

Background Brief No. 20

Accords Commerciaux et Services d'enseignement Supérieur en Afrique Francophone Subsaharienne

Bernadette Kamgnia Dia

juin 2009

Cet étude a été préparée pour le compte de la Commission de l'ECOWAS et CEMAC. Elle a été rédigée sous la coordination du Dr. Dominique Njinkou (Directeur Exécutif, JEICP) et a beaucoup bénéficié de la perspicacité de plusieurs conseillers de JEICP. Les opinions exprimées dans cette publication ne sauraient en aucun cas être attribuées ni à JEICP, ni à son conseil d'administration ou ses bailleurs de fonds, et encore moins aux institutions avec lesquelles nos principaux conseillers sont associés. Des commentaires peuvent être envoyés au secrétariat de JEICP à : (ileap@ileap-jeicp.org).

Introduction

Les pays en développement dans leur quête de rattrapage du retard notoire de développement doivent disposer des ressources humaines qualifiées. A l'évidence, c'est à l'enseignement supérieur que revient la production de telles ressources, en tant que source de savoirs, de compétences et de valeurs.

Certes les préoccupations en fin des années 1980 et début des années 1990 dans bon nombre de pays en voie de développement et d'économies en transition ont été la croissance et les réformes structurelles. Malheureusement, la négligence des problèmes d'inégalité et de pauvreté a dû conduire à une généralisation de la pauvreté, notamment aux zones urbaines où sa progression a été la plus rapide. La lutte contre la grande pauvreté a requis la mise en oeuvre d'un ensemble de mesures que synthétisent les Documents de Stratégies de Réduction de la Pauvreté (DSRP) qui ont été massivement adoptés par bon nombre de pays africains depuis la fin des années 1990.

Si les DSRP reconnaissent en la formation du capital humain une des clefs de sortie de la pauvreté, c'est à l'éducation en général, et à l'enseignement supérieur en particulier qu'il revient de définir la base nécessaire pour la minimisation du risque d'exclusion sociale et politique. En effet, l'enseignement supérieur en Afrique Subsaharienne reste le principal producteur de main d'œuvre qualifiée pour les secteurs, aussi bien publics que privés.

La Loi d'Orientation de l'Enseignement Supérieur dans les pays francophones, à l'exemple du Cameroun, lui assigne « une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la Nation et le progrès de l'humanité ». Aussi, combine-t-il dans sa mise en oeuvre, les préoccupations de recherche, d'enseignement et de services à la communauté. Alors que la recherche universitaire garantit la production de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs, l'enseignement diffuse ces connaissances et savoirs à travers les formations continues et professionnelles, avec un nombre non négligeable d'externalités qui s'infusent dans la communauté.

Kamgnia Dia¹ (2005) relevait que dans sa mise en oeuvre, l'enseignement supérieur s'assimile aisément à un bien de club. Mais à étendre la réflexion aux bénéfiques de l'éducation, l'enseignement supérieur procure des bénéfiques aussi bien privés que publics et donc se concevrait comme un bien mixte. Ainsi, pourrait-on s'attendre à ce que les effets négatifs des encombrements de production soient compensés par les externalités positives induites. A la suite de Scitovsky (1954), l'enseignement supérieur pourrait être conçu comme une externalité pécuniaire, pour ses effets sur le bien-être. En effet, en procurant la qualification nécessaire, l'enseignement supérieur s'inscrit comme source d'accroissement du salaire potentiel. Une telle relation positive entre bien-être et éducation est mise en évidence par Mincer successivement dans un certain nombre d'études (1974, 1997). Mais les préoccupations de rentabilité de l'investissement avaient déjà été relevées par plusieurs autres auteurs dont Psacharopoulos (1994), dans le cadre plus général des choix d'éducation analysés en terme d'offre et de demande (Becker, 1975 ; Eicher et Levy-Garboua, 1979).

En somme, l'enseignement supérieur peut être appréhendé comme un facteur de développement social. Cela est d'autant plus vrai qu'il procure de la main d'œuvre de qualité aux employeurs potentiels, et cela sans contrepartie marchande directe. Une telle conception est centrale à l'analyse de Marshall (1898) pour qui, les externalités ne sont autres que des effets

¹ Kamgnia Dia B. (2005), « Enseignement supérieur en Afrique Sub-Saharienne : consolider les alternatives de financement », Communication faite au 10^{ème} anniversaire du Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire, Ouagadougou, Burkina Faso.

externes positifs dont bénéficient les entreprises en raison du développement général des connaissances scientifiques et techniques.

Si l'éducation a été pendant longtemps considérée comme un service non – échangeable et donc tenue à l'écart des échanges internationaux, les tendances plus récentes sont pour son internationalisation ; avec pour préoccupations principales, l'assurance de qualité, la reconnaissance de la qualification, l'accréditation et les structures de production des diplômes. L'Accord général sur le commerce des services (AGCS) s'y inscrit comme cadre par excellence pour mener les débats conséquents.

En Afrique Francophone au Sud du Sahara, la crise économique des années 1980-1990 s'est soldée par une forte crise de l'enseignement supérieur qui a eu pour conséquence la détérioration de la compétitivité des services éducatifs, limitant ainsi son insertion internationale. Cependant, la sous - région ne saurait rester en marge du mouvement d'ensemble.

Le présent rapport vise à faire un point sur les préoccupations ayant trait à l'incidence possible des accords commerciaux (AGCS et APE) sur l'enseignement supérieur en Afrique Francophone Subsaharienne. La section I présente les tendances actuelles de l'internationalisation des services éducatifs et l'état de l'enseignement supérieur en Afrique Francophone, en mettant en relief les apports de l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS). Les caractéristiques des exportations et des importations des services d'enseignement supérieur en Afrique Francophone Subsaharienne sont analysées dans les sections II et III. La section IV examine les dispositions des pays de l'Afrique Francophone Subsaharienne au commerce des services éducatifs, et la libéralisation des services ; la section V présente l'aide au commerce des services d'enseignement supérieur en Afrique Francophone Subsaharienne.

I. Les tendances actuelles de l'internationalisation des services éducatifs et l'état de l'enseignement supérieur en Afrique Francophone Subsaharienne.

Il est important, non pas seulement d'appréhender les tendances globales de l'internationalisation des services éducatifs, mais aussi de faire le point sur les services d'enseignement supérieur en Afrique Francophone afin de mieux apprécier les enjeux de l'internationalisation de ces services. Par ailleurs, il a été nécessaire de présenter quelques unes des dispositions de l'Accord Général sur le Commerce des Services.

I.1. Les tendances globales des échanges commerciaux de l'éducation.

Les statistiques sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont d'abord analysées suivies d'une revue de quelques unes des justifications qui sont faites de la montée du phénomène.

