en Ouganda et sollicite actuellement les avis des parties prenantes en vue de revoir l'ensemble du système éducatif du pays. Au cours des années précédentes, les divers systèmes éducatifs ont rendu le processus d'harmonisation plus complexe étant donné les différents niveaux d'éducation. Alors que certains pays comme la RUT et l'Ouganda utilisaient le système A-Level, les étudiants kenyans pouvaient accéder à l'université sans diplôme A-Level dans le cadre du système 8.4.4. Les étudiants kenyans suivent ainsi 8 années d'enseignement primaire et 4 années d'enseignement secondaire avant d'entrer à l'université pour 4 années supplémentaires. Dans le reste des États membres de l'EAC, les élèves suivent sept (7) années d'enseignement primaire, quatre (4) années d'enseignement secondaire et deux (2) années de niveau A, après quoi ils peuvent entrer à l'université. Cela signifie que dans certains cas, les étudiants kenyans étaient considérés comme pas suffisamment préparés aux études universitaires dans certains des autres États membres, alors qu'ils pouvaient être admis à l'université au Kenya et ailleurs en dehors de la région. **Ces types de conflits ont parfois compliqué la mobilité des étudiants passant de l'école secondaire à l'université d'un État membre à l'autre. Pour résoudre ces complications, l'IUCEA a élaboré le cadre des qualifications de l'Afrique de l'Est pour**

**l'enseignement supérieur (EAQFHE) (Le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est, 2015).. Ce cadre, qui comporte 11 descripteurs de niveau, peut faciliter l'interprétation des compétences acquises par les étudiants à n'importe quel niveau, indépendamment du temps écoulé. Mais, comme pour d'autres outils et instruments développés dans le cadre régional, sa mise en œuvre est rendue difficile par l'absence de politiques régionales harmonisées et de mécanismes réglementaires pour assurer leur mise en œuvre.**

Les différentes réglementations et pratiques en matière d'accréditation rendent également difficile la reconnaissance mutuelle des qualifications..

# 4. La voie à suivre

**La Communauté de l'Afrique de l'Est a fait des progrès substantiels dans la gouvernance et l'administration régionales de l'enseignement supérieur dans ses États membres. L'IUEAC est la seule institution en Afrique, à notre connaissance, qui dispose d'un cadre juridique multilatéral permettant de traiter de l'enseignement supérieur au niveau régional.** La structure de gouvernance de la Communauté, avec ses différents Conseils Sectoriels ministériels, offre la possibilité d'influencer les décisions politiques régionales en matière d'enseignement supérieur. **C'est dans ce contexte, par exemple, qu'a été adoptée une décision très importante selon laquelle les étudiants qui étudient en dehors de leur pays d'origine devront payer les mêmes frais que les ressortissants de l'État membre d'accueil. Ce principe de traitement national est désormais opérationnel dans les États membres de l'EAC, malgré quelques difficultés rencontrées lors du lancement du processus.** L'IUEAC facilite par exemple le programme de bourses d'études de l'EAC financé par la Banque allemande de développement (KFW), qui oblige les étudiants bénéficiaires à étudier dans une université d'un État membre et non dans leur pays d'origine. Conformément à ce principe, ils doivent payer les mêmes frais que les ressortissants de leur pays d'accueil.

**En impliquant les secrétaires permanents des ministères de l'éducation et les directeurs des conseils et commissions nationaux de l'enseignement supérieur dans les États membres de l'EAC, la structure administrative de l'IUCEA garantit que les normes, les lignes directrices et/ou les politiques régionales peuvent facilement être adaptées et mises en œuvre au niveau national.** Cette disposition a permis de garantir que des outils tels que la *Feuille de route pour la qualité : A Handbook for Quality Assurance in Higher Education*, élaboré à l'échelle régionale, ont été adaptés par les commissions et conseils nationaux, et les normes/références et lignes directrices qu'ils contiennent sont utilisées dans le développement et l'examen des programmes universitaires, ainsi que dans l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur.

**Il reste des défis dans la gouvernance de l'enseignement supérieur au niveau régional dans l'EAC qui seront traités dans le cadre de la mise en œuvre de l'Espace Commun d'Enseignement Supérieur de l'EAC.** En tant qu'entité de coordination, l'IUCEA devra mettre en place une stratégie de mise en œuvre complète et des plans concrets, y compris le développement des cadres politiques, juridiques et réglementaires nécessaires au niveau régional pour actualiser l'espace commun d'enseignement supérieur.

**L'une des mesures récemment prises dans la bonne direction est l'accord visant à mettre en œuvre une accréditation régionale volontaire des programmes, basée sur la qualité.** Les universités qui participent à cet exercice deviendront des exemples de bonnes pratiques et contribueront à piloter et, à terme, à généraliser les outils, normes et lignes directrices régionaux en matière d'assurance qualité. Cela renforcera en fin de compte la confiance mutuelle entre les institutions et facilitera donc la reconnaissance mutuelle des qualifications, l'accumulation et le transfert de crédits, la mobilité des étudiants et, surtout, la mobilité de la main-d'œuvre au sein de la Communauté. Ce sera l'un des principaux domaines d'action de l'IUCEA dans les années à venir.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de la HAQAA, d'y réfléchir.

1. Le chapitre souligne à juste titre le fait juridique que le traitement national est inscrit dans le cadre juridique de l'EAC, même s'il rencontre des difficultés dans sa mise en œuvre effective et complète. Deux questions se posent à ce sujet :
    a. Si votre pays n'appartient pas à l'EAC, ce principe est-il inscrit dans le cadre juridique de la Communauté économique régionale – CER - (ou des CER) à laquelle (auxquelles) votre pays participe ? Et au niveau continental ?
    b. En combinant l'étude de ce chapitre et celle des chapitres 1, 2, 7 et 8, pouvez-vous différencier (en prenant l'exemple de la mobilité des étudiants et des professionnels) les problèmes que la mise en œuvre complète du principe du traitement national pourrait suffire à résoudre de ceux qu'elle ne permettrait pas ?
2. Quelle est la combinaison d'instruments d'intégration régionale (discutée dans le chapitre 1 de ces Matériaux) que vous considérez plus adéquate pour progresser (et « progresser » dans quelle dimension) dans le processus d'intégration de l'EAC pour ce qui est de l'enseignement supérieur ?

## Références


Akec, J. A. (2021). Statut de l'enseignement supérieur et du secteur de l'EFTP au Sud-Soudan : Analyse de l'écosystème de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels fondée sur le genre. Juba : Université de Juba.

Décret n°100/258 du 14 novembre 2014 portant Organisation et Fonctionnement de la Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur au Burundi.

Gouvernement du Kenya. (2014). Loi sur le cadre national des qualifications du Kenya NO. 22 de 2014. Nairobi : National Council for Law Reporting avec l'autorité de l'Attorney-General.

Conseil de l'enseignement supérieur. (2007). Manuel pour l'assurance et l'amélioration de la qualité académique et le maintien des normes dans l'enseignement supérieur. Kigali : Conseil de l'enseignement supérieur.

Droit du Kenya. (2018). Martin Wanderi et 106 autres contre le Conseil d'enregistrement des ingénieurs et 10 autres [2018] eKLR. Consulté en décembre 2021, à l'adresse http://kenyalaw.org/caselaw/cases/view/156701/.

Loi n°1/07 du 29 octobre 2020 portant Révision de la Loi n°1/22 du 30 décembre 2011 portant Réorganisation de l'Enseignement Supérieur au Burundi.

Conseil national de l'enseignement supérieur. (2005). Règlement de 2005 sur les universités et autres institutions tertiaires (établissement et fonctionnement des universités privées et des institutions tertiaires privées). Kampala : Uganda Online Law Library.

Owino, S. (2022, 2 février). Maghoha demande l'avis de l'AG sur le rôle de KNQA : Petition Says only CUE has Verification Powers. The Daily Nation, p. 8.

République du Kenya. (2012). La loi sur les universités NO. 42 de 2012 (édition révisée 2020 ed.). Nairobi : National Council for Law Reporting.

République d'Ouganda. (2001). Loi sur les universités et autres institutions tertiaires, 2001 (édition 2006). Kampala : Gouvernement de l'Ouganda.

La Communauté de l'Afrique de l'Est. (2002). Le Traité pour l'établissement de la Communauté de l'Afrique de l'Est. Arusha : EAC.

La Communauté de l'Afrique de l'Est. (2009). Loi 2009 sur le Conseil interuniversitaire de l'Afrique de l'Est. Arusha : EAC.

La Communauté de l'Afrique de l'Est. (2017). Déclaration des chefs d'État des États membres de la Communauté de l'Afrique de l'Est sur la transformation de la Communauté de l'Afrique de l'Est en un espace commun d'enseignement supérieur. Consulté en février 2022, à l'adresse https://www.iucea.org/declaration-chea/.

La Communauté de l'Afrique de l'Est. (2021). Communiqué du 21ème Sommet Ordinaire des Chefs d'État de la Communauté de l'Afrique de l'Est. Arusha : Secrétariat de l'EAC.

La Communauté de l'Afrique de l'Est. (2022, 03 février). Qu'est-ce que le marché commun ? Consulté en février 2022, à l'adresse https://www.eac.int/common-market.

La Communauté de l'Afrique de l'Est. (2022). Piliers de l'intégration régionale de l'EAC. Consulté en février 2022, à l'adresse https://www.eac.int/integration-pillars.

Le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est. (2015). Cadre des qualifications de l'Afrique de l'Est pour l'enseignement supérieur. Kampala : IUEAC.

La Commission tanzanienne pour les universités. (2019). Manuel de normes et de directives pour l'enseignement universitaire en Tanzanie. Dar-es-Salaam : La Commission tanzanienne pour les universités.

## Chapitre 15

# La réforme de l'enseignement supérieur éthiopien et la régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique

K.M. Haile

# Presentation

Depuis 2018, le système d'enseignement supérieur (ES) éthiopien connaît des changements importants, introduisant des changements majeurs dans les politiques, les lois et les institutions de l'administration de l'ES. Parallèlement à ces développements nationaux, des efforts continentaux et régionaux vers l'intégration du système d'ES africain ont lieu.

Ce chapitre évalue la situation de l'administration de l'enseignement supérieur et de l'élaboration des politiques en Éthiopie à la lumière des initiatives régionales et continentales en matière d'enseignement supérieur en particulier et du processus plus large d'intégration continentale et régionale en général. En tant que tel, il fournit une vue d'ensemble sur l'histoire et les réformes introduites dans le secteur de l'enseignement supérieur, identifie les institutions et les instruments utilisés dans l'administration du secteur, évalue l'administration et l'élaboration des politiques de l'enseignement supérieur, et les compare avec les instruments et les initiatives au niveau continental. Par conséquent, le chapitre se concentre particulièrement sur les sujets qui sont essentiels pour le processus d'intégration et d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur.

L'élaboration des politiques dans l'enseignement supérieur éthiopien reste une question principalement nationale et il y a peu d'indications que les efforts d'intégration et d'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau continental et régional aient une influence notable sur ce processus. Ce chapitre examine les instruments juridiques et politiques adoptés au niveau national et tente une comparaison avec ceux du niveau continental.

En termes d'instruments politiques, les objectifs fixés par la Politique et la Stratégie éthiopiennes de l'Enseignement Supérieur ainsi que la Feuille de route pour le développement de l'éducation du pays sont comparés à la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique (CESA). La comparaison est effectuée sur la base de dimensions importantes de l'enseignement supérieur, telles que **l'accès, l'équité, la qualité, la pertinence, l'efficacité, l'unité dans la diversité et le financement.** En tant que dimension importante de l'analyse politique, la disponibilité et le mécanisme de collecte de données sur les politiques de l'enseignement supérieur en Éthiopie sont également analysés en détail dans le présent chapitre.

Des données sur les indicateurs importants tels que **l'accès, l'équité, la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur, la recherche, l'innovation technologique et le transfert, le service et l'engagement communautaires, l'internationalisation** ainsi que la **gouvernance et le leadership** dans l'enseignement supérieur sont disponibles dans le résumé de la publication annuelle Higher Education and Training Statistical Abstract (Resumé de Statistiques sur l'enseignement supérieur et la formation professionnelle).

En matière d'instruments juridiques, l'Éthiopie n'a pas encore ratifié les deux principaux traités continentaux sur la reconnaissance des diplômes et certificats étrangers. Cependant, il existe des cadres institutionnels et juridiques nationaux chargés de superviser le processus de reconnaissance.

Le système d'enseignement supérieur éthiopien est principalement régi par trois institutions au niveau national et par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes sur le plan institutionnel. Les institutions nationales sont le Ministère de l'Éducation, la Higher Education Relevance and Quality Agency et le Higher Education Strategic Center (Agence pour la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur et le Centre stratégique pour l'enseignement supérieur). La présente contribution identifie et examine les missions et les influences, ou l'absence d'influence, de ces institutions de gouvernance au niveau du système en termes de rôle et d'importance dans le processus de régionalisation de l'enseignement supérieur. **L'autonomie institutionnelle** des EES, **leur structure interne, l'administration académique, le financement,** le **placement et l'admission des étudiants** ainsi que les mécanismes d'assurance qualité sont également abordés dans ce chapitre.

En Éthiopie, comme au niveau continental d'ailleurs, l'éducation, et en particulier l'enseignement supérieur, est considérée comme la force motrice irremplaçable du développement économique et social ainsi que de la compétitivité régionale et mondiale du pays et de sa population. Par conséquent, cette nécessité commune, associée à la ratification par l'Éthiopie de l'Accord de libre-échange africain, a le potentiel de faire converger les politiques et les stratégies de l'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie vers la régionalisation/harmonisation de l'enseignement supérieur recherchée par le continent. Ce chapitre vise donc à attirer

l'attention du lecteur sur les impératifs sociaux et économiques régionaux dynamiques pertinents pour le secteur de l'enseignement supérieur qui ne manqueront pas de découler du processus de l'IR en Afrique.

## Contenu du chapitre

1. Introduction
2. Le contexte historique de l'enseignement supérieur en Éthiopie
3. La structure actuelle de l'administration de l'enseignement supérieur
4. L'intégration régionale et continentale de l'ES en Afrique et les réformes politiques au sein de l'ES éthiopien
5. Observations finales

# 1. Introduction

L'enseignement supérieur moderne en Éthiopie a débuté dans les années 1950 avec la création du collège universitaire d'Addis-Abeba, qui est devenu par la suite l'université Haile Selassie I. Cette même institution a ensuite été nommée, et le restera, Université d'Addis-Abeba en 1975. Même si plusieurs collèges/établissements de formation spécialisés, notamment dans les domaines de l'agriculture, des sciences de la santé, de l'ingénierie et de la formation des enseignants, ont été créés après la création de l'AUA, l'accès à l'enseignement supérieur est resté très limité jusqu'à la fin des années 1990[1] .À partir de 1996, cependant, l'enseignement supérieur en Éthiopie a connu une expansion significative, tant en termes de nombre d'EES que de nombre d'étudiants inscrits dans ces établissements. Cette évolution est largement attribuée aux réformes du secteur de l'enseignement supérieur adoptées par le gouvernement dans le but d'élargir l'accès et d'améliorer l'équité dans la participation à l'enseignement supérieur, et d'accroître l'offre de diplômés compétents dont l'économie a besoin. Cependant, malgré cette évolution, le taux brut de scolarisation (TBS) n'a atteint que 0,8 % en 2003, ce qui est très inférieur au TBS de l'Afrique subsaharienne, qui était de 4 % la même année[2]. Selon les dernières données du ministère de l'Éducation, le TBS actuel est estimé à environ 14,5 %[3] et le nombre d'établissements d'enseignement supérieur publics (EESP) a augmenté de près de 50 %.

Cependant, l'expansion de l'enseignement supérieur en Éthiopie et la création de plusieurs nouveaux établissements n'ont été que la reproduction de la tradition préexistante de l'enseignement supérieur - c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de changement significatif en termes de structure d'administration et de gestion de l'enseignement supérieur, de programmes d'études, de contenu des cours et de pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En outre, il n'y a pas eu d'écart significatif par rapport aux objectifs fixés précédemment par les EES. Il en résulte un système d'enseignement supérieur largement homogène, moins susceptible de répondre à l'évolution rapide de l'environnement national et régional ainsi qu'aux besoins en constante mutation qui en résultent. Il est évident que, malgré l'expansion et les réformes qui ont eu lieu dans le paysage de l'enseignement supérieur éthiopien au cours des dernières décennies, il n'est pas certain que l'on tienne compte des développements régionaux/continentaux dans le secteur. Le programme d'intégration régionale (IR) n'a pas non plus attiré formellement l'attention dans le processus de réforme. Cela peut être le reflet de plusieurs facteurs, comme le fait que les nouveaux établissements d'enseignement supérieur imitent tout simplement les anciens, mais aussi la sélection de juridictions nationales dont l'expérience a été utilisée dans la conception des politiques éducatives du passé et du présent.[4]

Le système d'ES éthiopien traverse actuellement une nouvelle phase de réformes majeures. Depuis 2018, le pays a connu des changements majeurs dans plusieurs domaines politiques à la suite du changement de gouvernement. Depuis l'arrivée au pouvoir du nouveau gouvernement, la réforme de la politique d'ES, comme

1. Le taux brut de scolarisation (TBS) était de 0,2 % jusqu'en 1990 environ, soit l'un des taux les plus bas au monde à l'époque.
2. Banque mondiale. (2003). L'enseignement supérieur en Éthiopie : poursuivre la vision. Washington DC, P 7.
3. MoSHE/HESC (2021). Résumé des statistiques sur l'enseignement supérieur et la formation - Série 1. Addis Abeba, Éthiopie. P 84.
4. Les politiques et les efforts de réforme de l'ES en Éthiopie se sont trop appuyés sur l'expérience des EES et les politiques de divers pays en dehors du continent africain. Par exemple, la Feuille de Route de l'Éducation introduite en 2018, sur laquelle la Politique et la Stratégie de l'Enseignement Supérieur se sont largement appuyées, était presque exclusivement basée sur les expériences du Vietnam et de la Malaisie.

la plupart des autres secteurs du pays, est en train d'être conçue et, au moins partiellement, d'être mise en œuvre parallèlement aux autres politiques.