Les tendances à l'internationalisation de l'éducation

Selon Larsen et al. (2002), l'éducation a été, jusqu'à très récemment, en grande partie absente du débat sur la mondialisation parce que considérée comme un service non – échangeable. Mais cela est loin d'être le cas aujourd'hui car les services pédagogiques constituent une part importante des échanges commerciaux de bon nombre de pays dont l'Australie, le Canada, la Nouvelle Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis. Il est bien entendu que les échanges de services éducatifs remontent à une époque très lointaine dans le passé, comme le relève Naidoo (2006) à la suite de Williams (1981) et de Cardinale (2000). Ces auteurs situent les premiers mouvements migratoires au 4^{ème} siècle avant Jésus Christ, lorsque des villes comme Athènes et Tombouctou servaient de centres éducatifs dont le rôle a été traditionnellement celui de forum

intellectuel, à caractère international, où les académiciens se rendaient en quête de connaissance et de sagesse. Altbach, et Teichler (2001), quant à eux rappellent qu'au 13^{ème} siècle, les universités de Bologne et de Paris accueillait des étudiants d'horizons divers de même que certains enseignants y étaient des étrangers, avec pour langue de travail le latin. En outre, le fonctionnement de ces universités, a soutenu la traduction de nombreux ouvrages de langues arabes et grecques ; ce qui a permis la découverte de brillantes civilisations. Selon ces deux auteurs, même si l'université a eu à perdre un peu de son cachet international sous l'influence de la Réforme protestante, les liens internationaux noués par les universités n'ont pas pour autant cessé : au 19^{ème} et 20^{ème} siècle, la mise en place de disciplines scientifiques a contribué à accroître le processus d'internationalisation des universités.

Des propos de Johnston² au Forum OCDE-EU sur le Commerce des services éducatifs (Canada, 2002), la demande d'accès à l'enseignement postsecondaire s'est accrue de 11% entre 1995 et 1999 dans les pays de l'OCDE uniquement, et l'enseignement supérieur y représente 30 milliards de dollars, soit 3% de l'ensemble du commerce des services dans les pays de l'OCDE. Certes, les étudiants étrangers correspondent à 17% des étudiants en Australie, 13% au Royaume-Uni, 2% au Japon et en Russie, et uniquement 3% aux États-Unis et au Canada. Mais selon le Recueil de l'UNESCO (2006), ces pays constituent la majorité des six pays qui accueillent 67% des étudiants en mobilité dans le monde : États-Unis (23%), Royaume-Uni (12%), Allemagne (11%), France (10%), Australie (7%) et Japon (5%), ainsi que l'indique le tableau 1.

Tableau 1 : Exportations des services éducatifs dans quelques pays

Pays	1970		1989		1997		2000	
	Million de US\$	% total des services	Million de US\$	% total des services	Million de US\$	% total des services	Million de US\$	% total des services
Australie	6	0,6	584	6,6	2190	11,8	2155	11,8
Canada	68	2,7	530	3,0	595	1,9	796	2,1
Mexique	--	--	--	--	52	0,5	29	0,2
Nouvelle Zélande	--	--	--	--	280	6,6	199	4,7
Pologne	--	--	--	--	16	0,2	--	--
Royaume Unis	--	--	2214	4,5	4080	4,3	3758	3,2
Etats-Unis	--	--	4575	4,4	8346	3,5	10280	3,5
Grèce	--	--	--	--	--	--	80	0,4
Italie	--	--	--	--	--	--	1170	2,1
Brésil	--	--	--	--	4	0,1	4	0,0
Vénézuéla	--	--	--	--	4	0,3	60	4,9

Note : Données sur les étudiants étrangers en éducation tertiaire, à l'exception des cas de l'Australie, l'Italie et la Nouvelle Zélande où elles incluent l'éducation primaire, secondaire, post-secondaire professionnelle et la formation en langue.

Source : OECD-CERI (2002b).

² Johnston, Donald, Secrétaire général de l'OCDE, participant au Forum OCDE/États-Unis sur le commerce des services éducatifs, 23 et 24 mai 2002, Washington D.C., <http://www.oecd.org/FR/document/0,,FR-document-4-nodirectorate-no-20-25748-,00.html>.

Les États-Unis apparaissent ainsi de loin les plus grands “exportateurs” de services éducatifs, suivis par le Royaume-Uni, l’Australie et le Canada. En particulier, l’Australie a, sur la période 1970-2000, enregistré une très forte augmentation dans le commerce des services éducatifs, faisant de l’éducation la huitième plus grande industrie exportatrice d’Australie, soit 11,8% des exportations totales de services d’Australie. En revanche, le Canada a connu une augmentation des services éducatifs qui a été relativement plus faible que celles de l’Australie, du Royaume-Uni et des États-Unis. Johnston (Canada, 2002) pense que le nombre d’étudiants dans le monde entier passera de 45 millions en 1990 à 250 millions en 2025.

Selon Larsen et al. (2002), les États-Unis sont également les plus grands importateurs des services éducatifs, suivis par l’Italie, le Canada et l’Australie. En outre, les importations y ont augmenté dans le temps, à un taux de près de 50% depuis 1997 (Tableau 2).