De son côté, l'intégration continentale en Afrique est à l'ordre du jour de l'Union africaine (UA) et de son prédécesseur, l'Organisation de l'unité africaine (OUA), depuis plusieurs décennies maintenant. L'effort d'intégration se fait dans plusieurs dimensions et à différents niveaux. Il est important d'examiner chaque dimension et chaque niveau afin d'apporter une contribution adéquate aux organes gouvernementaux engagés dans le processus de prise de décision en matière d'intégration. Ces dimensions vont de la signature d'un accord continental de libre-échange à des accords de coopération technique au niveau ministériel/de l'agence des États membres de l'Union africaine. L'effort de la Commission de l'Union africaine (CUA) en faveur de l'harmonisation de l'enseignement supérieur est, en partie, né de la conviction que l'harmonisation contribuera à « la création de systèmes qui facilitent l'intégration économique, la pertinence culturelle et la mobilité à travers les différentes régions de l'Afrique »[(5)]. Il est impossible de ne pas voir l'IR soulever des questions relatives à la qualité et à l'administration de l'enseignement supérieur sur le continent, nécessitant au moins l'harmonisation des normes régionales d'assurance qualité de l'enseignement supérieur ainsi qu'un cadre pour la reconnaissance mutuelle des qualifications.

IEn Éthiopie, comme partout ailleurs sur le continent, l'éducation, et en particulier l'enseignement supérieur, est considérée comme la force motrice irremplaçable du développement économique et social, ainsi que de la compétitivité régionale et mondiale du pays et de ses habitants. Par conséquent, cette nécessité commune, associée à la ratification par l'Éthiopie de l'Accord Africain de Libre-échange[(6)] a le **potential** de faire converger les politiques et les stratégies d'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie vers la régionalisation/harmonisation de l'enseignement supérieur recherchée à l'échelle du continent. Dans le cas contraire, le système d'enseignement supérieur éthiopien ne parviendra probablement pas à répondre aux impératifs économiques régionaux dynamiques qui ne manqueront pas de découler de l'IR en Afrique. En outre, en tant que membre fondateur et siège permanent de l'OUA et de l'UA, deuxième pays le plus peuplé du continent et l'une des économies à la croissance la plus rapide, ainsi qu'en tant que partisan précoce de l'unité africaine et du panafricanisme, l'évaluation de l'engagement de l'Éthiopie dans le processus de l'IR en général sera d'un intérêt significatif. Par conséquent, un examen minutieux de la réforme actuelle, des institutions et des instruments utilisés dans l'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie, à la lumière de l'agenda continental de régionalisation de l'enseignement supérieur, peut être instructif pour les décideurs politiques et les autres parties prenantes.

Le processus de réforme actuel présente une opportunité unique à cet égard pour 1) examiner valablement les changements introduits et les comparer avec ceux d'autres pays ; 2) évaluer si et/ou à quel point les politiques et stratégies introduites convergent ou divergent avec les efforts d'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau continental et la question plus large de l'IR en Afrique ; et 3) modeler ou contribuer à la mise en œuvre de la politique. Cette analyse aura un rôle important à jouer dans la mesure où la nouvelle politique et la stratégie adoptées envisagent une variété de mécanismes de mise en œuvre (institutions et instruments), dont beaucoup nécessitent la création de nouveaux mécanismes ou le remaniement de ceux déjà existants.

La première étape de cet effort doit consister à établir clairement quelles sont les données disponibles, dans quelle mesure elles sont pertinentes pour l'utilisation actuelle, et où et auprès de qui elles sont accessibles. Par conséquent, ce travail prévoit d'entreprendre une évaluation complète des sources de données sur les politiques liées à l'administration et à la réforme de l'enseignement supérieur en Éthiopie ; d'identifier les sources existantes de données sur les politiques de l'enseignement supérieur ; d'évaluer les données disponibles. Il identifiera également les institutions compétentes engagées dans l'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie, et rassemblera et classera les politiques nationales, les législations, les directives, les plans et les programmes relatifs à l'enseignement supérieur éthiopien. En particulier, il examinera de près les instruments juridiques et diplomatiques adoptés au niveau continental et la manière dont ils se reflètent

5. Goolam Mohamedbhai, Towards An African Higher Education And Research Space (AHERS) : Un rapport de synthèse (2013). Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement supérieur, P 9 https ://www.adeanet.org/sites/default/files/ahers_summary_report.pdf dernier accès le 30 déc. 2021.

6. L'Éthiopie a ratifié l'AfCFTA le 23/03/2019 https ://afcfta.au.int/en/documents/2020-12-28/state-parties-ratification-status-list dernier accès le 31 déc. 2021.

dans les législations et les politiques adoptées et en cours d'adoption en Éthiopie. Deuxièmement, l'étude se concentrera sur les « domaines » que la politique éthiopienne en matière d'enseignement supérieur considère comme prioritaires et les évaluera à la lumière de la stratégie africaine en matière d'éducation et des efforts d'harmonisation des mécanismes continentaux d'assurance qualité.

Par conséquent, la section deux du chapitre fournira un bref historique du développement du secteur de l'enseignement supérieur éthiopien. La section trois mettra en évidence l'état actuel de l'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie. Elle se concentrera particulièrement sur les institutions et les instruments d'administration de l'enseignement supérieur. Elle indiquera qui est autorisé à faire quoi et à quel niveau dans l'administration du système d'enseignement supérieur, dans l'espoir d'identifier les différents niveaux de décideurs politiques dans le système. La section quatre fournira une évaluation de l'effort continental d'harmonisation de l'enseignement supérieur et tentera de situer la politique éthiopienne d'enseignement supérieur dans les efforts continentaux de régionalisation et d'harmonisation du mécanisme continental d'assurance qualité. La dernière section conclut le chapitre par un résumé et une observation finale.

# 2. Le contexte historique de l'enseignement supérieur en Éthiopie

L'Éthiopie est réputée être un pays doté de systèmes éducatifs traditionnels centenaires, principalement enracinés dans des institutions religieuses et culturelles ou liés à celles-ci. Cependant, l'enseignement supérieur laïc moderne n'a été introduit dans le pays qu'en 1950 avec la création du Collège universitaire d'Addis-Abeba (AAUC). Après le Collège universitaire d'Addis-Abeba, d'autres établissements d'enseignement supérieur et de formation axés sur des domaines d'études spécifiques ont continué à ouvrir leurs portes[7]. L'AAUC a ensuite été rebaptisée Université d'Addis-Abeba (AUA) en 1975, devenant ainsi la première université éthiopienne ; et, progressivement, les établissements de formation spécialisés sont devenus des établissements d'enseignement supérieur/universités à part entière dans les années 1990. Ce n'est pas une coïncidence et c'est principalement dû à la politique d'économie planifiée du régime Dergue, qui a eu recours à la nationalisation de la plupart des activités économiques et a largement étouffé les entreprises privées dans le secteur de l'économie, sans parler de la possibilité de créer des établissements d'enseignement supérieur privés.

Le régime Dergue s'est effondré en 1991 et le nouveau gouvernement a introduit une politique d'économie mixte, marquant le début d'une ère d'ouverture à l'entreprise privée dans plusieurs secteurs de l'économie. Le changement de gouvernement a entraîné une refonte importante du secteur de l'éducation et plusieurs réformes ont été introduites, conduisant à l'expansion des établissements d'enseignement supérieur publics et privés. Suite à l'augmentation significative du financement public du secteur de l'enseignement supérieur, le nombre d'EES publics a rapidement augmenté depuis le début des années 1990 pour atteindre aujourd'hui 46 ; et il existe au moins 282 EES privés accrédités[8]. L'augmentation du nombre d'EES privés a été rendue possible en grande partie grâce à l'adoption de la Politique éthiopienne d'éducation et de formation de 1994, qui, entre autres, prévoit que « le gouvernement créera les conditions nécessaires pour encourager et soutenir les investisseurs privés à ... établir divers établissements d'éducation et de formation », facilitant ainsi l'offre de formation en matière d'enseignement supérieur par le secteur privé. La politique visait également à réorienter la mission des EES en fonction des objectifs de développement national et des stratégies de réduction de la pauvreté[9] . L'expansion de l'enseignement supérieur en Éthiopie a également été influencée par des facteurs externes tels que la mondialisation et les appels lancés dans des forums internationaux comme la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur de 1988, qui a invité les États membres à s'engager davantage en faveur du renforcement de l'enseignement supérieur dans leur pays respectif afin d'améliorer

7. École d'agriculture de Jimma (1952), École d'ingénierie d'Addis-Abeba (1953), Institut des des métiers du bâtiment d'Addis-Abeba (1954), École d'agriculture et d'arts mécaniques d'Alemaya (1954), École et Centre de formation en santé publique de Gondar (1954), École Normale de Kotebe (1969), École d'urbanisme (1970), École Normale de de Bahir Dar (1972), École d'agriculture d'Awasa (1976), École de foresterie de Wondogenet (1977), École polytechnique de Bahir Dar (1977), Faculté de médecine légale de Wondogenet (1977), Institut polytechnique de Bahir Dar (1978), École de commerce d'Addis-Abeba (1979), Institut des sciences de la santé de Jimma (1982) et Institut de technologie de l'eau d'Arba Minch (1986).

8. MoSHE/HESC, 2021 P 88

9. Challa Amdissa Jiru, « Outcomes and Challenges of the 1994 Ethiopian Education and Training Policy Reform », in Bacha Kebede Debela et al. Ed. Public Administration in Ethiopia : Case Studies and Lessons for Sustainable Development. Leuven University Press. (2020).

leur compétitivité nationale dans une économie mondialisée. En conséquence, la politique d'éducation et de formation de 1994, qui visait à remédier aux « problèmes complexes de pertinence, de qualité, d'accessibilité et d'équité » déjà existants dans l'enseignement supérieur en Éthiopie, était, dans l'ensemble, axée sur la formation de diplômés capables de contribuer au développement social et économique de leur pays, mais aussi de travailler et d'être compétitifs sur le marché mondial.[10] Depuis son adoption, la Politique d'éducation de 1994 est restée en vigueur jusqu'à l'introduction d'une nouvelle politique éducative nationale en 2018. Au fil des ans, le gouvernement a publié plusieurs stratégies et plans pour faciliter la mise en œuvre de la politique et améliorer l'efficacité institutionnelle, la gouvernance et le leadership des EES[11].

Jusqu'en 2003, le secteur de l'enseignement supérieur éthiopien n'était pas régi par une législation globale adoptée pour ce secteur. Jusqu'à l'adoption en 2003 de la loi / Proclamation n. 351/2003, qui a ensuite été modifiée en 2009, le secteur était en grande partie administré par des politiques et des stratégies, ainsi que par des décisions administratives du gouvernement, principalement du ministère de l'éducation. La Proclamation a introduit plusieurs changements tant au niveau de la structure institutionnelle des EES que de l'administration nationale du secteur de l'enseignement supérieur.

Dans l'ensemble, le caractère central de l'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie, en particulier en ce qui concerne la prise de décisions en matière de politique et la structure ainsi que la gestion des EES publics, a été le résultat de choix faits au niveau national.

Il en résulte une homogénéité des institutions dans les domaines des programmes d'études, de l'admission des étudiants, de la structure institutionnelle, des politiques étudiantes et académiques, ainsi que des administrations financières, immobilières et des ressources humaines. Il existe bien sûr des critiques à l'égard de ce niveau d'harmonisation/homogénéité, principalement parce qu'il entrave la diversification des domaines d'étude et de spécialisation. Un autre inconvénient qu'il convient de mentionner est le manque d'autonomie institutionnelle (AI) qui en résulte et qui, à son tour, pourrait affecter la compétitivité des EES au niveau national, régional et mondial. Actuellement, la politique nationale d'éducation de 1994 et les lois / Proclamations en matière d'enseignement supérieur promulguées à la suite de celle-ci ont été révisées et remplacées respectivement par la Politique Nationale d'éducation et de Formation de 2018 et une nouvelle Proclamation – la « Proclamation révisée en matière d'enseignement supérieur n° 1152 /2019.

Bien que la réforme actuelle ait introduit plusieurs changements dans la politique éducative du pays, les institutions et les instruments importants de l'administration de l'enseignement supérieur qui étaient en vigueur avant son adoption le sont toujours, dans certains cas avec de nouvelles missions ou d'anciennes missions modifiées. La section suivante traite de la situation actuelle de l'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie.

# 3. Structure actuelle d'administration de l'enseignement supérieur

Cette section mettra en évidence l'état actuel de l'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie. En particulier, la gouvernance au niveau national/du système, en se concentrant sur les instruments - c'est-à-dire les politiques et les stratégies, et les lois ; ainsi que les institutions qui interviennent dans l'administration de l'enseignement supérieur. Elle indiquera également les sources de données politiques existantes et classera les données en conséquence. En outre, l'administration institutionnelle et la structure des EES seront également évaluées, ainsi que les questions de financement de l'enseignement supérieur en Éthiopie. Cela permettra de déterminer qui fait quoi dans l'administration de l'enseignement supérieur au niveau national et d'identifier quel type de données sur les politiques peut être acquis à partir de quelles sources potentielles.

10. Have a look at the overall and specific objectives of the 1994 Ethiopian Education and Training Policy http ://www.africanchildforum.org/clr/policy%20per%20country/ethiopia/ethiopia_education_1994_en.pdf last accessed on 30 Dec. 2021.

11. Les « Plans de développement du secteur de l'éducation I-V » constituent un bon exemple de ces programmes. Ces plans ont été conçus et mis en œuvre pour cinq ans chacun et ont été les principales modalités par lesquelles l'expansion du secteur a été conduite. Ainsi, les ESDP I-V ont duré respectivement de 1997/98 à 2001/02, 2002/03-2004/05, 2005/06-2009/10, 2010/11-2014/15 et 2015/16-2019/20.

## 3.1. La gouvernance du système

Dans le cadre de ce rapport, la gouvernance du système fait référence à la fois aux institutions réglementaires nationales impliquées dans l'administration du secteur de l'enseignement supérieur dans son ensemble et aux établissements d'enseignement supérieur individuels. Le ministère de l'éducation (MoE), la Higher Education Relevance and Quality Agency (HERQA) (Agence pour la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur) et le Higher Education Strategy Center (HESC) (Centre stratégique pour l'enseignement supérieur) sont les trois plus importantes institutions de régulation de l'enseignement supérieur en Éthiopie. Chaque institution, en fonction de sa mission, a des pouvoirs administratifs et des responsabilités à l'égard du système d'enseignement supérieur dans son ensemble et des EES publics et privés. En outre, chaque EES, qui est en mesure de prendre des décisions en matière de politique de manière autonome, joue également un rôle décisif dans le système. Par conséquent, les trois institutions réglementaires nationales et les EES en Éthiopie sont les sources de données politiques les plus importantes du système et de l'administration de l'enseignement supérieur du pays.

## 3.2. Le ministère de l'Éducation

Le ministère est l'organe de réglementation le plus élevé pour les secteurs de l'enseignement général et de l'ES en Éthiopie. En 2018, un ministère à part entière a été créé pour la science et l'enseignement supérieur - le ministère de la Science et de l'Enseignement supérieur (MoSHE) [12] . Le gouvernement a créé le MoSHE pour qu'il soit l'organe responsable au niveau national de trois secteurs interdépendants : Toutefois, à la suite des élections nationales de 2020 et de la formation du nouveau gouvernement en 2021, le MoSHE a été dissous et l'administration de l'enseignement supérieur est revenue au ministère de l'Éducation[13]. En tant que tel, tous les pouvoirs et responsabilités qui étaient attribués au MoSHE en vertu des lois précédentes, y compris ceux de la Proclamation sur l'enseignement supérieur, sont également retournés au MoE[14].

En général, en plus de ses devoirs et responsabilités en vertu de la proclamation HE, le MoE est autorisé à[15]:

- Concevoir des politiques, des stratégies, des lois et des programmes nationaux pour l'enseignement supérieur ; harmoniser ce secteur avec les politiques générales de développement du pays et les développements sectoriels spécifiques ;
- Concevoir des stratégies pour augmenter la capacité des établissements d'enseignement supérieur en matière d'études et de recherches scientifiques de base ; les mettre en œuvre ; créer des opportunités pour l'opérationnalisation des études scientifiques et des résultats de recherche ;
- En coopération avec le ministère de l'innovation et de la technologie, créer un environnement propice à la recherche et au développement technologique en facilitant les liens et les procédures de travail coordonnées entre les établissements d'enseignement supérieur et le secteur industriel ;
- Préparer le cadre national des qualifications et le mettre en œuvre ;
- Assurer le développement d'un enseignement supérieur de qualité ; superviser le secteur 16[16]
- Préparer le cadre des programmes d'enseignement supérieur ;
- Définir les normes requises pour les EES ; superviser la qualité et la pertinence de l'enseignement offert par les EES ;
- Suivre les performances des établissements d'enseignement supérieur publics ; et

12. FDRE. Définition des pouvoirs et des fonctions des organes exécutifs de la République fédérale démocratique d'Éthiopie. Proclamation n°1097/2018, art FDRE. Definition of Powers and Duties of the Executive Organs of the Federal Democratic Republic of Ethiopia. Proclamation No. 1097/2018, Art. 9(14).

13. FDRE. Définition des pouvoirs et des devoirs des organes exécutifs de la République fédérale démocratique d'Éthiopie. Proclamation 1263/2021 Art. 34.

14. Ibid Art. 34(2)

15. Ibid Art. 34(1)

16. . Contrairement au mandat du MoSHE qui consiste à « assurer l'expansion de l'enseignement supérieur », le MoE est chargé de « l'expansion d'un enseignement supérieur de qualité ». Il semble donc que l'on s'écarte des orientations politiques précédentes, qui étaient principalement axées sur l'expansion de l'ES.

- S'assurer que la mise en œuvre des admissions et des placements des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur est équitable.

## 3.3. Higher Education Relevance and Quality Agency

L'information essentielle à recueillir auprès de cet établissement, à des fins de comparaison avec la pratique générale courante, est sa politique et ses principes en matière d'audits de qualité internes et externes. Il est également important de déterminer s'il existe des procédures d'audit de l'agence d'assurance qualité elle-même. Contrairement à la plupart des agences d'assurance qualité (AQ) d'Afrique de l'Est, et du continent en général[17], l'Éthiopie n'est pas encore membre d'un mécanisme régional ou international dont les normes et les directives pourraient être officiellement reçues. Cependant, il est possible d'évaluer et de comparer les principes et les lignes directrices adoptés par l'agence à la lumière d'une série de critères permettant d'évaluer, dans l'intérêt de la régionalisation de l'enseignement supérieur et de l'intégration continentale, s'ils sont conformes ou non aux pratiques en vigueur dans d'autres pays et régions du continent. Une telle comparaison peut être faite sur la base de l'autorité de l'AQ sur les EES ; si les EES ont l'autonomie de recourir à d'autres mécanismes d'assurance qualité (MAQ) – en plus ou à la place de celui fourni par la HERQA[18]; comment l'évaluation est faite et quels critères elle suit ; quel est le rôle du MAQ interne et externe ; si, comment et dans quelle mesure le système de contrôle qualité interne est influencé par le contrôle externe, ainsi que d'autres éléments comparables.

La Proclamation sur l'enseignement supérieur prévoit les mécanismes qui peuvent être utilisés afin de garantir la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur et le système dans son ensemble. L'institution nationale principalement mandatée pour superviser ces tâches est la HERQA, qui a été initialement créée par la Proclamation sur l'enseignement supérieur de 2003 et qui est à nouveau habilitée par la proclamation de 2019. Les audits de qualité internes et externes sont envisagés dans le cadre de la Proclamation. En termes d'accréditation, jusqu'à présent, seuls les EES privés sont soumis à l'accréditation de la HERQA avant de devenir opérationnels.[19] La principale raison en est que les EES publics en Éthiopie sont établis par un règlement du Conseil des ministres[20], et en tant que tel, étant le chef de l'organe exécutif, il serait absurde qu'une telle accréditation par un organe de réglementation inférieur soit requise.

Cela ne signifie pas pour autant que la décision du Conseil n'est pas réglementée. La loi sur l'enseignement supérieur stipule clairement les conditions à remplir pour créer un établissement d'enseignement supérieur et le Conseil des ministres est tenu par la loi de s'assurer que les conditions pertinentes sont remplies avant de créer un établissement d'enseignement supérieur[21] .Une fois établi en tant qu'établissement d'enseignement supérieur public, le Sénat de l'université, avec l'approbation du Conseil de l'université et du Ministère compétent, est habilité à accorder l'accréditation des programmes qui seront offerts par l'établissement. En pratique, il y a peu de contrôle externe sur le lancement et la fermeture des programmes par les EES publics, mais les EES publics et privés sont soumis à des audits de qualité internes et externes.

D'après la Proclamation sur l'enseignement supérieur, il est clair que la mise en œuvre de la méthode HERQA, en tant que mécanisme d'assurance qualité, est obligatoire pour tous les établissements d'enseignement supérieur d'Éthiopie[22] .Les EES sont, en apparence du moins, autorisés à recourir à d'autres mécanismes d'assurance qualité en plus du HERQA. Cependant, aux fins de la Proclamation sur l'enseignement supérieur, la garantie de la conformité des EES aux normes de pertinence et de qualité de l'enseignement énoncées dans la Proclamation est du ressort de la HERQA, et par conséquent, cette conformité ne peut être attestée que par la HERQA et non par tout autre fournisseur d'assurance qualité choisi par l'établissement. LA HERQA est par conséquent mandatée pour réaliser des audits externes de qualité pour les établissements d'enseignement supérieur éthiopiens.

17. L'initiative HAQAA : Cartographie des normes et directives existantes en matière d'assurance qualité dans les pays africains et brève introduction à l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, April 2018, P. 5.
18. République fédérale démocratique d'Éthiopie (RFDE), Proclamation sur l'enseignement supérieur., Proclamation No. 1152/2019 Art. 87.
19. Ibid Art. 72, par ailleurs, la troisième partie de la proclamation est entièrement consacrée à la création et à l'accréditation des EES privés.
20. Ibid Art. 5
21. HE Proclamation No. 1152/2019, Art. 5(2)
22. Ibid Art. 87

En matière d'audit interne, les institutions sont tenues d'établir leurs propres unités de contrôle qualité interne, mais il est clair que la loi n'interdit pas aux universités de recourir à d'autres mécanismes d'AQ en plus de celui fourni par la HERQA. Cela pourrait considérablement contribuer aux efforts d' « internationalisation » des universités. On peut également évaluer la capacité de chaque institution à importer dans le système national des normes et des directives d'AQ développées au niveau régional ou continental. L'étude de la pratique des EES éthiopiens à cet égard peut apporter un éclairage significatif aux concepteurs de politiques dans les EES.

## 3.4. Le Centre de stratégie pour l'enseignement supérieur (HESC)

Le Centre stratégique est l'un des principaux développements institutionnels de l'administration moderne de l'enseignement supérieur en Éthiopie. C'est le principal organe stratégique qui travaille sur de nombreuses questions importantes pour l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement supérieur ainsi que pour la gouvernance et l'administration du secteur[23]. Ses fonctions et responsabilités vont du niveau national au niveau institutionnel des EES. Les fonctions au niveau national comprennent la préparation de plans nationaux à long et à court terme, le développement et la mise en œuvre de stratégies, la conduite de recherches et la formulation de recommandations pour la réforme des politiques, la garantie de l'alignement entre le plan de l'établissement et le plan et la stratégie de l'enseignement supérieur au niveau macro national; conseiller le ministère en matière d'amélioration de la gouvernance, du leadership et de la gestion de l'enseignement supérieur ; faciliter la coopération entre les institutions nationales et maintenir le contact avec les institutions responsables des questions d'enseignement supérieur dans d'autres pays. Au niveau institutionnel, tout d'abord, le centre travaille en étroite collaboration avec chaque établissement d'enseignement supérieur afin d'assumer ses responsabilités au niveau national. Ensuite, il élabore des propositions de subventions budgétaires globales à allouer à chaque institution et assure le suivi de leur mise en œuvre. Il est également chargé de collecter, d'analyser, de publier et de diffuser les données statistiques annuelles des établissements d'enseignement supérieur. Au fil des années, le centre s'est révélé être un acteur indispensable dans la formulation et la réforme du secteur de l'enseignement supérieur éthiopien.

Un autre devoir important assigné au HESC, et une dimension critique pour l'IR, est l' « internationalisation » de l'ES. Cette dimension est l'un des aspects les moins développés du système d'enseignement supérieur éthiopien. Il semblerait que ce soit en raison de ce fait que le devoir de « veiller à ce que *l'enseignement supérieur soit conforme aux besoins généraux de développement socio-économique du pays et suive les tendances mondiales en matière d'orientation et d'approches* » (c'est nous qui le soulignons) ait été prévu comme l'un des devoirs et responsabilités du HESC[24] .La nécessité d'orienter la politique d'enseignement supérieur du pays en fonction des tendances mondiales/ internationales a été reconnue dans toutes les proclamations sur l'enseignement supérieur adoptées jusqu'à présent et reste l'une des principales responsabilités du HESC[25]. Cependant, quels que soient les efforts déployés par les EES pour s'internationaliser, une politique nationale globale doit encore être adoptée pour guider le processus. Selon le HESC, en raison de l'absence de politique et de stratégie nationales, le processus d'internationalisation est jusqu'à présent principalement une tentative « fragmentée et aléatoire » de la part des EES et se limite plus ou moins à des « collaborations, des partenariats et la tenue de conférences conjointes/internationales »[26].

Par conséquent, étant donné son rôle central dans l'élaboration de la politique nationale de l'enseignement supérieur, le CESH est l'une des plus importantes sources de données sur les politiques en Éthiopie. En particulier, les données sur les plans et les stratégies à court et à long terme, les normes et les lignes directrices de l'enseignement supérieur, les données statistiques et les résultats de la recherche sur l'internationalisation, la coopération du secteur de l'enseignement supérieur avec d'autres pays, l'enseignement supérieur, la qualification de l'éducation, la qualité, la pertinence, etc. sont accessibles à partir du centre.

23. Ibid Art. 89.

24. HE Proclamation No. 1152/2019 Art. 88(8)

25. Ibid, FDRE, HE Proclamation No. 351/2003 Art. 87 & 89(8) and FDRE, HE Proclamation No. 650/2009 Art. 90(8)

26. HESC, (2019) Internationalization of the Ethiopian Higher Education : Towards Policy Framework, Research Report (Unpublished), Addis Abeba PP. 7, 8.

## 3.5. Les Établissements d'enseignement supérieur (EES)

La structure de gestion des universités éthiopiennes est pratiquement identique et est prescrite par la Proclamation de l'enseignement supérieur[27]. Au sommet de la structure, toutes les universités publiques ont un Conseil d'administration. Le ministère sélectionne et nomme directement son président/chairperson et trois autres membres, et les trois autres en concertation avec l'université[28]. Ces sept personnes nommées constituent les membres votants du conseil, tandis que le Président de l'université est membre non-votant et secrétaire du conseil. En dessous du conseil siègent ce Président, un ou plusieurs vice-présidents et un sénat. Le nombre de vice-présidents censés diriger les différents volets des activités de l'EES peut varier d'un EES à l'autre. Le Conseil d'administration est composé de membres étrangers à l'université et sa principale fonction est de superviser et de contrôler le fonctionnement général de l'université.

Le rôle du conseil comprend également la préselection du président de l'université, conformément à la proclamation sur l'enseignement supérieur et à une procédure définie dans une directive[29] adoptée à cette fin, et soumet trois candidats au ministère pour nomination[30]. Ladite directive permet la participation, en tant que membre du comité, d'un représentant du conseil, du sénat, du personnel académique, du personnel administratif et du syndicat des étudiants de l'université – un « comité de recherche et de sélection ». Toutefois, cette participation ne va pas au-delà de l'évaluation des candidats et de la désignation de cinq finalistes. Par conséquent, compte tenu du fait que le ministère a le dernier mot sur la nomination et que la « recherche et la sélection » sont effectuées sur la base de la directive, elle-même prescrite par le ministère, la nomination du président de l'université dans les établissements d'enseignement supérieur éthiopiens peut être considérée, sans risque d'erreur, comme une affaire pratiquement externe. Le mérite et le démérite d'une telle procédure de nomination centralisée mis à part, il est possible d'affirmer qu'elle jettera un doute significatif sur l'AI des EES. Ainsi, par implication, on peut douter de la mesure dans laquelle les EES éthiopiens peuvent être considérés comme des décideurs en matière de régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique.

Bien que la proclamation semble conférer aux universités le pouvoir de déterminer leur st ructure académique interne, cette autonomie est considérablement limitée car la loi prescrit déjà les organes de direction et de conseil qui doivent être établis dans chaque université[31]. La directive fixe également les critères et le mode de sélection des responsables de ces organes de conseil et de direction, y compris les chefs de département, Ceci renforce également les préoccupations quant à l'autonomie des institutions.

Cependant, bien qu'il s'agisse d'un organe externe, les pouvoirs conférés aux conseils d'administration des EES éthiopiens indiquent que les institutions peuvent être considérées comme des sources potentielles de données sur les politiques pertinentes dans le cadre de la régionalisation et de l'internationalisation. Par exemple, le conseil a le pouvoir de déterminer les politiques relatives à l'emploi[32], aux promotions, à la discipline, aux salaires, aux allocations, aux paiements liés à l'éducation (y compris pour les étudiants étrangers) et aux autres avantages, etc[33]. Cette autonomie, combinée à la liberté relative des EES publics de lancer de nouveaux programmes à tous les niveaux et selon toutes les modalités, permet aux universités d'inscrire des étudiants étrangers. Bien entendu, cela n'est possible que s'il existe un marché et des procédures appropriées pour la reconnaissance des qualifications obtenues dans d'autres juridictions. Par conséquent, les pratiques et les politiques des EES dans ces domaines peuvent servir de base à l'analyse des politiques sur une série de questions pertinentes pour le processus de régionalisation de l'enseignement supérieur.

27. La Proclamation prévoit une structure de gestion institutionnelle légèrement différente pour les EES privés et publics. La source de financement et le mode d'établissement des EES sont la principale raison de cette différence. Voir la troisième partie de la Proclamation pour les EES publics et la quatrième partie pour les EES privés.

28. Proclamation révisée de la FDRE sur l'ES No. 1152/2019 Art. 46.

29. MoSHE, (2018) Directive sur la sélection et la nomination des dirigeants et des administrateurs dans les établissements d'enseignement supérieur.

30. Si l'EES relève d'un des états régionaux, la procédure fixée pour les EES administrés par le gouvernement fédéral s'applique par analogie.

31. FDRE Proclamation sur l'ES No. 1152/2019 Art 43 et la suivante.

32. Cependant, il convient de noter que ce pouvoir est limité par une directive lorsqu'il s'agit d'employer des titulaires de masters et de diplômes en tant qu'enseignants universitaires (MoE, Directive sur le recrutement du personnel académique, 2018) (ministère de l'Éducation, directive sur le recrutement du personnel universitaire, 2018.) Cependant, puisque la directive en tant que telle ne restreint pas l'emploi des titulaires d'un doctorat ou de son équivalent, il est très peu probable qu'elle affecte, du moins dans le contexte des EES éthiopiens, par exemple, les mouvements transfrontaliers des professeurs - principalement en raison du fait que les EES ont généralement recours au marché international pour embaucher les titulaires d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent.

33. Voir FDRE Proclamation sur l'ES No. 1152/2019 Art 4.

Une autre caractéristique clé du système d'enseignement supérieur éthiopien concerne la langue véhiculaire d'enseignement. Dans la plupart des pays africains, l'héritage du colonialisme semble avoir influencé le choix de la langue d'enseignement dans les écoles – d'où, par exemple, la dichotomie anglophone - francophone. L'impact du colonialisme et de l'héritage colonial en Éthiopie est une idée difficile à saisir dans le contexte de l'enseignement supérieur et de la nation en général. Le pays n'a jamais été colonisé. La brève période pendant laquelle il a été sous occupation italienne n'a pas laissé beaucoup de traces dans la société éthiopienne en général et dans le secteur de l'enseignement supérieur en particulier. Cela est facilement perceptible dans les programmes d'études adoptés aux débuts de l'enseignement supérieur moderne et dans les langues d'enseignement choisies pour dispenser les enseignements. Cela ne signifie pas pour autant que l'expérience de l'enseignement supérieur éthiopien était à l'abri de l'influence extérieure commune à cette époque. Les puissances occidentales et les élites occidentales éduquées, qu'elles soient étrangères ou autochtones, ont eu une forte influence sur l'enseignement supérieur moderne dans le pays. En particulier, l'influence américaine et britannique est encore perceptible dans le secteur. Par conséquent, bien qu'il ne s'agisse pas d'une politique coloniale directe, l'influence de cette époque a laissé sa marque euro-centrique sur l'enseignement supérieur éthiopien, comme sur celui de nombreux pays africains. L'anglais est la langue d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur éthiopiens et, à des degrés divers et pour des raisons différentes, dans l'enseignement secondaire et primaire. Le choix de l'anglais comme langue d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur est une question de politique/loi et non le résultat de l'héritage colonial.