Tableau 2 : Importations des services éducatifs dans quelques pays

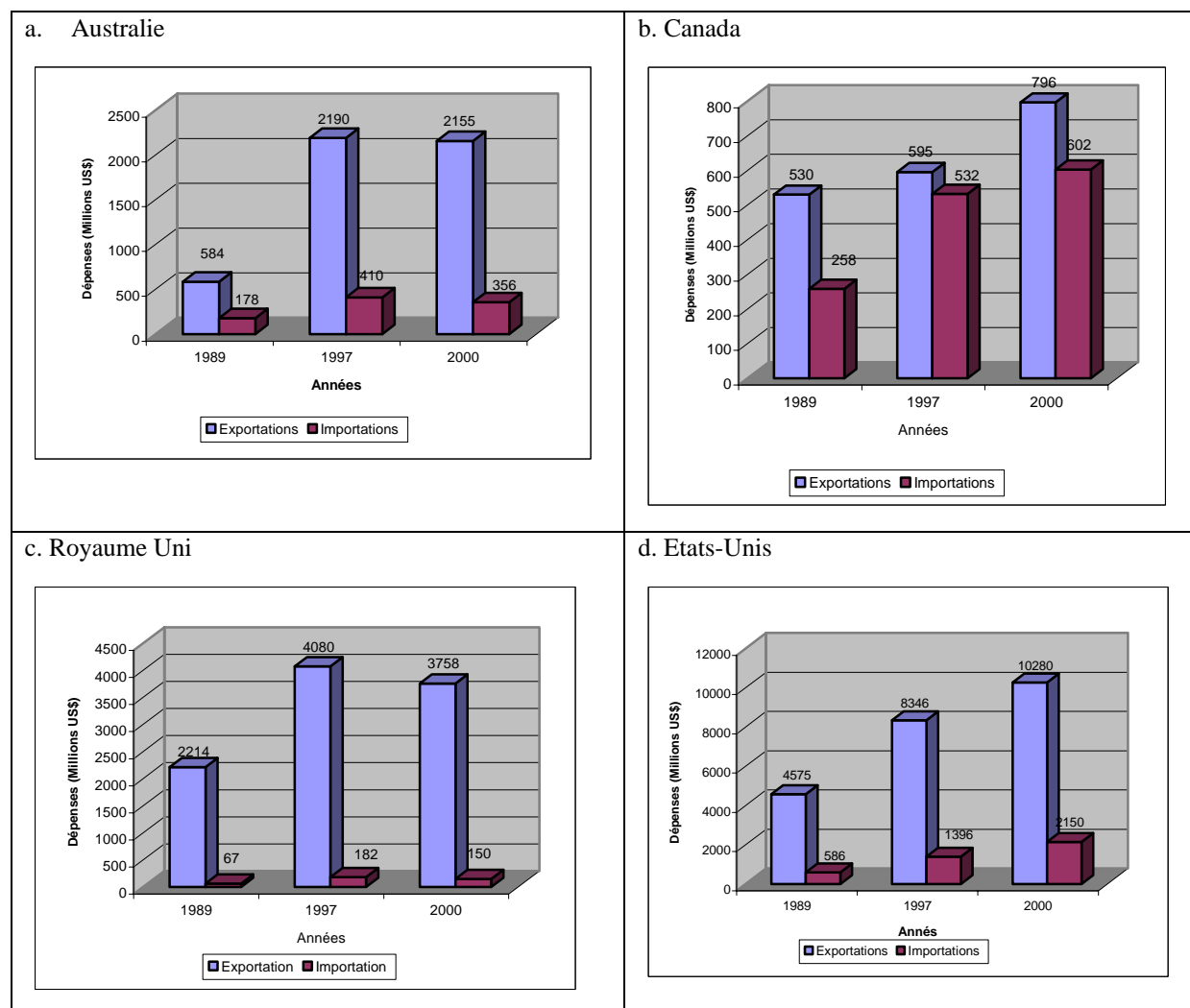
Pays	1970		1989		1997		2000	
	Million de US\$	% total des services	Million de US\$	% total des services	Million de US\$	% total des services	Million de US\$	% total des services
Australie	24	1,5	178	1,3	410	2,2	356	2,0
Canada	37	1,1	258	1,1	532	1,4	602	1,4
Mexique	--	--	--	--	44	0,3	53	0,3
Pologne	--	--	--	--	41	0,7	--	--
Royaume Unis	--	--	67	0,2	182	0,2	150	0,2
Etats-Unis	--	--	586	0,7	1396	0,9	2150	1,0
Grèce	--	--	--	--	--	--	211	1,9
Italie	--	--	--	--	--	--	849	1,5
Brésil	--	--	--	--	22	0,1	78	0,5
Vénézuéla					165	3,0	113	2,7

Note : Données sur les étudiants étrangers en éducation tertiaire, à l’exception des cas de l’Australie, l’Italie et la Nouvelle Zélande où elles portent sur l’éducation primaire, secondaire, post-secondaire professionnelle et la formation en langue.

Source : OECD-CERI (2002b).

Lorsque exprimés en termes de pourcentage des importations totales de services, le Vénézuéla, l’Australie, la Grèce et l’Italie apparaissent comme les plus grands importateurs. En outre, le rapprochement des exportations et des importations permet de relever que l’Australie, l’Italie, le Canada, le Royaume-Uni et les États-Unis ont un “surplus de commerce” dans les services éducatifs (Graphique 1).

Graphique 1 : Exportations et importations des services éducatifs dans quelques pays



Source : construit par l'auteur à partir des données OECD-CERI (2002b)

Certes, les tendances actuelles du commerce international des services éducatifs se recentrent sur l'offre d'enseignements et de qualifications à distance. Mais, le déplacement des étudiants à l'étranger reste la plus grosse composante du commerce international des services d'éducation. Naidoo (2006) décrit les tendances actuelles du commerce des services éducatifs en trois mouvements. Tout d'abord, la mobilité des étudiants internationaux a plus que doublé au cours des vingt dernières années. Ensuite, la mobilité des programmes englobant l'enseignement à distance a également engendré de nouvelles formes d'éducation internationale. Enfin, dans la souplesse des institutions à travers les relations commerciales, des aménagements tels les franchises et les accords de jumelage deviennent des caractéristiques d'éducation internationale de plus en plus importantes bien qu'elles n'existent que sur une échelle limitée. En fait, cet auteur a analysé le cas spécifique de l'éducation transfrontière en s'appuyant sur la décomposition de Knight (2003) en : i) la mobilité étudiants/enseignants, forme dans laquelle les étudiants/enseignants se déplacent pour des causes pédagogiques et académiques (études ou enseignement) ; ii) la mobilité des programmes dans laquelle des programmes académiques et pédagogiques sont délivrés sans déplacement physique des étudiants/enseignants ; iii) la mobilité d'institution où un campus national est développé par l'entremise de quelques formes d'investissement direct étranger. Le tableau A1 de l'Annexe donne des informations plus détaillées sur ces différents modes de l'offre internationale des services éducatifs.

Des alternatives à la mobilité d'étudiants sont la mobilité de programmes et la mobilité d'institutions. Certes ces deux formes ont connu des départs timides. Mais, les développements récents des Technologies de l'Information et de la Communication ont porté avec eux les mobilités de programmes et d'institutions dans les échanges internationaux des services éducatifs. Les programmes du commerce international peuvent être soit des enseignements et des diplômes qui sont offerts en lignes à l'exemple des offres de l'Université de Phoenix, une université privée aux Etats Unis (Vincent-Lancrin, 2004), soit des formations à distance que proposent des universités américaines comme l'Université Publique de Pennsylvanie et l'Université du Maryland (Carnevale, 2005). Mais les arrangements de jumelages et de partenariats d'institutions universitaires dans l'offre de diplômes internationalement reconnus deviennent également de plus en plus populaires (Bennell et Pearce, 2003).

La mobilité d'institutions s'appréhende en termes de l'extension de certaines universités par la création de filiales de campus à l'étranger, aux exemples de l'Université de Cornell, l'Université de Duke et l'Université de Chicago qui avaient ouvert des branches à Singapour depuis mars 2006 (Raychaudhuri et De, 2007). En Afrique Occidentale Francophone, le Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion (CESAG)³ à Dakar au Sénégal entretient des partenariats, entre autres, avec l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) de Poitiers pour la formation à distance depuis 2002, avec l'Agence Française de Développement pour la formation au Master de Banque et Finances depuis 2000, et avec le CERDI et l'Université d'Auvergne - Clermont Ferrand 1 dans la conduite d'un Master Professionnel en Analyse Économique et Développement International. En fait, le CESAG définit l'une des institutions de formations délocalisées de l'IAE. Un exemple de partenariat en Afrique Centrale est celui entre l'Université de Yaoundé II au Cameroun et l'Université de Rennes I pour la conduite du DEA professionnel en Evaluation des Projets avec la co - diplomation des deux universités.

Selon Naidoo (2006), même si les formes de services du commerce éducatif peuvent s'observer individuellement dans un pays donné, l'éducation transfrontière contemporaine tend à articuler plus qu'une forme à la fois. Par exemple, quand un campus national est installé (mobilité d'institution), les étudiants de ce campus peuvent échanger avec le campus principal (mobilité d'étudiants), les enseignants du campus principal sont encouragés à aller enseigner dans la filiale (mobilité académique) et les cours peuvent être délivrés en ligne pour encourager l'interaction d'étudiants entre le campus principal et sa filiale (mobilité du programme).

Quelques explications à l'internationalisation des services éducatifs

Les facteurs qui ont joué à l'accroissement des échanges des services éducatifs sont des plus nombreux. Quelques uns de ces facteurs sont : i) les ententes mutuelles qui considèrent la mobilité d'étudiants comme un moyen pour renforcer les liens politiques, culturels et économiques, ii) les approches de migrations sélectives qui encouragent les individus hautement qualifiés à rester dans les pays d'accueil à la fin des études, iii) des accords de renforcement des capacités, et iv) les gains potentiels des pays.

En fait, la mobilité d'étudiants a acquis une nouvelle physionomie depuis la fin du 20^{ème} siècle. Nadoo (2006), en référence à Williams (1981) et de Dore (1976), fait remarquer que moins que la simple recherche de connaissance et de savoir, l'étudiant contemporain vise l'étranger beaucoup plus pour les diplômes ; ce qui justifie la croissance notoire des flux d'étudiants en mobilité et les

³ Institué en 1985 par la Conférence des Chefs d'Etat de la Communauté Economique de l'Afrique de l'Ouest (CEAO), le CESAG est géré depuis 1995 par la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO) pour le compte des Etats membres de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA). Tourné à l'origine vers la formation en gestion des personnels des administrations de la zone, le CESAG a su diversifier ses compétences et propose aujourd'hui une offre incomparable pour satisfaire les besoins des entreprises des secteurs public et privé.

tendances commerciales. D'une part, les institutions d'accueil ont cherché à saisir l'opportunité de cette nouvelle forme de demande d'éducation et l'accroissement induite pour résoudre des problèmes budgétaires. D'autre part, les pays ont réagi à la nouvelle demande en changeant leurs politiques d'accueil, passant de l'aide au commerce des services éducatifs. Ainsi, moins qu'aux étudiants boursiers, les études à l'étranger ont été désormais rendues disponibles à ceux qui pouvaient se l'offrir (Smart et Ang, 1993). Malheureusement, le mouvement à l'étranger se trouve fortement contraint par les procédures d'immigration, comme cela est relevé au tableau A2 en Annexe.

Dans les pays en voie de développement, certaines contraintes financières empêchent les universités de proposer une solution à la demande croissante des services éducatifs. Nous admettons avec Patrinos⁴ (Canada, 2002) que la non satisfaction de la demande croissante en matière de nouvelles compétences professionnelles dans les pays en voie de développement impose de nouvelles pressions aux systèmes d'éducation de ces pays, tout en soulevant un certain nombre de défis pour l'enseignement supérieur, à savoir: i) la diminution des ressources publiques et avec elle celle des effectifs ; ii) l'accès inégal à l'enseignement supérieur, et iii) la piètre qualité et le manque de pertinence de la plupart des programmes. Cela est d'autant plus préoccupant que les familles plus riches sont celles qui bénéficient le plus des avantages de l'éducation, notamment de l'enseignement supérieur. En conséquence, les étudiants, les programmes et les prestataires tendent à se déplacer au-delà des frontières ; soutenant davantage les motifs du développement du commerce international des services éducatifs. En outre, l'intensification des échanges procure des avantages économiques, une meilleure compréhension des cultures, le développement de réseaux et des échanges de connaissances.

Certes les Universités Africaines ont connu des accroissements significatifs de leurs effectifs au cours des deux décennies passées. Selon Materu (2006), le nombre d'étudiants en Afrique Subsaharienne est passé de 0,8 million en 1985 à environ 3 millions en 2002. Mais un tel accroissement ne doit être apprécié que relativement aux taux d'inscription des années 1960 et 1970. En fait, ce taux est passé de 1% en 1965 à 5% à peine en 2000 (World Bank and UNESCO, 2000) et Bloom, Canning et Chan (2006) relèvent que le taux de 5% correspond à celui que les autres régions avaient atteint il y a de cela 40 ans. En effet malgré les effectifs pléthoriques constatés dans la plupart des universités, notamment en Afrique Subsaharienne, les taux de participation à l'enseignement supérieur restent relativement faibles et l'écart des effectifs entre les économies développées et les économies en voie de développement s'élargit.

En somme, l'évidence semble supporter une internationalisation en faveur des pays anglophones. En effet, les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie, à eux trois, cumulent 42% des étudiants étrangers. Mais l'attrait anglophone, loin d'être une mode, se justifie fondamentalement par la qualité de l'enseignement prodigué, suivie de près par le prestige du grade ou du diplôme décerné. En fait, 85 universités anglophones se retrouvent parmi les 100 premières et 17 américaines sont parmi les 20 premières ; ce qui est une interpellation au bilinguisme pour les pays de l'Afrique Francophone, à l'heure des choix s'appuyant sur les classements mondiaux.

⁴ Patrinos, Harry Economiste en chef de l'éducation à la Banque mondiale, Président l'Atelier 3 sur *“Promouvoir l'accès à l'enseignement postsecondaire : Satisfaire la demande globale”* au Forum CDE/États-Unis sur le commerce des services éducatifs, 23 et 24 mai 2002, Washington D.C.,

Un cadre très flexible qui permet aux pays de conserver toute liberté de choix en ce qui concerne les services à l'égard desquels ils prennent des engagements reste l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS).

I.2. L'AGCS dans le commerce international des services éducatifs

Les généralités puis l'état des engagements à l'AGCS sont présentés dans cette sous-section.

Généralités sur l'AGCS

L'Accord général sur le commerce des services (AGCS ou en anglais *GATS* pour *General Agreement on Trade in Services*) a été lancé par l'Organisation mondiale du Commerce (OMC) en 1994, et est entré en vigueur en janvier 1995. Dans son fonctionnement, l'AGCS se compose de deux parties: l'accord-cadre qui énonce les règles et les listes d'engagement nationales dans lesquelles chaque membre indique le degré d'accès qu'il est disposé à garantir pour les fournisseurs étrangers des services. Globalement, l'AGCS régule le commerce de tous les services, à deux exceptions près: *les services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental* et, *les droits de trafic* dans le secteur du transport aérien.