En fait, dans un pays composé de groupes ethniques et linguistiques divers et parfois historiquement concurrents, il était presque inévitable qu'une langue étrangère soit adoptée comme langue d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur publics, centraux ou fédéraux. Aussi discutable que soit l'utilité/le mérite d'une langue étrangère (l'anglais) en tant que moyen d'enseignement, elle peut être considérée comme un atout dans le contexte de la régionalisation de l'enseignement supérieur au niveau continental, facilitant la mobilité des professeurs et des étudiants à travers la région - une dimension importante du processus d'intégration régionale. En tout cas, à l'exception de l'utilisation d'autres langues dans des programmes spécifiques, il ressort clairement de la Proclamation que les universités ne sont pas libres de choisir une autre langue étrangère que l'anglais comme langue d'enseignement[(34)].

Le placement des étudiants dans les EES publics en Éthiopie peut être caractérisé comme un processus centralisé. Les diplômés des écoles préparatoires qui réussissent l'examen d'entrée à l'université et les diplômés des systèmes d'enseignement secondaire des pays étrangers ayant un niveau équivalent, tel que déterminé par le ministère, peuvent être admis par les EES pour des études de premier cycle. L'examen d'entrée à l'université est préparé par le ministère et administré au niveau national. Le placement dans les EES publics pour des études régulières de premier cycle est, cependant, effectué par le ministère, et les EES et les étudiants individuels ne jouent qu'en rôle minimale dans le processus. Les proclamations précédentes et actuelles sur l'enseignement supérieur prévoient que ce placement centralisé des étudiants se poursuivra jusqu'à ce que la sélection des étudiants par les EES publics en vue de leur admission devienne faisable et souhaitable[(35)].

En pratique, la consultation se limite plus ou moins à demander des informations générales sur la capacité d'accueil des EES, leur niveau de préparation général, etc. et les EES ne jouent aucun rôle dans la sélection des étudiants. Cependant, bien que la loi semble être silencieuse à ce sujet, il faut dire, à partir de la pratique actuelle, que les EES publics sont libres d'administrer l'admission des étudiants diplômés et des doctorants dans tous les cycles ainsi que des étudiants admis au premier cycle non régulier. De la même manière, les étudiants éligibles pour un placement dans les EES publics ont un droit de regard limité sur le processus de placement. Après avoir réussi l'examen d'entrée à l'université, les futurs étudiants n'ont qu'à indiquer leur choix d'EES par ordre décroissant et le ministère gère le placement conformément à la politique de placement qu'il adopte. Au cours des années précédentes, les étudiants étaient appelés à indiquer leur choix de filière d'études de la même manière. Cependant, cette pratique est désormais révolue et les étudiants choisiront les filières d'études une fois qu'ils auront terminé les cours de première année dans l'EES où ils ont été admis. La principale raison de ce changement est la modification de la structure des EES introduite en 2018.

34. The Education Road Map did propose differentiation of HEIs, among other things, based on language/medium of instruction. However, the HE policy and the Proclamation that were subsequently adopted didn't adopt the recommendation.

35. HE Proclamation No. 650/2009 Art 39(6), Revised HE Proclamation No. 1152/2019 Art. 40(7)

Selon la nouvelle structure, les étudiants s'inscrivent dans les EES soit dans la filière des sciences naturelles, soit dans la filière sociale. Après avoir terminé les programmes de première année, au cours desquels tous les étudiants d'une même filière suivent des troncs communs, les étudiants concourront pour s'inscrire dans les filières de leur choix sur la base de leur résultat d'entrée à l'université, de leur moyenne pondérée cumulative (MPC) de première année et des examens d'entrée organisés par l'établissement auquel ils postulent.

En Éthiopie, les établissements d'enseignement supérieur publics dépendent principalement des fonds publics. Chaque établissement public administré au niveau fédéral/régional se voit allouer un budget annuel par le gouvernement fédéral/régional compétent. Ceci n'a rien d'étonnant si l'on considère que la grande majorité des étudiants inscrits dans ces établissements y sont alloués par le gouvernement. Et même si les étudiants supportent une petite partie des coûts par le biais d'un système de partage des coûts, c'est le gouvernement, et non les institutions, qui perçoit la partie des coûts couverts par les étudiants, et ce uniquement en versements échelonnés une fois que les étudiants ont obtenu leur diplôme et ont rejoint le marché du travail par le biais d'un emploi[36]. Par conséquent, étant donné que les EES sont fortement subventionnés et que même la petite partie du coût qui sera récupérée ne le sera qu'à long terme, il est facile de comprendre la tension que ceci génère sur l'ensemble des dépenses publiques. Il en résulte que les dépenses des EES sur le budget qui leur est alloué sont fortement réglementées par le ministère des Finances et du Développement économique. En plus du budget reçu du gouvernement, les EES sont autorisés à générer leurs propres revenus par le biais de diverses activités qui peuvent en être génératrices. Ces activités peuvent aller de la perception de frais de scolarité auprès d'étudiants qui financent eux-mêmes leur formation (qu'ils soient nationaux ou internationaux) à la sollicitation de projets et à la création d'entreprises commerciales pour générer des revenus internes. Quoi qu'il en soit, on ne peut pas dire que les EES publics éthiopiens disposent d'une autonomie financière qui leur confère la flexibilité requise pour une institution académique.

Il semble que ce soit en reconnaissance de ces problèmes d'AI que le HESC, sous la direction du ministère, a récemment décidé d'introduire un « cadre pour les EES autonomes » en Éthiopie. Selon les documents du HESC, il existe un plan visant à transformer progressivement les EES publics éthiopiens en institutions autonomes, l'autonomie proposée couvrant la gestion administrative et financière, la liberté académique et la gestion des ressources humaines. Il est clair que, comme l'indiquent le cadre et le projet de législation présentés lors des forums de discussion publique avec les différentes parties prenantes[37], toutes les institutions ne deviendront pas nécessairement autonomes, et aucune ne le deviendra du jour au lendemain. Bien qu'il n'en soit encore qu'à ses débuts, on peut dire qu'il s'agit d'un changement très remarquable par rapport à des décennies de système d'enseignement supérieur hautement centralisé, un changement qui devrait faire l'objet d'un examen politique plus attentif étant donné ses ramifications aussi bien sur le plan de l'environnement national de l'enseignement supérieur que sur le plan régional/continental.

## 3.6. Instruments

Les instruments pertinents pour l'administration de l'enseignement supérieur en Éthiopie vont des règles juridiques incarnées dans les proclamations, les règlements, les directives, les législations sénatoriales et autres, aux lignes directrices, normes et recommandations. Les sources et l'application de ces instruments varient hiérarchiquement et horizontalement. En tant que tel, une brève discussion des sources et de l'applicabilité des principaux instruments, ainsi que de leurs objectifs fondamentaux, donnera un bon aperçu de l'élaboration des politiques d'enseignement supérieur en Éthiopie. À des fins d'analyse, les instruments seront classés en instruments juridiques et en documents de politique. Les instruments juridiques font référence aux instruments dans lesquels des règles juridiques spécifiques sont prescrites. Ils ne font pas nécessairement référence à leur seule normativité. Les instruments politiques, quant à eux, font référence à des instruments allant des politiques, plans et stratégies aux normes, lignes directrices et recommandations adoptées à différents niveaux. Ces instruments politiques sont ensuite classés en sous-catégories entre ceux qui sont en fait de nature normative - en ce sens que leur adhésion est requise même s'ils ne contiennent pas de règles juridiques spécifiques - et ceux qui définissent les meilleures pratiques qu'il est recommandé aux

36. FDRE Council of Ministers, Higher Education Cost-sharing Council of Ministers Regulation No. 91/2003

37. L'auteur n'a pas pris part à ces forums. Cependant, l'auteur possède une connaissance directe de l'effort de réforme en tant que l'un des deux juristes du comité de rédaction du projet de Législation sur les « EES autonomes ».

EES d'adopter. Cette catégorisation est adoptée en tenant compte du cadre analytique adopté pour l'étude de l'IR et de la régionalisation de l'enseignement supérieur en Afrique.

### 3.6.1. Les instruments de politique

Comme indiqué dans les paragraphes précédents, les principaux acteurs du secteur de l'enseignement supérieur en Éthiopie sont le ministère (soit de celui spécifique pour l'Éducation, la Science et la Technologie -MoSHE-, soit celui de l'Éducation, selon les périodes) le HESC, la HERQA et les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes. En tant que telles, les sources les plus importantes d'instruments de politique de l'enseignement supérieur en Éthiopie sont ces mêmes institutions. Hiérarchiquement, les instruments émis par le MoSHE se situent au sommet et ont généralement une portée et une application plus larges. LA HERQA et le HESC publient également des instruments dans le cadre de leurs compétences respectives. Mais, dans de nombreux cas, en raison de la mission qui lui est confiée par la loi, les politiques publiées par le HESC n'entrent en vigueur qu'après avoir été approuvées par le MoSHE. Ainsi, le tableau suivant résume les instruments actuellement disponibles émis par ces institutions. Le tableau énumère et classe les instruments politiques en fonction de leurs sources et de leur type. Toutefois, il convient de noter que la liste n'est pas exhaustive. Par exemple, les instruments propres à chaque EES ne sont pas spécifiquement inclus dans la liste.

**Tableau 1 : Instruments de politique de l'ES en Éthiopie**

| S. No. | Instrument | Nature | Source |
|---|---|---|---|
| 1 | Manuel de recrutement, de sélection et de nomination des dirigeants | Manuel | MoSHE |
| 2 | Manuel de formation BSC | Manuel | MoSHE |
| 3 | Normes pour les laboratoires de biologie - Projet de rapport - EEA | Normes | MoSHE |
| 4 | Normes finalisées de laboratoire chimie combiné | Normes | MoSHE |
| 5 | Normes de laboratoire de génie civil | Normes | MoSHE |
| 6 | Normes pour les services fournis par les laboratoires supérieurs | Normes | MoSHE |
| 7 | Normes de laboratoire et d'atelier | Normes | MoSHE |
| 8 | Normes de laboratoire et d'atelier pour le BSc | Normes | MoSHE |
| 9 | Normes de laboratoire et d'atelier pour le Bsc | Normes | MoSHE |
| 10 | Ministère de la recherche scientifique et de l'enseignement supérieur | Formulaires | MoSHE |
| 11 | Liste des programmes proposés par l'enseignement supérieur public éthiopien | Formulaires | MoSHE |
| 12 | Politique nationale en matière de TIC pour l'enseignement supérieur et l'EFTP | Politique | MoSHE |
| 13 | Politique institutionnelle en matière de TIC pour l'enseignement supérieur en Éthiopie | Politique | MoSHE |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 14 | Politique et stratégie de l'enseignement supérieur | Politique | MoSHE |
| 15 | Politique et stratégie nationales en matière de sciences | Politique | MoSHE |
| 16 | Politique et stratégie en matière d'EFTP | Politique | MoSHE |
| 17 | Plan d'action national pour les compétences numériques (DSCAP) pour le plan stratégique | Plan stratégique | MoSHE |
| 18 | Plan stratégique national en matière de TIC pour l'enseignement supérieur et plan stratégique | Plan stratégique | MoSHE |
| 19 | Programme d'études en matière de leadership, de gestion et de formation des cadres de l'enseignement supérieur | Curriculum de formation | MoSHE |
| 20 | Responsabilité environnementale et sociale | Autres documents | MoSHE |
| 21 | Plan d'engagement des parties prenantes | Autres documents | MoSHE |
| 22 | Critères d'inscription pour les chercheurs individuels | Autres documents | MoSHE |
| 23 | Politique d'assurance qualité | Politique | HERQA |
| 24 | Procédure d'audit institutionnel | Lignes directrices | HERQA |
| 25 | Feuille de route de l'éducation nationale | Feuille de route | MoSHE |
| 26 | Politiques et stratégies institutionnelles | Politique / Stratégie | EES |
| 27 | Plan stratégique des universités | Plans | EES |
| 28 | Lignes directrices sur la publication et la promotion académiques | Lignes directrices | M |
| 29 | Préparation d'un document d'auto-évaluation (pour l'assurance qualité interne) | Lignes directrices | HERQA |

### 3.6.2. Les instruments juridiques

En vertu de la Constitution éthiopienne, l'organe législatif suprême du pays est la Chambre des représentants des peuples (HPR) – le corps législatif. En tant que telles, les lois / Proclamations émises par la HPR sont hiérarchiquement supérieures à toute autre source de droit autre que la Constitution – législation primaires[38]. La HPR est également l'organe responsable de la ratification des accords internationaux et ce n'est qu'après ratification que les accords internationaux sont considérés comme faisant partie des lois du pays. Cependant, il n'est pas précisé si la domestication est nécessaire ou si les instruments internationaux s'appliquent directement une fois ratifiés. Jusqu'à présent, la pratique montre que pour ratifier un traité ou un accord international, le parlement se contente de promulguer une proclamation de ratification du traité. Ces proclamations ne contiennent pas le contenu du traité ratifié. En tout état de cause, les traités ainsi ratifiés acquièrent également le même statut que les proclamations. Il convient de préciser ici que l'Éthiopie doit encore ratifier les conventions régionales relatives au secteur de l'enseignement supérieur. Après les proclamations, on retrouve les normes dérivées - les règlements et les directives. Les règlements sont des normes d'application promulguées par le Conseil des ministres[39]. Ces règlements sont promulgués conformément à une proclamation d'habilitation. Plus bas dans la hiérarchie se trouvent les directives, émises par les minis-

38. FDRE Constitution1994. Article 55.

39. Cela n'inclut pas le pouvoir que détient le Conseil d'émettre un décret sur l'état d'urgence en vertu de l'art. 93 de la Constitution. Il n'en est pas question ici car il dépasse le cadre de la discussion en cours.

tères (organismes de réglementation) conformément aux proclamations et règlements préexistants. Pour ce qui est du secteur de l'enseignement supérieur éthiopien, les principaux instruments juridiques actuellement en vigueur sont énumérés et classés dans le tableau 2 ci-dessous.

**Tableau 2 : Instruments légaux de l'ES éthiopien**

| S. No. | Instrument | Nature | Source |
|---|---|---|---|
| 1 | Directive pour l'évaluation et l'accréditation des revues nationales | Directive | MoSHE |
| 2 | Nomination à la direction de l'enseignement supérieur | Directive | MoSHE |
| 3 | FDRE du ministère de l'éducation sur la sélection et la nomination des dirigeants et des gestionnaires dans les établissements d'enseignement supérieur en Éthiopie | Directive | MoSHE |
| 4 | Directive sur les professeurs de sexe féminin dans l'enseignement supérieur | Directive | MoSHE |
| 5 | Directive sur la sélection et la nomination des dirigeants et des gestionnaires des EES en Éthiopie, Première partie | Directive | MoSHE |
| 6 | Proclamation No. 1152/2019 sur l'enseignement supérieur | Proclamation | Chambre du peuple (HPR) |
| 7 | Règlementation des établissements universitaires | Règlementation | Conseil des ministres |
| 8 | Lignes directrices sur l'évaluation des Revues publiées en Éthiopie | Lignes directrices | Conseil des ministres |
| 9 | Directives révisées pour l'examen de sortie de la licence en droit (LL.B) | Lignes directrices | MoE / MoSHE |
| 10 | Législation sur les conseils des universités | Législation | EES / MoSHE |
| 11 | Règlement sur le partage des coûts de l'ES | Règlementation | Conseil des ministres |
| 12 | Proclamation visant à définir les pouvoirs et les fonctions des organes exécutifs de la République fédérale démocratique d'Éthiopie (2018) | Proclamation (concernant principalement les pouvoirs et les fonctions du MoS- HE) | Chambre du peuple (HPR) |

Une analyse détaillée du contenu de ces instruments dépasse le cadre de ce travail. Cependant, un effort est fait pour souligner les principaux domaines/problèmes identifiés dans certains des instruments - c'est-à-dire la Feuille de route de l'éducation, la Politique et la Stratégie de l'enseignement supérieur et le Mécanisme national d'assurance qualité à la lumière de ceux qui sont prioritaires dans le cadre de l'initiative continentale de régionalisation de l'enseignement supérieur. La section quatre ci-dessous met brièvement en lumière les

efforts déployés dans le cadre du processus de régionalisation en Afrique, en mettant l'accent sur les instruments qui ont été adoptés à cette fin. Elle évaluera ensuite schématiquement les questions et les domaines identifiés par les instruments régionaux en comparaison avec ceux actuellement en vigueur dans le système d'enseignement supérieur éthiopien. Cependant, les recherches et les notes de synthèse menées par le HESC, certaines lignes directrices internes élaborées par HERQA, la plupart des directives émises par le ministère sur des questions spécifiques et les instruments émis et mis en œuvre au niveau des établissements d'enseignement supérieur sont difficilement accessibles en ligne et nécessitent de contacter directement ces institutions.

### 3.6.3. La disponibilité des données sur l'enseignement supérieur en Éthiopie

L'administration du secteur de l'enseignement supérieur dans son ensemble, le suivi et l'évaluation des diverses politiques et stratégies, ainsi que la prise de décision éclairée dans le processus de réforme du secteur nécessitent la disponibilité de données pertinentes, opportunes et précises. Jusqu'à présent, il n'y a pas de système national établi pour la collecte, la gestion et la diffusion des données sur l'ES en Éthiopie. Les données de chaque année sont collectées par les organismes de réglementation auprès des EES par le biais de divers mécanismes et instruments de collecte de données.