De la classification de l'AGCS, le commerce international des services d'éducation s'organise suivant 4 modes. Le mode 1 de l'offre transfrontière au compte duquel l'on inscrit l'éducation à distance, le E-learning et les universités virtuelles ; la croissance rapide de ce volet se justifie par les développements récents des Technologies de l'Information et de la Communication (les transmissions par câble et satellites ; les audio et téléconférences ; les logiciels et plus récemment Internet). Le mode 2 de la consommation à l'étranger s'appréhende, en matière d'éducation, par le flux des étudiants à l'étranger ; volet qui a de tout temps constitué la plus grosse part des échanges des services éducatifs. Le mode 3 de la présence commerciale regroupe, en ce qui concerne l'éducation, les campus satellites, les franchises universitaires, les jumelages d'institutions universitaires et les partenariats. Le mode 4 de la présence des personnes physiques est, dans le domaine de l'éducation, le cas des enseignants chercheurs qui assurent temporairement leurs services à l'étranger (Tableau A1 en annexe).

Comme le relève Knight (2002), l'AGCS ne définit pas un accord neutre. Plutôt, l'AGCS vise à encourager et à mettre en vigueur la libéralisation du commerce dans les services. Le processus de libéralisation progressive implique deux aspects : i) étendre la couverture de l'AGCS au plus grand nombre de secteurs des services et ii) diminuer le nombre et l'ampleur des mesures⁵ qui s'érigent en obstacles à l'accroissement du commerce. Par conséquent, en dépit des droits des pays à déterminer l'ampleur de leurs engagements, ceux-ci peuvent, à chaque round de négociations, ajouter des secteurs ou des sous-secteurs à leurs programmes nationaux. Plus spécifiquement, à l'étape de "demande/offre" du processus de l'AGCS, les négociations d'accès au marché (Article XVI de l'Accord-Cadre de l'AGCS, Encadré 1) et d'engagements de traitements nationaux (Article XVII de l'Accord-Cadre de l'AGCS, Encadré 1) sont bilatérales, et les secteurs pour lesquels l'accès au marché est recherché ne sont pas nécessairement ceux pour lesquels les demandes sont faites.

⁵ les " mesures par les Membres " dans les termes de l'AGCS veulent dire des mesures prises par:

(i) des gouvernements ou autorités, centrales, régionales ou locales et,

(ii) des entités non - gouvernementales dans l'exercice de pouvoirs délégués par les gouvernements ou autorités centrales, régionales ou locales.

Encadré 1 : Article XVI et XVII de l'Accord-Cadre de l'AGCS appliqués aux services éducatifs

Article XVI

L'Accès au marché

1. en ce qui concerne l'accès au marché de par les modes de provision identifiées à l'Article I, chaque Membre doit accorder aux services et fournisseurs de services de tout autre Membre, un traitement non moins favorable que les conditions pour lesquelles les limitations et conditions ont été consenties et spécifiées dans son programme.

2. dans les secteurs où des engagements d'accès au marché ont été entrepris, les mesures qu'un Membre ne sera autorisé à maintenir ou à adopter de par son appartenance à un bloc régional, ou sur l'ensemble de son territoire sont les suivants :

- a) des limitations sur le nombre de fournisseurs du service, soit sous la forme de quotas numériques, de monopoles, de fournisseurs de services exclusifs soit les exigences d'un test de besoins économiques. Dans le domaine éducatif, ce serait le plafonnement du nombre total d'établissements universitaires ; licence pour un nouvel établissement dont l'octroi est subordonné à un examen des besoins économiques; contingents d'enseignants étrangers; monopole d'Etat ou privé pour les services d'enseignement supérieur; prescriptions en matière de nationalité pour les fournisseurs de services, par exemple);
- b) des limitations concernant la valeur totale des transactions ou des avoirs (pour les campus satellites, par exemple, limitation fixée à x pour cent du total des étudiants du pays);
- c) des limitations concernant le nombre total d'opérations de services ou la quantité totale de services produits (restrictions limitant, par exemple, les bourses attribuées aux étudiants inscrits dans les campus satellites);
- d) des limitations concernant le nombre total de personnes physiques (et en particulier de non-nationaux) susceptibles d'être employées dans le secteur (ou la part de la main-d'oeuvre étrangère dans la masse des salaires versés);
- e) des restrictions ou prescriptions concernant les types précis d'entités juridiques par l'intermédiaire desquelles le service peut être fourni;
- f) des limitations concernant la participation de capital étranger (plafond de x pour cent, par exemple, pour telle ou telle forme de présence commerciale).

Article XVII

Du Traitement National

1. dans les secteurs inscrits dans son Programme, et sujets à toutes conditions et ensemble des qualifications, chaque Membre accordera aux services et fournisseurs de services de tout autre Membre, dans le respect de toutes les mesures qui affectent l'offre de services, des traitement non moins favorables que celles qu'il accorde à ses propres services et fournisseurs de services.

2. un Membre peut satisfaire à l'exigence du paragraphe 1 en accordant aux services et fournisseurs de services de tout autre Membre, soit formellement un traitement identique, soit formellement un traitement différent de celui qu'il accorde à ses services ou fournisseurs de services.

3. le traitement formellement identique ou formellement différent sera considéré comme moins favorable s'il modifie les conditions de compétition en faveur des services ou fournisseurs de service du Membre comparé à ses propres services ou fournisseurs.

Source : GENERAL AGREEMENT ON TRADE IN SERVICES , Annex 1B, pp 283-316.

Ainsi, un pays A peut demander au Pays B un plus grand accès aux services de transport, lorsque le Pays B peut répondre en demandant l'accès aux services éducatifs. Il revient à chaque pays de déterminer jusqu'à quels points il est disposé à faire des concessions sur l'accès étranger aux marchés domestiques. Cette situation, s'appliquant à tous les secteurs, peut être d'un grand intérêt pour les pays, aussi bien en développement que développés, notamment ceux qui n'ont pas fait d'engagements d'ouverture de leurs services éducatifs et qui par conséquent peuvent considérer ce secteur assez vulnérable pour l'engager dans les négociations commerciales (Knight, 2002).

Engagements des services éducatifs

En dépit des avantages avérés de l'AGCS, le secteur de l'éducation est l'un des secteurs les moins engagés dans le processus de négociations commerciales. Jusqu'en 2002, seulement 44 des 144 Membres de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) avait fait des engagements par rapport à l'éducation, et seulement 21 de ceux-ci ont inclus des engagements à l'enseignement supérieur. A ce propos, Knight (2002) fait noter combien il est intéressant de voir que le Congo, le Lesotho, la Jamaïque et la Sierra Leone ont fait des engagements inconditionnels pleins pour l'enseignement supérieur (Tableau A3 en Annexe), sans doute avec l'intention d'encourager des fournisseurs étrangers à aider au développement de leurs systèmes éducatifs. L'engagement de l'Australie pour l'enseignement supérieur a été principalement pour l'offre privée. L'Union Européenne, quant à elle, a inclus l'enseignement supérieur, mais avec des limitations claires sur tous les modes de commerce à l'exception de la consommation à l'étranger (Tableau A3 en Annexe) qui est généralement compris comme des étudiants étrangers devant payer des droits universitaires. Selon Raychaudhuri et De (2007), les statistiques d'engagements en 2006 indiquent un total de 168 engagements pour les 48 pays engagés dans le secteur de l'éducation dans l'ordre suivant: 33 engagements étaient à l'éducation de base, 37 à l'éducation secondaire, 39 dans les études supérieures, et 37 dans éducation pour adultes. Les études supérieures représentent le sous-secteur qui a attiré le plus grand nombre d'engagements dans les services de l'éducation; 39 pays avaient fait un engagement pour libéraliser l'accès au secteur des études supérieures.