La principale source de données sur l'éducation en Éthiopie est l'Education Statistics Annual Abstract (ESAA) publié chaque année par le ministère. Jusqu'en 2017, le système d'information sur la gestion de l'éducation (EMIS) et la direction des TIC du ministère préparaient et publiaient l'ESAA contenant des données analytiques sur les trois sous-secteurs, à savoir l'enseignement général, l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et l'enseignement supérieur[40]. Cependant, après la création du MoSHE et le transfert de l'administration de l'ES à ce nouveau ministère en 2018, l'ESAA ne présentait plus de données sur l'ES[41]. Cela a généré un vide dans la disponibilité des données sur l'enseignement supérieur jusqu'à ce que le Higher Education and Training Statistical Abstract (HETSA) soit préparé et publié par le HESC sous la direction du MoSHE en 2021[42]. Cependant, étant donné qu'un autre changement est en train d'être introduit dans la gouvernance nationale du secteur de l'enseignement supérieur, il n'est pas clair à ce stade si la tendance à publier les données sur l'enseignement supérieur séparément va se poursuivre ou non.

Le HETSA publiée en 2021 comprend les données collectées pour les trois années 2017/18 à 2019/20 et inclut les données de 49 universités (45 universités publiques et 4 universités privées) et 274 établissements d'enseignement supérieur privés. Selon le document, les formats des instruments de collecte de données ont été élaborés par des experts recrutés auprès des organismes de réglementation concernés et les données ont été recueillies par des collecteurs de données qualifiés. Le HETSA fournit des données sur les cinq dimensions suivantes de l'enseignement supérieur : accès et équité ; qualité et pertinence ; recherche et transfert de technologie ; services communautaires ; et leadership et gouvernance. Il contient en particulier des données sur les indicateurs suivants, énumérés dans le tableau 3 ci-dessous.

**Tableau 3 : Liste des indicateurs dont les données relatives à l'enseignement supérieur sont accessibles auprès de la HETSA**

| S. No. | Dimension dans l'ES | Indicateurs |
|---|---|---|
| 1 | Accès et équité dans l'Enseignement supérieur | · Accès à l'ES<br>· Inscriptions dans l'ES<br>· Développement des institutions<br>· Modalités de l'ES |

40. The ESAAs released by the Ministry of education over the past several years can be accessed at https ://www.moe.gov.et/EduStat last accessed on 3 January 2022.

41. The 2019/20 ESAA can be found at the following link https ://www.moe.gov.et/storage/Books/Education%20Statistics%20Annual%20Abstract%20March%202019%20-%20September%202020.pdf last accessed 3 January 2022.

42. MoSHE/HESC (2021).

| | | |
|---|---|---|
| 2 | Équité dans l'Enseignement supérieur | · StudeIndice de parité entre les sexes dans l'enseignement supérieur<br>· Étudiants en situation de handicap<br>· Étudiants originaires de régions émergentes ou pastorales<br>· Soutien économique aux étudiants<br>· Représentation du genre dans les organes dirigeants de l'université |
| 3 | Qualité et pertinence | · Nombre d'enseignants<br>· Personnel académique par niveau d'éducation et appartenance<br>· Composition du personnel par niveau d'éducation<br>· Taux d'encadrement<br>· Personnel technique (universités publiques)<br>· Accessibilité des installations (ratio étudiants/textes et références) et accès aux autres installations (atelier/ laboratoire/salle de cours/ordinateur/bibliothèque/ système Smart CR)<br>· Développement professionnel (à long terme et à court terme)<br>· Diplômes par niveau (diplômés du premier degré, diplômés du second degré et des spécialités, diplômés du doctorat)<br>· Résultats aux examens de sortie des étudiants |
| 4 | Recherche, innovation et transfert de technologie | · Engagement du personnel dans la recherche<br>· Résultats de la recherche<br>· Innovation et transfert de technologie<br>· Lien entre l'université et l'industrie |
| 5 | Service et engagement communautaire | · Nombre et type de communautés |
| 6 | Ouverture internationale | · Inscriptions d'étudiants étrangers<br>· Personnel expatrié<br>· Ressources externes pour la recherche |
| 7 | Gouvernance et direction | · Efficacité des ressources<br>· Ratio personnel académique/personnel administratif<br>· Budget des universités par rapport au budget national annuel et au PIB<br>· Source et montant du budget récurrent<br>· Source et montant du budget d'investissement |

Une autre source importante de données sur l'enseignement supérieur en Éthiopie est la HERQA. Contrairement à la plupart des informations/données relatives à l'enseignement supérieur en Éthiopie, la liste des établissements d'enseignement supérieur et des programmes accrédités en Éthiopie peut être facilement consultée sur le site web de l'Agence par toute personne intéressée[43].

43. https ://herqa.edu.et/hei last accessed on 3 January 2022.

# 4. L'intégration régionale et continentale de l'enseignement supérieur en Afrique et les réformes politiques au sein de l'enseignement supérieur éthiopien

## 4.1. L'intégration régionale et continentale de l'enseignement supérieur en Afrique

La collaboration entre les États africains sur des questions de politique d'intérêt mutuel date des années 50 et 60. L'absence ou la faiblesse des institutions capables de gérer l'administration interne de leurs populations respectives ainsi que leur position sur la scène mondiale était une caractéristique très commune de la plupart des nouveaux États africains indépendants. Cette réalité, qui exigeait une collaboration étroite entre les États africains sur des questions politiques de toutes sortes, combinée au fait que certains États africains étaient encore sous domination coloniale, a donné naissance au nationalisme africain et au panafricanisme. Cela a abouti à la création de l'OUA en 1963 dans le but de renforcer l'unité et la solidarité entre les États africains et de promouvoir la coopération politique et socio-économique entre eux. Au fil des décennies, plusieurs conférences des ministres de l'éducation des États membres ont été organisées, jusqu'à l'adoption de la convention d'Arusha en 1981[44]. La convention prévoyait un cadre juridique pour la reconnaissance mutuelle des diplômes et des qualifications dans l'enseignement supérieur, ce qui en faisait la première tentative concrète d'harmonisation de l'ES en Afrique. Cependant, la mise en œuvre de la convention est restée difficile et le programme régional de l'ES lui-même a perdu de sa vigueur au cours des décennies qui ont suivi l'adoption de la convention[45].

Au début des années 2000, l'OUA a été remplacée par l'UA, qui, en vertu de l'Acte constitutif (AC), a été dotée d'un large mandat couvrant diverses questions socio-économiques. Les changements dans l'environnement économique régional et mondial ont fait de la connaissance un avantage concurrentiel clé dans un monde en proie à une mondialisation rapide et un élément indispensable à tout effort de développement. En conséquence, une attention renouvelée a été portée sur le secteur de l'enseignement supérieur africain en général et sur la nécessité d'harmoniser les politiques régionales d'enseignement supérieur en particulier. Ce regain d'attention a donné lieu à l'amendement de la Convention d'Arusha en 2002 et, plus tard, à sa révision complète et à son adoption en tant que Convention d'Addis-Abeba en 2014[46]. Il a également conduit à des dialogues politiques intergouvernementaux et non gouvernementaux et à l'adoption de politiques et de stratégies aux niveaux régional et sous-régional. Comme dans le cas du processus de l'IR en Afrique, l'harmonisation de l'ES sur le continent se déroule simultanément à différents niveaux et par le biais de différents acteurs. Il existe un processus d'intégration relativement actif entrepris par les diverses Communautés économiques régionales (CER) au niveau sous-régional[47]. Cependant, en raison de la portée du présent document, seuls les efforts d'intégration au niveau continental seront désormais discutés.

Au niveau continental, l'adoption de la Deuxième Décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) par les États membres de l'UA est l'un des développements les plus récents par lequel la volonté et l'intention politiques vers l'intégration de l'ES en Afrique ont été exprimées. Le document a fixé comme l'un de ses objectifs, en particulier en matière d'enseignement supérieur, une « revitalisation complète de l'enseignement supérieur en Afrique » et plaide pour le développement d'une « approche systémique » à cette fin[48]. Ce document a été suivi par l' « Harmonisation des programmes d'enseignement supérieur en Afrique : Une Stratégie pour

44. Convention sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États africains, adoptée à Arusha le 5 décembre 1981.

45. Beaucoup expliquent cette difficulté par deux raisons. Tout d'abord, une raison externe. Principalement l'influence de la politique de la Banque mondiale qui a forcé de nombreux pays africains à ne pas se concentrer sur l'enseignement supérieur. La seconde, plus interne à la convention elle-même, est l'absence de mécanismes de mise en œuvre.

46. UNESCO. Convention révisée sur la reconnaissance des études, certificats, diplômes, grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains. Adoptée le 12 décembre 2014, à Addis Abeba, Éthiopie.

47. Sehoole, C., et de Wit, H. (2014). « La régionalisation, l'internationalisation et la mondialisation de l'enseignement supérieur africain ». International Journal of African Higher Education, 1(1). https ://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5648 Pp. 223-226.

48. AU, Second Decade of Education for Africa (2006-2015) Pp. 8-9

l'Union africaine » [49] en 2007 - qui est considéré comme un document stratégique important dans le processus de régionalisation. Afin de mettre en œuvre la stratégie et de faire avancer le processus de régionalisation, la Commission de l'UA (CUA), en collaboration avec des partenaires tels que l'UNESCO, la Commission européenne et l'Association des universités africaines (AUA), travaille sur des initiatives juridiques et politiques.

En termes de fourniture d'une base juridique pour le processus de régionalisation, la CUA a facilité la révision et la signature de la Convention d'Addis sur la reconnaissance des études, des certificats, des diplômes, des grades et autres titres universitaires de l'enseignement supérieur dans les États africains. D'autre part, au niveau politique, la CUA a adopté différentes initiatives en faveur de l'intégration. Dans l'ensemble, l'harmonisation de l'enseignement supérieur sur le continent se concentre sur les questions de comparabilité des qualifications délivrées sur le continent et sur les mesures d'assurance qualité, ce qui contribuera non seulement à une meilleure qualité de l'enseignement en Afrique, mais aussi à la reconnaissance des qualifications et à la mobilité des étudiants et des professionnels[50].

Dans le prolongement de la Deuxième Décennie de l'éducation pour l'Afrique qui s'est achevée en 2015, la Stratégie d'éducation continentale pour l'Afrique (CESA 16-25) a été adoptée par les chefs d'État et de gouvernement de l'Union africaine lors de leur vingt-sixième session ordinaire le 31 janvier 2016 à Addis-Abeba. Le CESA est censé servir de cadre à la transformation des systèmes d'éducation et de formation en Afrique. Le CESA reconnaît, entre autres, que « des systèmes d'éducation et de formation harmonisés sont essentiels à la réalisation de la mobilité intra-africaine et de l'intégration universitaire par le biais de la coopération régionale ». Sinon, un système d'ES diversifié, sans reconnaissance mutuelle des diplômes et qualifications universitaires, constituera un obstacle au processus d'intégration continentale. Un aspect essentiel de l'harmonisation est l'établissement de normes minimales de base pour l'assurance qualité applicables à tous les établissements d'enseignement supérieur du continent. En reconnaissance de cela, la CUA a initié le développement d'un « Cadre panafricain d'assurance qualité et d'accréditation » (PAQAF). Comme mécanisme de mise en œuvre du PAQAF, dans le contexte de l'initiative d'harmonisation de l'assurance qualité et de l'accréditation de l'enseignement supérieur africain (HAQAA), les normes/références et lignes directrices africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA) ont été développées. Les ASG-QA fournissent un cadre général pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et, bien qu'elles attendent toujours une approbation formelle/politique (déjà arrivées après la rédaction initiale de ce chapitre), elles continueront à faire partie intégrante du processus d'harmonisation[51].

## 4.2. Les instruments éthiopiens et régionaux de l'ES : une vue d'ensemble

### 4.2.1. Les régimes juridiques

L'Éthiopie n'ayant pas encore signé ou ratifié la Convention d'Arusha ou la Convention révisée d'Addis, aucune évaluation/analyse significative des règles juridiques dans le contexte de la régionalisation ne peut être effectuée pour l'instant. Cependant, cela ne signifie pas que l'Éthiopie n'a pas de régime (légal) pour la reconnaissance des diplômes et des qualifications délivrés à l'étranger. Le HEP charge la HERQA de « développer des lignes directrices sur l'équivalence des qualifications d'enseignement supérieur et de déterminer l'équivalence des qualifications délivrées par des institutions étrangères ».[52] La pratique suggère jusqu'à présent que l'évaluation de l'équivalence est effectuée conformément à une ligne directrice adoptée par l'agence qui ne fixe que les aspects génériques de la qualification étrangère sur lesquels des informations seront ensuite recueillies avant que l'équivalence ne soit établie. Ces aspects sont[53]:

- Le système éducatif du pays dans lequel le candidat a fait ses études ;
- Les conditions d'admission ou d'obtention du diplôme que les diplômés ont dû remplir ;

49. https ://www.edu-au.org/programs/176-au-higher-education-program last accessed 30/07/2021.

50. EmnetTadesseWoldegiorgis, « Conceptualizing Harmonization of Higher Education Systems : The Application of Regional Integration Theories on Higher Education Studies », Higher Education Studies ; Vol. 3, No. 2 ; 2013 ISSN 1925-4741 E-ISSN 1925-475X, Pp. 19

51. University World News - Africa Edition, Quality assurance guidelines await ministerial approval, 08 February 2019, https ://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190129080050321 last accessed 30 July 2021.

52. HEP Art. 87(13)

53. University World News, Foreign qualification and credential evaluationhttps ://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200609072715341 June 11 2020. Last accessed July 31, 2021.

- Le statut de l'établissement que le requérant a fréquenté ;
- Le contenu du programme d'études ; et
- Les modalités d'évaluation de l'établissement étranger.

L'agence prévoit en outre des conditions que toute demande d'équivalence doit satisfaire parmi lesquelles, entre autres choses, et en fonction du niveau d'études, la certification de l'originalité des documents par le ministère des affaires étrangères du pays d'origine, l'ambassade d'Éthiopie et/ou le ministère des affaires étrangères d'Éthiopie. LA HERQA, par conséquent, doit rassembler les informations requises pour chaque demande d'équivalence pour les qualifications délivrées dans le monde entier. Compte tenu de la diversité des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde, il n'est pas insensé de suggérer que la tâche sera difficile pour une agence gouvernementale ne disposant pas des ressources humaines et financières nécessaires. Face à ces défis, il serait intéressant de déterminer les raisons pour lesquelles l'Éthiopie n'est pas encore membre signataire de la convention d'Addis-Abeba.

### 4.2.2. Les instruments de politique

Pour ce qui est des mesures politiques, il est possible d'avoir un aperçu général des objectifs et des priorités politiques des documents pertinents. Ainsi, la feuille de route pour l'éducation, la politique et la stratégie de l'enseignement supérieur sont évaluées à la lumière des objectifs stratégiques du CESA. En outre, le mécanisme éthiopien d'AQ est comparé aux normes établies pour l'audit interne de la qualité par les GSA-AQ.

### 4.2.3. L'Éthiopie et la stratégie d'éducation continentale

La CESA considère l'enseignement supérieur comme un impératif essentiel pour le développement national et les objectifs stratégiques de compétitivité mondiale. En tant que telle, la stratégie continentale a identifié 12 objectifs stratégiques avec pour mission de réorienter les systèmes d'éducation et de formation afin de répondre aux connaissances, aux compétences, aux aptitudes, à l'innovation et à la créativité nécessaires pour nourrir les valeurs fondamentales africaines et promouvoir le développement durable aux niveaux national, régional et continental. Ces objectifs stratégiques sont : (1) revitaliser la profession d'enseignant, (2) construire et réhabiliter les infrastructures, (3) exploiter les capacités des TIC,(4) garantir l'acquisition des connaissances et des compétences requises, (5) accélérer les processus menant à la parité et à l'équité entre les genres, (6) lancer des campagnes d'alphabétisation complètes et efficaces, (7) Renforcer les programmes de sciences et de mathématiques, (8) Développer les possibilités d'EFTP, (9) Revitaliser et développer l'enseignement supérieur, (10) Promouvoir l'éducation à la paix et la prévention et la résolution des conflits, (11) Améliorer la gestion du système éducatif ainsi que l'outil statistique et, (12) Mettre en place une coalition de tous les acteurs de l'éducation[54]. Pour l'enseignement supérieur en particulier, le CESA vise la revitalisation et l'expansion de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation afin de relever les défis continentaux et de promouvoir la compétitivité mondiale[55]. Les objectifs stratégiques de la CESA sont fondés sur une évaluation de l'état des sous-secteurs de l'éducation, en mettant l'accent sur l'accès, la qualité et l'équité, et sur les défis à relever[56].

La Feuille de Route éthiopienne pour le développement de l'éducation (EDRM), adoptée en 2018, a identifié les principales lacunes et les défis du système éducatif éthiopien dans son ensemble et de l'ES en particulier. Elle a également transmis des orientations politiques à suivre. La politique et la stratégie d'ES nouvellement adoptées se sont largement basées sur les conclusions de l'EDRM et les recommandations qu'elle contient. L'EDRM s'est concentré sur sept grandes dimensions de l'enseignement supérieur : l'accès, l'équité, la qualité, la pertinence, l'efficacité, l'unité dans la diversité et le financement. Par conséquent, l'approche de l'EDRM diffère considérablement de celle de la CESA.