Certes pour les pays en développement, l'AGCS fournirait un cadre pour accéder aux fournisseurs étrangers et accroître l'accès à l'enseignement supérieur et aux programmes de formation professionnelle. Mais bon nombre de ces pays traînent les pas en avançant comme raison la menace de dominance étrangère ou l'exploitation de leur système national et culturel. Pour d'autres, la question de savoir à quel bénéfice et à quels coûts opérer une libéralisation de l'échange des services éducatifs, quelle qualité et quelle accréditation des diplômes, reste au coeur des débats. Mais, l'on doit reconnaître que les structures de diplomation, d'accréditation, de reconnaissance de la qualification et d'assurance de la qualité sont importantes pour tous les pays, notamment si ceux-ci importent et exportent des services de l'éducation (Knight, 2002).

En fait, le but de l'AGCS étant de supprimer toutes les restrictions et les réglementations gouvernementales intérieures dans le domaine de la fourniture de services qui sont considérées comme des entraves au commerce, sa mise en oeuvre pourrait entraîner l'abolition du financement public d'institutions nationales au motif que cela porterait atteinte à la liberté de commerce. En somme, la libéralisation progressive des services implicite à l'AGCS signifierait que l'on va vers la privatisation de tous les services, y compris les services publics ; ce qui peut entraîner la déréglementation des services au niveau des collectivités locales, des Etats, et leur assujettissement aux règles de l'OMC au profit de sociétés transnationales (Canada, 2002).

Uvalic-Trumbic⁶ relevait au Forum OCDE/Etats-Unis sur le commerce des services éducatifs (Canada, 2002) que même si la libéralisation du commerce dans le secteur éducatif risque de créer des injustices, d'ouvrir la porte à la discrimination et de creuser encore davantage le fossé numérique, l'internationalisation de l'enseignement supérieur est toutefois souhaitable et il importe de réduire les obstacles auxquels les établissements sont aux prises en l'absence de politiques commerciales. Le défi dans tous les cas consiste à promouvoir un «commerce équitable», une mondialisation qui convienne à tout le monde. Pour relever un tel défi, la participation au débat de toutes les parties intéressées est essentielle.

⁶ Uvalic-Trumbic, Stamenka, Chef de la section de l'accès, la mobilité et la qualité, Division de l'Enseignement supérieur, UNESCO membre de l'Atelier 3 sur "*Promouvoir l'accès à l'enseignement postsecondaire : Satisfaire la demande globale*" au Forum OCDE/É.-U. sur le commerce des services éducatifs, 23 et 24 mai 2002, Washington D.C.

Mais, rappelons à la suite de Larsen et al. (2002) que l'AGCS est un accord multilatéral, légalement exécutoire qui régit le commerce international des services. Dans le commerce des services, il offre la même stabilité qui est implicite aux règles mutuellement consenties et les contraintes fortes des engagements non-discriminatoires d'accès au marché que le GATT a fourni pour le commerce des marchandises pendant plus de cinq décennies. En fait, l'AGCS n'est qu'une partie du package unique des accords multilatéraux du "cycle de négociations d'Uruguay". En signant l'AGCS, les pays s'engagent à effectuer des négociations périodiques de façon à éliminer progressivement les obstacles au commerce international des services sans avoir besoin de renouveler à chaque fois l'accord des 144 membres de l'OMC, et donc fonctionnant suivant un mécanisme "d'auto-déclenchement". En somme, tous les Membres de l'OMC se trouvent liés par les règles de l'AGCS.

I.3. Caractéristiques de l'enseignement supérieur en Afrique Francophone

Dans les années 1980-1990, l'enseignement supérieur en Afrique Francophone se caractérisait par de multiples encombrements au fonctionnement, et une contrainte budgétaire resserrée.

L'enseignement supérieur, un nœud d'encombrements

Si l'enseignement supérieur n'exhibe pas de rivalité à sa consommation, il reste institutionnellement excluable⁷. Ainsi dans les pays africains de langue d'expression française, l'accès à l'université est conditionnel à l'obtention du baccalauréat (BAC) ou de tout titre équivalent. Dans les pays de langue d'expression anglaise, ne sont admis à l'université que ceux qui ont été reçus au General Certificate of Education (GCE), Advanced Level. Il n'y a pas de raison qu'en Afrique lusophone l'accès à l'université soit sans conditionnalité.

Une fois la condition académique satisfaite, l'admission d'un étudiant supplémentaire ne crée pas de nuisances particulières aux autres étudiants dans les limites des capacités (infrastructures physiques, ressources humaines, et ressources pédagogiques) des établissements universitaires. Plutôt, des effectifs élevés accroissent les ressources propres des universités tout en réduisant le coût individuel de production et d'entretien. Ainsi, les universités privées cherchent-elles à récupérer le différentiel de coût de production en jouant sur les taux de scolarité pour satisfaire leur objectif de rentabilité. Les universités d'Etat quant à elles gèrent, pour certaines, les contraintes de fonds propres en maximisant les effectifs étant donné les droits universitaires qui soient n'existent pas, ou s'ils existent sont institutionnellement maintenus bas.

On a ainsi assisté à des débordements sensibles, notamment dans les établissements publics. Face à une demande de plus en plus forte, des pays africains ont dû rallonger la liste des critères d'admission à l'université. En Côte d'Ivoire par exemple, ne peut s'inscrire en première année des Sciences qu'un individu âgé d'au plus 22 ans, et en première année des Sciences Economiques qu'un individu d'au plus 23 ans. Au Mali, l'âge limite de première inscription aux études de médecine est de 23 et de 25 ans dans les autres établissements universitaires.

Mais, reconnaissant aux citoyens le droit au savoir, l'enseignement supérieur devra donner au maximum de personnes la possibilité d'y accéder. Ainsi tenant compte de la masse critique qu'entretiennent les populations dans leurs croissances, le financement de l'enseignement supérieur doit-il être des plus adéquats, coordonnant sources exogènes et endogènes, aux fins d'assurer la dose minimale aux sociétés africaines.

Le resserrement de la contrainte budgétaire sur l'enseignement supérieur

⁷ Voir Lévêque (2004) dans sa classification des biens collectifs, p 86.

Les dépenses publiques d'éducation dans bon nombre de pays en Afrique francophone noire ont chuté depuis la seconde moitié des années 1980, ainsi que le révèle le Tableau 3.