**Pour ce qui est de l'accès et de l'équité** dans l'enseignement supérieur, l'EDRM identifie l'écart actuel entre les sexes dans l'inscription des étudiants masculins et féminins comme l'un des problèmes du système éducatif. La pénurie de manuels et d'ouvrages de référence, d'équipements de laboratoire et d'ateliers, ainsi que

54. AUC CESA (16-25)
55. UC CESA (16-25) 25
56. Ibid 13

les difficultés d'accès aux TIC dans la plupart des universités constituent également l'un des obstacles à l'accès à l'enseignement supérieur en Éthiopie. En outre, l'EDRM souligne le fait que seule une partie insignifiante de la population dans la tranche de revenus la plus basse a accès à l'enseignement supérieur et que le manque de système de soutien adéquat pour les groupes défavorisés met en relief l'inégalité du système éducatif. Afin de relever ces défis, la politique éthiopienne d'enseignement supérieur récemment adoptée a fait de l'accès et de l'équité dans l'enseignement supérieur l'un de ses domaines de prédilection. À cet effet, la politique a adopté plusieurs stratégies axées sur l'octroi de bourses et de mesures favorables aux groupes défavorisés et aux minorités ; l'augmentation des fonds publics et l'encouragement du partenariat public-privé, de l'internationalisation et d'autres modalités pour attirer la participation dans le secteur de l'enseignement supérieur ; l'introduction de plus de flexibilité et d'autonomie dans le secteur, ainsi que le développement d'un système d'éducation tout au long de la vie pour divers groupes afin de répondre aux besoins d'apprentissage. Au total, la politique énumère 15 stratégies qui sont considérées comme essentielles pour garantir l'accès à – et l'équité dans l'enseignement supérieur à travers le pays.

**La qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur éthiopien** sont une autre dimension qui, selon l'EDRM, nécessite une attention particulière. Au fil des ans, des mesures telles que l'harmonisation des programmes d'études de premier cycle, l'introduction de l'enseignement modulaire, l'évaluation continue et l'enseignement mutuel, ainsi que la mise en place et la gestion de mécanismes d'assurance qualité ont été prises pour améliorer et garantir la qualité de l'enseignement supérieur. Cependant, la feuille de route indique que, malgré ces mesures, la qualité et la pertinence de l'éducation restent un gros problème en Éthiopie, à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement. Afin de pallier ces difficultés, la politique d'enseignement supérieur fixe des objectifs visant à adapter les programmes d'études et les programmes universitaires aux demandes sociales et nationales fondées sur les besoins et les aspirations du pays en matière de développement et de marché du travail ; à établir, maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ; à rendre l'environnement d'enseignement et d'apprentissage propice à l'amélioration de la qualité de l'éducation ; à garantir la pertinence et la qualité de la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur ; et à développer un système de gestion des connaissances pour la recherche et la qualité de l'éducation.

In order to realize each of these policy directions a host of specific strategies are also provided. One of the strategies to ensure quality and relevance is the establishment of an Institute that conducts needs assessment, research, evaluates and reviews higher education curricula and academic programs in order to ensure the quality and relevance of the curricula/academic program. Since, as has been said earlier, opening and closing of academic programs has so far been a largely the HEIs' affair – i.e. internal accreditation - in case of Ethiopian public HEIs, introduction of such an Institute will be an entirely new development. It will also be interesting to examine whether the Institute will co-exist with HERQA and HESC or if it will be an addition to the mandate of either one of them, mainly HERQA. There is also a strategy to design a mechanism through which higher education institutions avoid commercialization of the education enterprise.Such a mechanism will play a crucial role in the HE sector particularly in relation to private HEIs, but also public HEIs, once the reform towards autonomous universities holds root. The overwhelming perception isthat commercialization of HE is one of the main reasons behind the 'low quality' of education provided by private HEIs in Ethiopia.

**L'EDRM a également identifié des problèmes liés à l'efficacité de l'enseignement supérieur, à la recherche, au transfert de technologie et aux services communautaires, ainsi qu'au financement des établissements d'enseignement supérieur en Éthiopie.** Les problèmes identifiés à cet égard sont plus ou moins liés à l'IA, à la structure de l'enseignement, aux ressources humaines et à d'autres problèmes administratifs. La politique d'enseignement supérieur tente de relever ces défis en reconnaissant et en adoptant des orientations politiques pour les questions suivantes : l'engagement communautaire et le développement de la culture scientifique, le développement des capacités institutionnelles des établissements d'enseignement supérieur, le financement de l'enseignement supérieur, le développement de l'infrastructure et des équipements de l'enseignement supérieur, les connaissances indigènes, l'orientation professionnelle et le conseil en matière de carrière, la loi sur l'enseignement supérieur (en particulier pour améliorer le secteur de l'IA), les moyens d'enseignement, les questions intersectorielles et la structure de l'enseignement supérieur (principalement en développant un système d'enseignement supérieur différencié et en déterminant les périodes d'étude des différents programmes universitaires. La politique prescrit des programmes de premier cycle

d'une durée de 4 à 7 ans en fonction de la nature du domaine, et des programmes réguliers de deuxième cycle à terminer en 2 à 3 ans et des programmes de doctorat en 4 à 6 ans en fonction du domaine).

**Une autre dimension des politiques énoncée dans le document est « l'internationalisation et les partenariats ».** Étant donné son lien avec les présents Matériaux, il vaut la peine de l'examiner de manière plus détaillée. L'orientation de la politique en matière d'internationalisation est de développer un système qui met en synergie l'internationalisation et les partenariats entre et parmi les institutions nationales, continentales et internationales. Pour y parvenir, le document stratégique énumère dix stratégies à mettre en œuvre par les différentes parties prenantes. Parmi ces dix stratégies, les sept suivantes sont particulièrement pertinentes pour l'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur :

- Encourager les établissements d'enseignement supérieur à attirer les étudiants et le personnel internationaux.
- Mettre en place un bureau des étudiants internationaux dans tous les établissements d'enseignement supérieur accueillant des étudiants internationaux.
- Développer un système permettant de mettre en place des collaborations en matière de recherche et d'enseignement ; et des échanges de personnel/étudiants.
- Encourager les établissements d'enseignement supérieur particulièrement performants du pays à créer des campus transfrontaliers dans d'autres pays.
- Développer un cadre législatif pour faciliter un accès des établissements d'enseignement supérieur étrangers en Éthiopie afin de lancer des programmes universitaires conjoints ou indépendants et des projets de recherche en collaboration.
- Établir un système qui facilite les collaborations entre les organisations communautaires, l'industrie, les organisations sectorielles, les organismes donateurs étrangers, les instituts de recherche et d'autres organisations par la mobilisation de ressources, les entreprises de recherche et la mise en œuvre de programmes.
- Développer un système qui favorise et facilite la participation du personnel universitaire et de recherche étranger à divers programmes des établissements d'enseignement supérieur.

Sur le plan politique, il s'agit d'une amélioration majeure en matière d'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur éthiopien. Comme nous l'avons souligné précédemment, à l'exception de quelques dispositions dans les proclamations passées et présentes sur l'enseignement supérieur, et dans l'ESDP V[57], le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur en Éthiopie n'est pas guidé par une politique et une stratégie nationales complètes. Par conséquent, l'adoption de ces stratégies dans la politique actuelle de l'enseignement supérieur peut être considérée comme un développement positif dans cette direction.

**Une autre dimension jugée importante dans le cadre de l'EDRM est la promotion de l'unité dans la diversité.** Il est connu que l'Éthiopie abrite plus de 80 nations, nationalités et peuples. Les universités éthiopiennes accueillent des étudiants issus de différents milieux ethniques et culturels. Le placement des étudiants en Éthiopie étant effectué par le ministère, ni les étudiants ni les universités n'ont d'influence sur l'origine ethnique, culturelle ou autre du corps étudiant. Aussi bonne que puisse être cette diversité dans un environnement d'apprentissage, le manque de politiques et de stratégies dans les EES éthiopiens pour tenir compte de cette diversité a été considéré comme une lacune majeure. À ce titre, l'EDRM a formulé plusieurs recommandations à cet égard. L'une de ces recommandations est « l'introduction de cours multiculturels, y compris des cours de géographie et d'anthropologie axés sur l'Éthiopie », afin d'aider les étudiants à se concentrer sur l'unité dans la diversité. Cependant, la politique et la stratégie en matière d'enseignement supérieur n'incluent aucune orientation politique sur cette question, apparemment parce que le nouveau programme d'enseignement supérieur inclut déjà de tels cours parmi ceux qui doivent être proposés aux étudiants de première année. Les cours visent le même objectif mais au niveau national et régional.

57. MoE, ESDP V, P 110.

### 4.2.4. Les mécanismes d'assurance qualité

Les mécanismes d'assurance qualité fonctionnent généralement à deux niveaux. D'une part, il y a l'assurance/audit qualité interne, qui doit être géré par et au sein des EES eux-mêmes. D'autre part, il y a l'audit de qualité externe, où un organisme de réglementation national/régional effectue un audit de qualité des EES. L'ASG-QA de la HAQAA fournit trois blocs de normes d'AQ : AQ interne, AQ externe, et AQ interne pour les Agences de Qualité elles-mêmes. En Éthiopie, comme nous l'avons vu plus haut, des instruments et des institutions pour les mécanismes d'assurance qualité interne et externe ont déjà été mis en place. L'institution chargée de réaliser l'audit externe des EES en Éthiopie est la HERQA. À ce jour, il n'existe aucune norme d'assurance qualité interne développée pour l'audit de la HERQA lui-même. S'agissant de l'instrument d'assurance qualité externe, la norme existante en Éthiopie a déjà été cartographiée par l'Initiative HAQAA en 2018 [58]. Par conséquent, ce travail ne fournira qu'une vue d'ensemble des normes constituant la ligne directrice de l'audit de qualité interne conformément aux ASG-QA.

Les GSA-AQ prévoient 13 normes pour l'AQ interne tandis qu'en Éthiopie, le guide d'audit de la qualité institutionnelle publié par la HERQA contient 10 normes. Le tableau 4 ci-dessous présente, à des fins de comparaison, les normes établies par les deux documents.

**Tableau 4 : Normes internes d'AQ en Éthiopie et dans le cadre des GSA-AQ**

| No | Normes éthiopiennes | Normes ASG-QA |
|---|---|---|
| 1 | Vision, mission et objectifs éducatifs | Vision, mission, and objectifs stratégiques |
| 2 | Système de gouvernance et de gestion | Gouvernance et gestion |
| 3 | Infrastructure et ressources d'apprentissage | Ressources humaines |
| 4 | Personnel académique et d'appui | Gestion financière |
| 5 | Services d'admission et de soutien aux étudiants | Infrastructures et installations |
| 6 | Pertinence du programme et du curriculum | Recrutement, admission, certification et services de soutien aux étudiants |
| 7 | Enseignement, apprentissage et évaluation | Conception, approbation, suivi et évaluation des programmes d'études |
| 8 | Progression des étudiants et obtention des diplômes | Enseignement, apprentissage et évaluation |
| 9 | Activités de recherche et de diffusion | Recherche et innovation |
| 10 | Assurance qualité interne | Engagement communautaire |
| 11 | | Système de gestion de l'information |
| 12 | | Communication publique |
| 13 | | Collaboration, mobilité du personnel et des étudiants |

L'objectif des normes d'audit institutionnel de la HERQA est de guider les EES dans la préparation de leur document d'auto-évaluation à soumettre lui. Il prévoit une brève description de chaque norme, des points de

58. HAQAA 2018 Pp. 25-26

référence pour l'évaluation de chaque norme et des sources d'information indicatives dans le processus. Il convient de souligner à ce stade que, bien qu'elles aient été adoptées plus de dix ans avant l'élaboration des normes/références et lignes directrices africaines, les lignes directrices de l'audit institutionnel en Éthiopie correspondent de manière significative aux domaines d'intérêt privilégiés par les normes continentales. Une analyse plus approfondie du contenu substantiel des deux ensembles de lignes directrices, que la portée de ce travail ne permet pas, peut révéler l'étendue réelle de la convergence/divergence entre eux. Toutefois, dans l'espoir de contribuer à une telle analyse, le tableau ci-dessous reprend la description des normes fournies dans la directive d'audit institutionnel de la HERQA.

**Tableau 5 : Description des normes d'audit institutionnel HERQA**

| N° | Principe | Description |
|---|---|---|
| 1 | Vision, mission et objectifs éducatifs | La mission de de l'institution doit définir clairement sa raison d'être au sein du système d'enseignement supérieur, énoncer les objectifs qu'il entend atteindre et rendre explicites les parties prenantes qu'il entend servir et pourquoi. Chaque EES doit définir clairement sa vision, sa mission et ses objectifs éducatifs et les faire connaître à ses parties prenantes. Les points de référence à cet égard seront les suivants : la clarté de la vision, de la mission et des objectifs de l'établissement et l'étendue de leur communication ; la pertinence de la vision, de la mission et des objectifs de l'établissement par rapport aux besoins de la nation et des parties prenantes qu'il entend servir ; le réalisme de la vision, de la mission et des objectifs et du plan stratégique pour leur réalisation. |
| 2 | Système de gouvernance et de gestion | Chaque EES doit avoir mis en place des systèmes de gouvernance et de gestion solides. Les instances dirigeantes doivent disposer de pouvoirs suffisants pour assurer l'autonomie et l'intégrité de l'établissement et l'équipe de direction doit déléguer des responsabilités pour permettre des actions conformes à la vision, à la mission et aux objectifs de l'établissement. Les points de référence à cet égard seront les suivants : l'adéquation et l'efficacité de la structure de gouvernance et organisationnelle pour faciliter la réalisation de la vision, de la mission et des objectifs de l'établissement ; la clarté dans la description des responsabilités et des fonctions et l'étendue de leur communication, et la participation du personnel académique et des étudiants à la prise de décision ; la clarté et la transparence du processus de prise de décision. |
| 3 | Infrastructure et ressources d'apprentissage | Les EES doivent fournir des informations claires, précises et adéquates sur la capacité de l'établissement, ses installations et ses ressources. Chaque EES doit disposer d'installations physiques et de ressources pédagogiques suffisantes et appropriées, ainsi que de la capacité financière nécessaire à la mise en œuvre efficace de ses programmes. Les établissements doivent s'assurer que les ressources disponibles pour soutenir l'apprentissage des étudiants sont adéquates et appropriées pour chaque programme offert. Les points de référence à cet égard seront : la suffisance et l'adéquation des installations physiques de l'établissement (salles de classe, bureaux, amphithéâtres, cafétéria, dortoirs, cliniques, terrains de sport, etc.) ; l'adéquation et la suffisance des ressources pédagogiques de l'établissement (bibliothèque, centres informatiques avec logiciels et matériels appropriés, équipements audiovisuels, accès à Internet, laboratoires, ateliers, etc.) ; l'utilisation des ressources et les mécanismes de maintenance et de mise à jour, ainsi que la stabilité financière de l'établissement et la capacité de son budget à gérer et soutenir ses programmes. |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | Personnel académique et d'appui | La qualité d'un programme éducatif dépend largement de la qualité du personnel qui assure l'enseignement et l'encadrement des étudiants. Les établissements doivent s'assurer que leurs procédures de recrutement et de nomination du personnel comprennent un moyen de s'assurer que tous les nouveaux employés ont le niveau de compétence nécessaire. Chaque EES doit disposer d'un personnel suffisant et compétent pour assurer une mise en œuvre efficace de ses programmes. Les points de référence à cet égard seront les suivants : la disponibilité d'un nombre suffisant de personnel académique qualifié pour soutenir les programmes et un ratio personnel-étudiant approprié pour chaque programme ; la qualité du personnel enseignant en termes de combinaison de qualifications, d'expérience, de temps plein/temps partiel, de locaux/expatriés, etc. ; l'existence de politiques appropriées, clairement énoncées, bien établies et efficacement mises en œuvre pour la nomination et la promotion du personnel ; le fonctionnement d'un système transparent d'évaluation du personnel qui identifie les forces et les faiblesses du personnel et qui conduit à des actions, et la fourniture d'une formation pédagogique et d'autre type, organisée pour soutenir le développement du personnel. |
| 5 | Services d'admission et de soutien aux étudiants | Chaque EES doit disposer d'une politique d'admission transparente et de services de soutien aux étudiants appropriés pour assurer une mise en œuvre efficace de ses programmes. Les points de référence sont : la clarté, la transparence et l'accessibilité des politiques d'admission ; l'adéquation des mécanismes d'évaluation des capacités des étudiants entrants et la fourniture d'un soutien approprié ; la pertinence et l'adéquation des services de soutien aux étudiants et l'offre de conseils universitaires ; l'étendue de la représentation des étudiants dans les affaires de l'EES ; le bon fonctionnement d'un conseil des étudiants. |
| 6 | Pertinence du programme et curriculum | Chaque EES est tenu de justifier de la pertinence de ses programmes et de disposer de procédures solides pour la conception, l'approbation et la révision des curricula. Les points de référence à cet égard sont : la description des mécanismes d'approbation, de suivi et de révision des programmes ; le degré d'implication de professionnels externes et d'employeurs dans la conception, l'évaluation et le processus de révision des curricula ; le degré d'explicitation des buts et des objectifs des curricula et leur connaissance par les étudiants ; l'adéquation de l'équilibre entre les connaissances disciplinaires et les compétences transférables. |
| 7 | Enseignement, apprentissage et évaluation | Chaque EES doit employer des méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation appropriées pour assurer une mise en œuvre efficace de ses programmes. Les points de référence de cette norme sont la pertinence, la variété et le niveau d'innovation des méthodes d'enseignement ; la pratique en matière d'offre de conseils académiques et de tutorat ; l'équilibre entre théorie et pratique ; l'étendue de l'évaluation des approches de l'enseignement et de l'apprentissage et les actions qui en découlent ; le degré de cohérence de la politique et des procédures d'évaluation et des critères de notation afin de garantir que les étudiants sont notés de manière équitable et que les normes sont appropriées et appliquées de manière cohérente ; le degré de communication de la politique et des procédures d'évaluation ; la pertinence des mécanismes permettant de garantir que les méthodes d'évaluation pour chaque cours de chaque programme sont équilibrées (par exemple, entre évaluation continue et évaluation finale, évaluation formelle et évaluation sommative, évaluation diagnostique et évaluation du rendement), qu'elles correspondent aux résultats d'apprentissage et qu'elles sont appliquées de manière appropriée ; l'adéquation des procédures de requête des étudiants. |

| | | |
|---|---|---|
| 8 | Progression des étudiants et obtention des diplômes | Chaque EES est tenu de documenter la progression des étudiants et les résultats obtenus par les diplômés et de chercher à améliorer la rétention et la réussite des étudiants. Les points de référence de la norme sont les suivants : le niveau de déperdition des étudiants, les raisons de l'abandon des études et les mesures prises pour minimiser ce phénomène ; le taux d'obtention de diplôme, l'emploi des diplômés à des postes de niveau supérieur appropriés et les mesures prises pour optimiser cet emploi ; la portée des liens entre l'établissement et les employeurs potentiels qui facilitent le recrutement des diplômés ; le développement des contacts avec les diplômés, la création d'une association de diplômés et les modalités de son utilisation ; les contacts avec les employeurs pour recueillir des informations sur les diplômés et les mesures prises par la suite. |
| 9 | Activités de recherche et de diffusion | Chaque EES est tenu d'entreprendre des activités de recherche, de mener des consultations et de s'engager dans le service communautaire. Les points de référence de la norme sont : la part du personnel de chaque faculté et département activement engagé dans des activités de recherche et de conseil appropriées ; le nombre et la nature des projets de recherche et des services de conseil entrepris ; le nombre de rapports de recherche produits et d'articles de recherche publiés ; le nombre et la nature des organisations bénéficiant de services de conseil et de services communautaires, ainsi que le nombre et la nature des liens nationaux et internationaux entretenus avec des universitaires et des industriels. |
| 10 | Assurance qualité interne | Les EES doivent avoir une politique et des procédures associées pour l'assurance qualité et la pertinence de leurs programmes. Ils doivent également s'engager ouvertement à développer une culture qui reconnaît l'importance de la pertinence, de la qualité et de l'assurance qualité dans tous leurs travaux. Les EES doivent développer et mettre en œuvre une stratégie d'amélioration continue de la qualité. L'objectif ultime de l'assurance qualité interne est de créer une culture de la qualité qui garantit que la qualité est au centre de toutes les activités d'un établissement à tous les niveaux et qu'elle est intégrée dans le travail quotidien de l'ensemble de la communauté institutionnelle. Chaque EES doit disposer d'un système d'assurance qualité interne visant à améliorer continuellement la qualité de ses prestations. Les points de référence de la norme sont : la politique d'assurance qualité, le système et les mécanismes d'assurance qualité, les mesures prises à la suite des évaluations de programmes, la nature et la pertinence des responsabilités des unités, des comités et des individus chargés de l'assurance qualité et le degré de clarté de leur communication. |

# 5. Observations finales

Le système d'enseignement supérieur éthiopien, comme ceux de la plupart des pays du continent, est confronté à plusieurs défis tels que le manque de financement, le manque de personnel qualifié et d'infrastructures, le nombre limité de salles de cours, de laboratoires informatiques, de bibliothèques et le manque d'autonomie institutionnelle, etc. Ces difficultés demeurent des sources d'inquiétude quant à la qualité et à la pertinence de l'enseignement dispensé dans les EES. En outre, le nombre et la qualité limités des activités de recherche et d'innovation de ces institutions constituent un obstacle majeur à la réalisation des objectifs fixés pour l'enseignement supérieur, à savoir l'amélioration du statut socio-économique du pays et de sa compétitivité régionale. Malgré ces obstacles, le secteur de l'enseignement supérieur en Éthiopie s'est développé, tant en termes de nombre d'établissements que de TBS (taux bruts de scolarisation). Dans l'espoir de relever ces défis et de répondre à la demande croissante de main-d'œuvre qualifiée susceptible d'être compétitive dans une économie qui se mondialise rapidement, le gouvernement éthiopien introduit plusieurs réformes politiques dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Parmi les principaux changements introduits depuis 2018 figure la création d'un ministère dédié à l'ES, le MoSHE. L'ES était jusqu'alors administrée, au même titre que tous les niveaux d'enseignement, par le ministère de l'Éducation. La politique de l'ES en vigueur depuis 1994 a également été révisée pour introduire de nouveaux changements dans le secteur. Malgré ces changements, les institutions et les instruments en vigueur avant la réforme ont été conservés, parfois avec une mission différente. La politique prévoit également la création de nouvelles institutions visant principalement à assurer la pertinence et la qualité des programmes d'enseignement supérieur dans le pays. Les principales institutions autorisées à réglementer la qualité et la pertinence de l'éducation et l'amélioration globale de l'administration de l'enseignement supérieur restent la HERQA et le HESC. Par conséquent, les décideurs politiques à l'échelle nationale dans l'administration actuelle de l'enseignement supérieur éthiopien sont le ministère de l'Éducation, la HERQA et le HESC. Outre ces institutions nationales, les EES eux-mêmes, selon leur statut légal, peuvent avoir une influence significative sur l'élaboration de la politique d'enseignement supérieur dans le pays. Jusqu'à présent, ce sont par exemple les EES qui ont été les principales forces motrices des efforts d'internationalisation de l'enseignement supérieur. En l'absence d'une politique nationale globale pour guider le processus, la pratique et les stratégies des EES sont la principale source d'information en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur en Éthiopie. Bien qu'il n'y ait pas de référence formelle aux efforts d'harmonisation de l'enseignement supérieur au niveau continental et au programme de régionalisation, une brève comparaison des objectifs de la politique actuelle de l'enseignement supérieur en Éthiopie et des stratégies adoptées pour atteindre ces objectifs correspond largement à celles adoptées au niveau continental. Cela pourrait être dû en grande partie à la nécessité ressentie de réorganiser l'enseignement supérieur comme un instrument de développement économique et de compétitivité globale/régionale à la fois au niveau national et continental.

La HERQA est le principal organisme chargé de l'administration de l'assurance qualité, de l'accréditation et de la reconnaissance des qualifications. La HERQA a élaboré des normes d'audit de la qualité interne et externe. Les EES éthiopiens sont tenus de se soumettre à ce mécanisme d'audit de la qualité. Pour ce qui est de l'accréditation, la HERQA est principalement chargée d'accréditer les EES privés. Les EES publics sont considérés comme accrédités du fait de leur création par la loi. Le cadre éthiopien pour la reconnaissance des qualifications étrangères est l'un des aspects les moins réglementés du système d'enseignement supérieur. L'Éthiopie n'a signé aucune des conventions régionales adoptées pour la reconnaissance des qualifications étrangères en Afrique. Le processus est actuellement guidé par une ligne directrice interne élaborée par la HERQA. Pour ce qui est des normes d'assurance qualité, bien qu'elles aient été élaborées près d'une décennie avant l'adoption des normes et directives africaines en matière d'assurance qualité (ASG-QA), les lignes directrices d'audit institutionnel utilisées par la HERQA depuis 2006 sont très proches de celles adoptées dans le cadre des ASG-QA.

En général, dans l'administration actuelle de l'enseignement supérieur en Éthiopie, le ministère de l'Éducation, la HERQA, le HESC et les établissements d'enseignement supérieur sont les principales institutions et, par conséquent, les principales sources de données politiques dans le pays. Les données potentielles qui peuvent être recueillies auprès de ces institutions sont diverses : lois, règlements, directives, politiques, stratégies et plans, recherches, notes d'orientation, lignes directrices et normes, ainsi que des données statistiques. La plupart des données sur les politiques nationales pertinentes sont accessibles en ligne sur les sites web des institutions. Cependant, les politiques et directives institutionnelles tout aussi importantes publiées par les EES et les agences de régulation comme la HERQA ne sont accessibles qu'auprès des institutions.

La disponibilité et la large accessibilité des données sur l'enseignement supérieur restent un défi dans le secteur. La collecte et l'administration des données actuellement pratiquées manquent de qualité organisationnelle et systémique. Il n'y a pas de mécanisme de communication des données systématisé au niveau national. Pour chaque exercice, le ministère élabore des instruments de collecte de données, forme des collecteurs de données et les envoie dans les différents établissements d'enseignement supérieur pour les recueillir. La systématisation de ce processus et la création d'un mécanisme par lequel les EES transmettent en temps voulu des données sur l'enseignement supérieur à un organisme national sur la base d'indicateurs élaborés conformément aux politiques et stratégies pertinentes de l'enseignement supérieur seront essentielles pour résoudre le problème des données sur l'enseignement supérieur dans le pays. En attendant, la publication du Résumé Statistique sur l'Enseignement Supérieur et la Formation par le ministère constitue un mouvement important en vue de répondre à la demande de données pertinentes, opportunes et précises sur les performances du secteur de l'enseignement supérieur.

## Quelques questions pour résumer le chapitre

Vous ne serez, selon toute vraisemblance, pas en mesure de donner une réponse complète et détaillée aux questions suivantes, mais vous devriez être en mesure d'en comprendre le sens et avez l'obligation, au moins en tant que participant aux activités de formation de l'initiative HAQAA, d'y réfléchir.

1. En prenant l'analyse proposée pour l'Éthiopie comme base de comparaison, comment évaluez-vous l'influence des processus d'intégration régionale et continentale sur l'élaboration des politiques et l'administration de l'enseignement supérieur de votre pays ? Comment évaluez-vous l'importance de l'enseignement supérieur comme élément important du processus d'intégration régionale auquel votre pays participe ?
2. Sur la base de l'analyse proposée pour l'Éthiopie, et en utilisant les cadres analytiques des processus d'intégration régionale et de la politique de l'enseignement supérieur présentés dans les chapitres un et deux de ces documents, êtes-vous en mesure d'énoncer brièvement les dimensions de l'enseignement supérieur qui sont prioritaires dans votre pays ?
3. Comment voyez-vous les similitudes/convergences et les différences / divergences dans les objectifs politiques entre la stratégie de l'enseignement supérieur éthiopien, celle de votre propre pays et la stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique ? Existe-t-il une convergence significative entre les politiques définies à l'échelle nationale et celles définies à l'échelle continentale ou de la communauté économique régionale ? Si tel est le cas, quelle importance revêt-elle à vos yeux ?
4. Pouvez-vous faire un bref résumé du processus de reconnaissance des diplômes et qualifications étrangers dans le système d'enseignement supérieur éthiopien et dans votre propre pays ? Comment évaluez-vous son rôle dans la facilitation des processus d'intégration régionale et continentale ?
5. En prenant l'analyse proposée pour l'Éthiopie comme base de comparaison, comment évaluez-vous les pratiques de collecte et de diffusion des données dans votre propre pays ? En quoi, à votre avis, les données sur les politiques peuvent-elles contribuer à promouvoir la régionalisation de l'enseignement supérieur ?
6. Comment évaluez-vous l'autonomie institutionnelle (AI) des établissements d'enseignement supérieur dans votre pays ? Comment voyez-vous le rôle des instruments juridiques et politiques dans l'amélioration ou l'entrave de l'AI des établissements d'enseignement supérieur ? Quels sont les autres facteurs qui influencent l'AI des établissements d'enseignement supérieur ? Pouvez-vous expliquer brièvement comment l'autonomie institutionnelle peut contribuer à l'intégration régionale et continentale de l'enseignement supérieur ?
7. En prenant une fois encore l'analyse proposée pour l'Éthiopie comme base de comparaison, êtes-vous en mesure d'indiquer les normes internes d'AQ de votre pays ? Comment les évaluez-vous par rapport aux normes/références et directives continentales d'AQ (ASG-QA) ?

## Références

*Dakovic, Goran*, Maria Kelo and Paula Ranne. *Mapping of the Existing Standards and Guidelines in Quality Assurance in African Countries and A Brief Introduction to Quality Assurance in the European Higher Education Area.* HAQAA Initiative. April 2018.

Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRE), *Higher Education Proclamation*. Proclamation No. 650/2009. Addis Abeba, Ethiopia.

Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRE), *Higher Education Proclamation*. Proclamation No. 351/2003. Addis Abeba, Ethiopia.

Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRE). *Definition of Powers and Duties of the Executive Organs of the Federal Democratic Republic of Ethiopia.* Proclamation No. 1097/2018. Addis Abeba, Ethiopia.

Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRE). *Definition of Powers and Duties of the Executive Organs of the Federal Democratic Republic of Ethiopia*. Proclamation 1263/2021. Addis Abeba, Ethiopia.

Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRE). *Ethiopian Education and Training Policy.* 1994. Addis Abeba, Ethiopia. Retrieved at http://www.africanchildforum.org/clr/policy%20per%20country/ethiopia/ethiopia_education_1994_en.pdf

Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRE). *Higher Education Proclamation.* Proclamation No. 1152/2019. Addis Abeba, Ethiopia.

Federal Democratic Republic of Ethiopia. *Ethiopian Education Development Road Map*. 2018. Addis Abeba, Ethiopia

HAQAA Initiative. *African Standards and Guidelines for Quality Assurance (ASG-QA).* 2017. http://hdl.handle.net/2445/126939

Higher Education Relevance and Quality Agency (HERQA). *List of Accredited Higher Education Institutions.* Retrieved from https://herqa.edu.et/hei

Jiru, Challa Amdissa, "Outcomes and Challenges of the 1994 Ethiopian Education and Training Policy Reform" in *Public Administration in Ethiopia: Case Studies and Lessons for Sustainable Development.* Edited by *Debela, Bacha Kebede,* Geert Bouckaert, Meheret Ayenew Warota and Dereje Terefe. Leuven University Press. 2020

Makoni, Munyaradzi. "Quality Assurance Guidelines Await Ministerial Approval." *University World News* February 8, 2019. Retrieved at https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190129080050321

Ministry of Education (MoE). *Education Sector Development Program V.* 2015. Addis Ababa, Ethiopia.

Ministry of Education (MoE). Education Statistics Annual Abstract. 2019. Addis Ababa, Ethiopia retrieved at https://www.moe.gov.et/storage/Books/Education%20Statistics%20Annual%20Abstract%20March%202019%20-%20September%202020.pdf

Ministry of Education (MoE). Education Statistics Annual Abstracts. Addis Ababa, Ethiopia https://www.moe.gov.et/EduStat

Ministry of Science and Higher Education (MoSHE). *Higher Education Policy and Strategy.* December 2020. Addis Ababa, Ethiopia

Mohamedbhai, Goolam, *Towards an African Higher Education and Research Space (AHERS): A Summary Report.* ADEA Working Group on Higher Education, 2013 https://www.adeanet.org/sites/default/files/ahers_summary_report.pdf

MoSHE. *Directive on Selection and Appointment of Leaders and Managers in Higher Education Institutions.* 2018. Addis Abeba, Ethiopia.

MoSHE/HESC. *Higher Education and Training Statistics Abstract 2010 E.C.* 2021. Addis Ababa, Ethiopia

*Negewo, Tesfaye,* Animaw Tadesse, Sintayehu Kassaye. *Internationalization of the Ethiopian Higher Education: Towards Policy Framework.* Research Report (HESC). 2019. Addis Abeba, Ethipia

*Sehoole, C.*, & de Wit, H. (2014). The Regionalization, Internationalization, and Globalization of African Higher Education. International Journal of African Higher Education, 1(1). https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5648 Pp. 223-226

Tamrat, Wondwosen. "Foreign Qualification and Credential Evaluation." *University World News,* June 11, 2020. Retrieved at https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200609072715341

UNESCO. *Arusha Convention on the recognition of qualifications in higher education in Africa.* 1981

UNESCO. *Revised Convention on the Recognition of Studies, Certificates, Diplomas, Degrees and other Academic Qualifications in Higher Education in African States.* December 12, 2014. Addis Ababa.

Woldegiorgis, Emnet Tadesse. "Conceptualizing Harmonization of Higher Education Systems: The Application of Regional Integration Theories on Higher Education Studies." *Higher Education Studies*; Vol. 3, No. 2; 2013 ISSN 1925-4741 E-ISSN 1925-475X

# Liste d'auteurs

N.B. Les bios font référence au moment de la rédaction des HAQAA-2 Materials en anglais

## Henok B. ASMELASH

Henok Asmelash est maître de conférences à la faculté de droit de Birmingham. Avant de rejoindre l'Université de Birmingham, il a été chercheur postdoctoral à la faculté de droit de l'Université de New York et chercheur à l'Institut Max Planck de droit procédural au Luxembourg. Il est titulaire d'un doctorat en droit international et en économie de l'Université Bocconi (Milan) et d'un LLM en droit et politique économiques internationaux de l'Université de Barcelone et en droit des affaires de l'Université d'Addis-Abeba.