Tableau 3: Tendances des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB dans quelques pays d'Afrique francophone au Sud du Sahara

Pays	1985-87	1995-1997	1999-2001	2002-2005
Afrique Occidentale Francophone :				
Burkina Faso	2,3	3,6	4,2	4,7
Bénin	..	3,2	3,3	3,5
Côte d'Ivoire	..	5,0	4,6	4,6
Guinée	1,8	1,9	1,9	2,0
Mali	3,2	2,2	2,8	4,3
Mauritanie	..	5,1	3,6	2,3
Niger	..	2,3	2,3	2,3
Sénégal	..	3,7	3,2	4,0
Togo	4,9	4,5	4,8	2,6
Afrique Centrale Francophone :				
Cameroun	2,8	3,1	5,4	1,8
Centrafrique	2,6	..	..	..
Congo	4,9	6,1	3,2	2,2
Gabon	5,8	2,9	3,9	3,9
RDC	1,0	..	..	..
Tchad	..	2,2	2,0	2,1
Afrique Australe Francophone, Océanie :				
Burundi	3,1	4,0	3,6	5,1
Madagascar	1,9	1,9	2,5	3,2
Rwanda	3,5	..	2,8	3,8

Note : Les valeurs en 1985-87 ont été déterminées en pourcentage du PNB. .. signifie non disponible

Source : PNUD (1998, 2001, 2002, 2004, 2007-2008).

Certes, des méthodes de collecte des données ne permettent pas souvent une comparaison immédiate des pays entre eux⁸. Mais les tendances de dépenses publiques restent assez clairement définies. Ainsi si dans les pays comme le Burkina Faso, le Mali, Madagascar la tendance des dotations a été croissante jusqu'en 2005, il n'en est pas de même pour les autres pays considérés. Les allocations du PIB à l'enseignement sont restées relativement constantes dans des pays comme le Bénin et le Niger, lorsqu'elles ont chuté régulièrement dans les pays comme le Togo et la Mauritanie, et parfois de manière considérable, comme le Congo qui a inscrit une baisse de près de 50% entre 1995-1997 et 1999-2001.

Dans tous les cas, les dépenses publiques d'éducation ont été définies à un pourcentage inférieur à 10% du PIB. Cela n'aurait pu être autrement, étant donné que les pays considérés appartiennent, dans la majorité des cas, à l'ensemble des pays à Indicateur de Développement

⁸ Des variations méthodologiques signalées par le PNUD (2004) ne permettent pas de comparer les pays entre eux, en ce qui concerne l'année 1990. De même, la base de collecte des données, puis des calculs est souvent différente d'année en année. Les tendances relevées doivent être analysées avec quelques réserves.

Humain (IDH) faible. C'est notamment le cas du Sénégal, Togo, Côte d'Ivoire, Bénin, Mali, Burkina Faso, et Niger. Les tendances observées sont d'autant plus critiques que les taux de croissance du PIB, même s'ils sont devenus positifs dans les trois sous-régions, la moyenne est à moins de 5 pour cent sur la première moitié des années 2000.

Les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur, quant à elles, ont été en moyenne de 20% des dotations totales à l'enseignement en 1985-1986, comme l'indique le tableau 4.

Tableau 4 : Dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur (% de l'ensemble des niveaux)

Pays	Périodes			
	1985-1986	1995-1997	1999-2001	2002-2005
Afrique Occidentale Francophone :				
Bénin	..	18,8	16,4	22
Burkina Faso	30,7	18,3	..	9
Côte d'Ivoire	17,1	18,6	25,1	20
Guinée	23,5	26,1	..	..
Mali	13,4	17,7	14,6	16
Mauritanie	27,4	21,2	14,1	5
Niger	..	..	16,2	..
Sénégal	19,0	23,2	..	24
Togo	22,8	24,7	17,4	19
Afrique Centrale Francophone :				
Cameroun	27,4	13,2	..	24
Centrafrique	18,8	24,0	..	..
Congo	34,4	28,0	32,6	26
Gabon	..	..	25,5	..
RDC	28,7	..	..	..
Tchad	..	9,0	16,6	23
Afrique Australe Francophone, Océanie:				
Burundi	19,8	17,1	26,9	15
Madagascar	27,2	21,1	11,9	12
Rwanda	11,5	..	34,7	34

Source : PNUD (1998, 2001, 2002, 2004, 2007-2008).

Au cours de la période 1985-1986, le maximum (34,4%) a été observé au Congo, et le minimum (11,5%) au Rwanda, pour l'ensemble des pays considérés. Le Sénégal, et le Mali inscrivent un accroissement de 4 points, et 4 points de pourcentages, respectivement de 1985 à 2005. En Côte d'Ivoire, l'accroissement a été le plus significatif entre 1995-1997 et 1999-2001, sans que la réduction en 2002-2005 ne ramène les dotations à moins de ce qu'elles étaient en 1985-1986. Malheureusement, les tendances ont été à la baisse de 1985 à 2005 dans la plupart des pays considérés. Ainsi en 1995-1997, le pourcentage au Congo passe à 28%, lorsque la Mauritanie et Madagascar réduisent régulièrement leurs allocations budgétaires à l'enseignement supérieur, allant de 27% en 1985-1986 à 12% en 2002-2005 pour Madagascar et 5% pour la Mauritanie. Les dépenses publiques d'enseignement supérieur au Burkina Faso

sont allées de 30,7%, un des taux les plus élevés de l'échantillon en 1985-1986, à 9% en 2002-2005. Globalement la période 2002-2005 a été mitigée : le Bénin, le Cameroun, le Sénégal et le Togo ont accru les dotations à l'enseignement supérieur, lorsque la chute des dotations à ce poste s'accroît au Burkina Faso, en Mauritanie, en Madagascar et au Burundi.

Mais si les déblocages publics s'amenuisent dans le temps, la constitution des ressources propres aux universités d'Etat reste également contrainte par un certain nombre de facteurs, dont les droits universitaires divers. Ce sous poste n'existe pas dans des pays comme la Côte d'Ivoire, le Gabon, lorsque le Bénin et le Togo ne l'ont rendu effectif que depuis l'année académique 2004-2005. En outre dans les pays francophones où l'enseignement supérieur public a été rendu payant, le problème reste celui des taux qui sont uniformes, et celui de leur niveau qui est largement inférieur au coût unitaire de production de l'enseignement supérieur.

Ainsi la contrainte budgétaire se resserrant dans le temps, des stratégies de financement recentrées soit sur le secteur privé soit sur la commercialisation des services éducatifs devraient être exploitées en complément nécessaire au secteur public dans le financement de l'enseignement supérieur en Afrique noire francophone.

II. Les exportations des services d'enseignement supérieur en Afrique Francophone Subsaharienne

Nous cherchons ici à répondre à la question de savoir quelles sont les opportunités pour l'Afrique Francophone à assurer des exportations de services d'enseignement supérieur, visant particulièrement à mettre en évidence les contraintes d'accès au marché et les cadres de coopération internationale appropriés pour desserrer ces contraintes.