Ses principaux intérêts de recherche et d'enseignement se situent dans le vaste domaine du droit économique international, avec un accent particulier sur les questions juridiques et politiques à l'intersection du commerce, de l'énergie et de l'environnement et de l'intégration économique régionale en Afrique. Ses publications ont été publiées dans des revues juridiques de premier plan, notamment le Journal of International Economic Law, la World Trade Review et l'European Journal of International Law.

## Gaspard BANYANKIMBONA

Gaspard Banyankimbona est titulaire d'une licence en sciences biologiques de l'Université du Burundi (2004), d'un diplôme d'études spécialisées en aquaculture de l'Université de Liège (2006) et d'un doctorat en sciences de la Katholieke Universiteit Leuven (2012). Il est actuellement Secrétaire exécutif du Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA), poste qu'il occupe depuis le 11 avril 2021.

Il a acquis 9 ans d'expérience administrative pratique ininterrompue à des postes de haut niveau dans l'enseignement supérieur et la gestion de l'éducation nationale au Burundi. Il a occupé successivement le poste de Chef du Département de Biologie 2012-2013, Université du Burundi ; Secrétaire permanent au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique 2013-2014 ; Vice-chancelier de l'Université du Burundi 2014-2018 ; Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, République du Burundi 2018-2020 ; Ministre de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, République du Burundi Juin 2020 jusqu'au 23 mars 2021.

## Wail BENJELLOUN

Wail Benjelloun est titulaire d'un doctorat en neurosciences de SUNY-Binghamton et est professeur émérite à l'Université Mohammed V (Rabat) et président honoraire de l'Union des universités méditerranéennes UNIMED (Rome). Il préside la Commission binationale maroco-américaine pour les échanges éducatifs et culturels (MACECE – Fulbright Maroc) et siège au comité de recherche de l'Agence nationale marocaine d'assurance qualité (ANEAQ).

Il a été président de l'Université Mohammed V et doyen de la Faculté des sciences. Il a été président de la Conférence des présidents des universités marocaines. Il a également été vice-président des affaires académiques de l'Université Al Akhawayn (Ifrane) et doyen de l'Université Mundiapolis (Casablanca).

Il a été président de l'Association marocaine des neurosciences, et président de la Société des neuroscientifiques d'Afrique. Il a siégé au conseil d'administration de l'Organisation internationale de recherche sur le cerveau (Paris) et à plusieurs conseils d'administration universitaires internationaux.

## Mafini DOSSO

Centre commun de recherche. Commission européenne

Mafini Dosso est titulaire d'un DESS en économie des industries et des services, d'un doctorat en économie de l'innovation de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne et est un professionnel certifié en gestion de projets. Mafini est née à Abidjan, en Côte d'Ivoire, où elle s'est engagée à soutenir la recherche et l'innovation par la sensibilisation et les échanges de connaissances communautaires. Économiste et analyste politique, elle coordonne actuellement le projet « Spécialisation intelligente pour l'Afrique subsaharienne » au Centre commun de recherche de la Commission européenne (Séville, Espagne). Auparavant, Mafini s'est consacrée à la production de données probantes sur les principales entreprises innovantes du monde afin d'éclairer les politiques d'innovation de l'Union européenne.

Parlant couramment le français, l'anglais et l'espagnol, elle est membre du comité de publication de l'Association d'études régionales et du comité de rédaction de la *Revue d'économie régionale et urbaine*. Mafini a publié sur divers sujets, notamment la dynamique de l'innovation, la politique industrielle, le changement technologique, la propriété intellectuelle, la spécialisation intelligente, les réseaux d'innovation, les chaînes de valeur, l'industrie 4.0 et les ODD.

## Kibrome B. M. HALLE

Kibrome M. HAILE est consultant principal de l'équipe de HAQAA-2 et maître de conférences en droit international et de l'Union africaine à la faculté de droit de l'Université Jimma, en Éthiopie. Il a une longue expérience dans l'administration d'établissements d'enseignement supérieur en tant qu'ancien doyen de la faculté de droit de l'Université de Jimma et secrétaire du Consortium des écoles de droit éthiopiennes.

Il a beaucoup travaillé sur la formulation de politiques d'éducation juridique, l'harmonisation des programmes d'études et l'administration nationale de l'éducation juridique en Éthiopie. Il a fourni des services de conseil à des décideurs aux niveaux national et international sur des questions de politique de l'enseignement supérieur, notamment l'administration et l'autonomie institutionnelles, l'assurance qualité, la révision des programmes d'études, les liens entre l'université et l'industrie et le service communautaire.

Actuellement, Haile travaille avec un accent particulier sur la régionalisation de l'enseignement supérieur et l'élaboration des politiques en Afrique à la lumière des instruments d'intégration régionale utilisés et des dimensions de l'enseignement supérieur prioritaires au niveau régional.

## James Otieno JOWI

James Otieno Jowi est titulaire d'un doctorat du CHEPS, U.Twente, Pays-Bas ; une maîtrise en éducation comparée et internationale, U.Oslo, Norvège ; une maîtrise en linguistique et un baccalauréat en éducation de l'Université Moi, au Kenya. Il est le directeur exécutif fondateur du Réseau africain pour l'internationalisation de l'éducation (ANIE) et préside son comité de recherche.

Il est actuellement responsable principal de l'éducation à la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE), où il coordonne l'élaboration et la mise en œuvre de programmes éducatifs régionaux pour les six pays de la CAE, ainsi que secrétaire exécutif par intérim de la Commission kiswahili d'Afrique de l'Est responsable de la coordination du développement et de l'utilisation du kiswahili en Afrique de l'Est.

Avant de rejoindre l'EAC, il a enseigné à l'École d'éducation de l'Université Moi, au Kenya. Il a publié de nombreux articles sur l'enseignement supérieur africain, en particulier sur l'internationalisation, la gouvernance et le leadership, et a dirigé/établi/participé à divers projets et réseaux de recherche multi-pays. Il siège également au conseil d'administration de plusieurs organisations internationales.

## Mike KURIA

Mike Kuria est titulaire d'un Mphil. diplômé de l'Université Moi (Kenya), d'une maîtrise en écriture créative (avec mérite), Open University (Royaume-Uni), et d'un doctorat en anglais, Université de Leeds (Royaume-Uni). Depuis 2006, date à laquelle il a été nommé directeur du Centre d'assurance qualité (QA) de l'Université Daystar à Nairobi, au Kenya, il contribue au leadership et à la gestion de l'enseignement supérieur dans la Communauté d'Afrique de l'Est (CAE), en accordant une attention particulière à la qualité.

Il a coordonné le développement du système régional d'assurance qualité de l'EAC pour le compte du Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est (IUCEA) en collaboration avec l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD). Entre 2012 et 2014, il a été le premier secrétaire général du Réseau d'assurance qualité d'Afrique de l'Est (EAQAN). Il est actuellement Secrétaire exécutif adjoint de l'UICEA.

Ses principaux sujets de recherche et de publication sont la qualité et l'employabilité dans l'enseignement supérieur, la supervision postuniversitaire en Afrique, le genre dans l'écriture des femmes kenyanes, la numérisation de la littérature orale et la politique linguistique dans les écrits de Ngũgĩ wa Thiong'o.

## Jeffy MUKORA

Jeffy Mukora est un pédagogue avec plus de 15 ans d'expérience dans le secteur de l'éducation et de la formation. Il a obtenu son baccalauréat spécialisé en sciences biologiques à l'Université pédagogique Enrique José Varona, à La Havane, à Cuba, en 1994, et sa maîtrise et son doctorat en cadres de qualifications et systèmes d'assurance qualité (QA) à l'Université d'Édimbourg, au Royaume-Uni , en 2006. De 2007 à 2008, il a effectué son programme postdoctoral de développement des compétences en recherche au Conseil de recherche en sciences humaines (HSRC) en Afrique du Sud.

Il est co-auteur des Normes et Lignes directrices africaines pour l'assurance qualité (ASG-QA) en tant que membre du Groupe de travail technique (GTT). Il est membre du groupe de travail chargé d'élaborer le Guide de l'utilisateur pour le Groupe de travail chargé de l'assurance qualité de l'ASG. Il est également impliqué en tant qu'expert dans le projet de développement du Cadre continental africain des certifications (CAQF).

Il est actuellement Expert QA et Qualifications au Conseil National de l'Assurance Qualité et de l'Accréditation dans l'Enseignement Supérieur (CNAQ) à Moçambique.

## Olusola OYEWOLE

Olusola Oyewole est le secrétaire général de l'Association des universités africaines, dont le siège est au Ghana. Il a été vice-chancelier de l'Université fédérale d'agriculture d'Abeokuta de 2012 à 2017. De 2009 à 2010, il a occupé le poste d'expert principal (enseignement supérieur) à la Commission de l'Union africaine en Éthiopie, à Addis-Abeba. Il a également été chargé de projet du projet de la Banque mondiale sur « l'assurance qualité pour les systèmes d'enseignement supérieur africains » à l'Association des universités africaines (2006 – 2009). Ses principaux intérêts sur les questions d'enseignement supérieur comprennent l'internationalisation, l'assurance qualité, la science, la technologie et l'innovation, la mondialisation, la politique de l'enseignement supérieur, le leadership et la gestion des établissements d'enseignement supérieur et le développement durable, entre autres.

## Juma SHABANI

Juma Shabani est actuellement Président de la Commission Nationale de l'Enseignement Supérieur du Burundi, Directeur de l'Ecole Doctorale de l'Université du Burundi, Président de la Conférence Internationale sur l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur en Afrique, Membre du Panel de Haut Niveau de l'Université Panafricaine, Coordinateur du Sous-cluster Assurance Qualité de l'Union Africaine de la Stratégie Continentale d'Éducation pour l'Afrique, et membre de l'Académie africaine des sciences et de l'Académie mondiale des sciences (TWAS) pour l'avancement de la science dans les pays en développement.

Il a travaillé pendant 17 ans à l'UNESCO en tant que spécialiste principal de l'enseignement supérieur en Afrique et directeur des bureaux multipays de l'UNESCO à Harare et à Bamako. Il a également occupé plusieurs postes de haut niveau, notamment celui de Secrétaire général adjoint de l'Association des universités africaines, de Vice-recteur de l'Université du Burundi et de professeur de physique mathématique à l'Université du Burundi et dans plusieurs autres universités et centres de recherche en Afrique et au-delà.

## Ramon TORRENT

Ramon Torrent est le président exécutif d'OBREAL Global, l'association d'universités et d'associations d'universités qui dirige le consortium (OBREAL Global, AAU, DAAD, ENQA) qui met en œuvre le projet HAQAA-2 (Harmonization, Accreditation and Quality Assurance in African HE, deuxième phase, 2020-2022), financé par l'UE.

Très actif, d'abord en tant qu'étudiant puis en tant que jeune professeur, dans l'opposition universitaire à la dictature franquiste et dans la transition vers la démocratie, il a été vice-recteur de l'U. Barcelone entre 1978 et 1986 et a été le principal rédacteur de ses premiers statuts démocratiques.

Installé à Bruxelles en 1988, il devient directeur des relations extérieures au sein du service juridique du Conseil de l'UE. De retour volontaire en 1998 à son poste à l'Université de Barcelone en tant que professeur d'économie politique et de droit économique international, il a conçu et dirigé de nombreux projets internationaux, a été consultant pour de nombreuses organisations internationales et a publié de nombreux articles sur l'enseignement supérieur et les relations internationales jusqu'à sa retraite en 2017.

## Charmaine B. VILLET

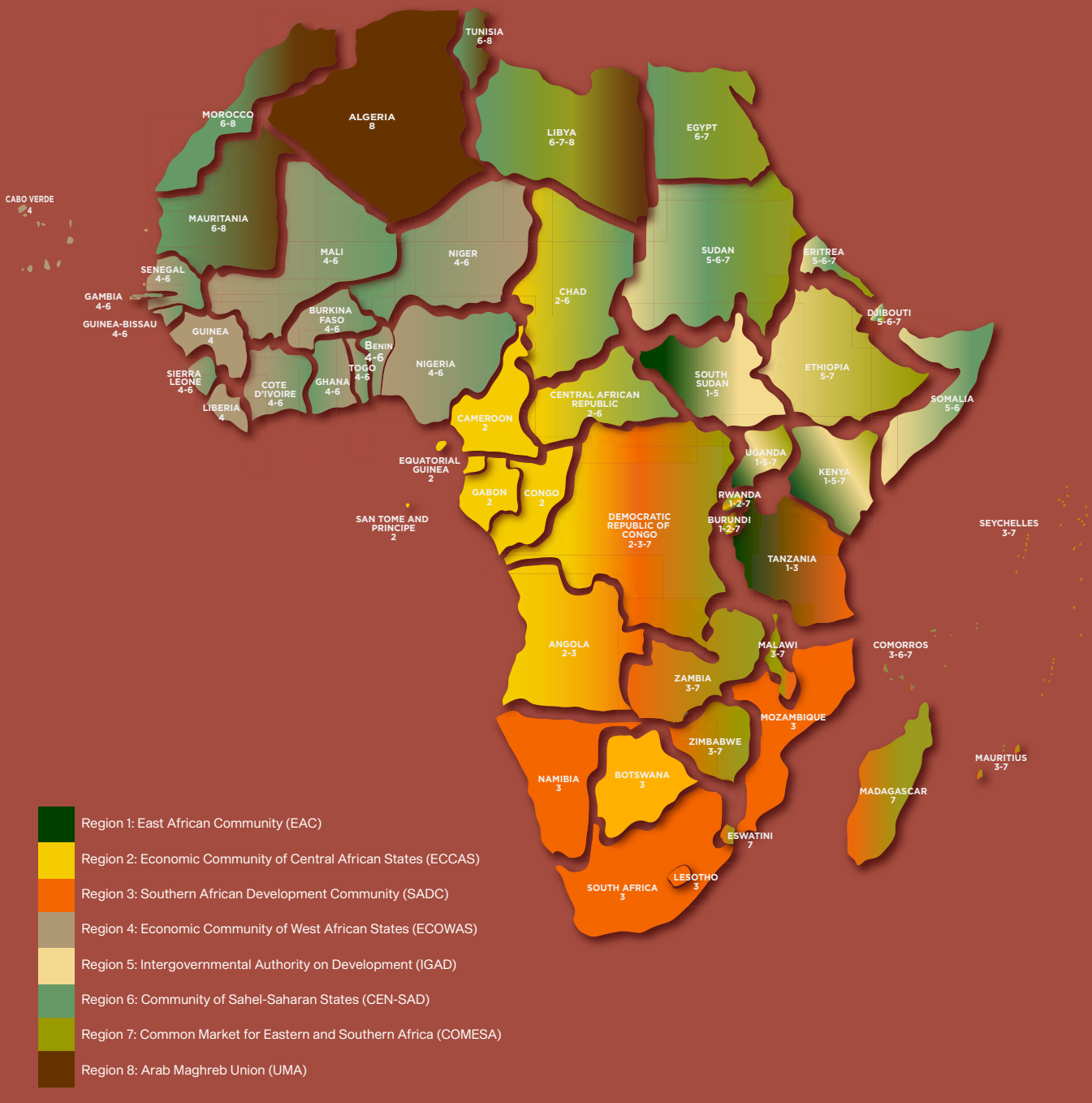
Charmaine Villet est titulaire d'un doctorat en leadership pédagogique et en programmes d'études. Elle est l'ancienne doyenne de la faculté d'éducation de l'Université de Namibie et détient un prix d'excellence pour le meilleur universitaire de son université. Elle a participé et dirigé d'éminentes études sur la réforme et la transformation de l'éducation avec la Banque mondiale, l'UNESCO, l'IIPE et l'UNICEF en Namibie et dans la région de la SADC. Elle a été coprésidente de la Taskforce internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030/UNESCO et est actuellement coordinatrice du sous-groupe CESA sur l'enseignement supérieur de l'UA sur les programmes d'études, l'enseignement et l'apprentissage.

Elle a également été présidente du Réseau de recherche en éducation pour l'Afrique orientale et australe et commissaire de la Commission nationale de planification du gouvernement de Namibie.

Elle participe actuellement au projet financé par l'UE « Harmonisation, accréditation et assurance qualité dans l'enseignement supérieur africain », et a participé aux phases 1 et 2 de TUNING.

OBREAL Global

ASSOCIATION OF AFRICAN UNIVERSITIES
ASSOCIATION DES UNIVERSITES AFRICAINES
اتحاد الجامعات الأفريقية




The map has been jointly designed by Henok B. Asmelash and Nicole Font, developing an idea launched by Prof. Goolam Mohamedbhai and relayed by R. Torrent. It is, as all the Materials, "work in progress": comments welcome. The usual disclaimer applies.

African Union

THE AFRICA-EU PARTNERSHIP
LE PARTENARIAT AFRIQUE-UE

HAQAA2
Harmonisation, Accreditation and Quality Assurance in African Higher Education