II.1. Etat des exportations des services d'enseignement supérieur

A la suite de Bashir (2007), nous définissons le pays exportateur de services d'enseignement supérieur comme un pays qui fournit des services d'enseignement supérieur aux nationaux de pays étrangers. Ainsi définies, les exportations peuvent prendre l'une ou l'autre forme des quatre modes d'opération du commerce des services, pouvant être soit l'offre transfrontière à titre d'éducation à distance, du E-learning et d'universités virtuelles (mode 1), soit de la consommation à l'étranger (mode 2), soit la présence commerciale en termes de campus satellites, de franchises universitaires, des jumelages d'institutions universitaires et les partenariats (mode 3), soit de la présence des personnes physiques assurant temporairement leurs services à l'étranger (mode 4).

Les opportunités d'offres transfrontières de services d'enseignement supérieur

Le Burkina Faso, le Sénégal et le Cameroun sont trois des sept pays⁹ dans lesquels l'AUF propose des formations ouvertes et à distance¹⁰ en offrant des allocations d'études à distance afin de suivre les programmes de licence et de master proposés par les universités locales.

Généralement, les allocations faites par l'AUF sont une garantie suffisante pour rendre effective cette forme d'exportation des services d'enseignement supérieur des pays concernés. En effet, les allocations permettent de prendre en charge une importante partie des frais pédagogiques et d'inscription ; les partenaires de l'AUF, et notamment certaines Ambassades de France, par l'intermédiaire de leur Service de Coopération et d'Action Culturelle, soutiennent le dispositif et proposent des allocations supplémentaires. Le Burkina Faso le

⁹ Les autres pays sont la Belgique, le Canada-Québec, la France et la Tunisie

¹⁰ Dans les termes de l'AUF, l'expression « formations ouvertes et à distance » désigne des cursus suivis à distance (en ligne sur Internet) débouchant sur les diplômes d'État ou d'université.

Sénégal et le Cameroun peuvent ainsi être inscrits au rang des pays d'Afrique Francophone qui offrent des services éducatifs par le biais transfrontalier (mode 1).

Flux d'étudiants étrangers en Afrique Francophone Subsaharienne

Les statistiques disponibles ne permettent d'analyser quantitativement que les flux d'étudiants étrangers dans quelques pays d'Afrique Francophone au Sud du Sahara ainsi que l'indique le tableau 5.

Tableau 5 : Etudiants en mobilité internationale dans l'Enseignement supérieur par pays d'accueil en Afrique Occidentale Subsaharienne/2004

Pays	Effectif	Origines						
		Etats Arabes	Europe du Centre et de l'Ouest	Asie	Amériques Latines et caraïbes	Amérique du Nord/ Europe de l'Ouest	Afrique Subsaharienne	Non précisées
Cameroun	1 529						1 318	208
Madagascar	1 219						1 098	121
Mali	1 221	-	-	-	-	-	-	1 221
Sénégal	1 295	-	-	-	-	-	-	1 295
Togo	1 307	-	-	-	-	-	-	1 307
ASS	59 801	55	50	115	7	54	40 946	18 574

Note : ASS tient pour Afrique Subsaharienne.

Source : UNESCO (2006)

Des deux caractéristiques de la mobilité internationale que sont les effectifs, et les origines, seulement l'effectif a pu être précisé en ce qui concerne la majorité des pays de l'Afrique Francophone pour lesquels des données existent (Tableau 5) ; les effectifs par origine sont si faibles pour l'ensemble de l'Afrique Subsaharienne en tant que région qu'ils définissent des traces pour les pays considérés pris individuellement. Même si les origines n'ont pu être précisées, l'on peut, sans trop grand risque d'erreur, admettre qu'il s'agit dans la majorité des cas des étudiants qui viennent des autres pays d'Afrique francophone. En effet, le Mali, le Sénégal et le Togo ont été toujours des lieux de destination des étudiants de médecine des pays d'Afrique Centrale comme le Cameroun.

A se limiter à ces statistiques, la mobilité internationale au sens de l'UNESCO (Encadré 2) n'est qu'un phénomène résiduel en Afrique Subsaharienne en général et en Afrique Francophone en particulier.

Encadré 2 : Comment définir les étudiants en mobilité internationale ?

Les étudiants en mobilité internationale quittent leur pays ou leur territoire d'origine pour s'installer dans un autre pays ou territoire avec l'objectif d'étudier. On peut les définir au moyen des caractéristiques suivantes :

Citoyenneté : on considère que les étudiants sont en mobilité internationale s'ils ne sont pas citoyens du pays d'accueil dans lequel ils poursuivent des études.

Résidence permanente : on considère que les étudiants sont en mobilité internationale s'ils ne sont pas résidents permanents du pays d'accueil dans lequel ils poursuivent des études.

Enseignement antérieur : on considère que les étudiants sont en mobilité internationale s'ils ont obtenu le

diplôme leur permettant l'entrée à leur niveau d'étude actuel dans un autre pays.

Par « enseignement antérieur », on entend généralement le deuxième degré de l'enseignement supérieur pour les étudiants scolarisés dans des programmes d'enseignement supérieur.

L'ISU définit les étudiants en mobilité en fonction de leur résidence permanente. La non-citoyenneté est également couramment utilisée comme critère, surtout en ce qui concerne les données émanant des pays de l'Union européenne (UE) et de l'OCDE. Toutefois, la seule citoyenneté ne suffit pas pour mesurer les flux d'étudiants en mobilité.

Pour mieux comprendre ce que sont les étudiants en mobilité, l'ISU, conjointement avec l'OCDE et l'UE, est également en train de tester l'introduction du critère d'« enseignement antérieur » (en plus des critères de la résidence permanente et de la citoyenneté).

Le Recueil de l'UNESCO ne tient pas compte des étudiants effectuant des programmes d'échange de type court (au maximum une année scolaire). Pour l'ISU, ces étudiants doivent seulement être renseignés dans leur pays d'origine, bien que l'Institut reconnaisse que cela peut réduire le nombre d'étudiants en mobilité comptabilisé dans les données présentées dans le rapport.

Source : UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat, 2005.

Mais, l'on inscrit dans ces offres les cas d'échanges d'étudiants entre pays Africains. Il s'agit d'étudiants de programmes interuniversitaires comme le Programme de Troisième cycle Interuniversitaire (PTCI) en Economie de la Conférence des Institutions d'Enseignement et de Recherche Economiques et de Gestion en Afrique (CIEREA) qui met en réseau 18 universités et centres de Recherche de l'espace CIEREA. Dans ce cas précis, des étudiants sont recrutés dans les 18 pays de la CIEREA pour une formation soit de 21 mois au Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) dans les 7 campus d'excellence¹¹, soit de 36 mois au Ph.D. dans les deux campus régionaux de Dakar et de Yaoundé II¹². De même, dans le Programme de Ph.D. Collaboratif en Economie du Consortium pour la Recherche Economique en Afrique (AERC), des étudiants des autres pays de l'Afrique de l'Ouest francophone ont dû séjourner pour une période de 13 mois à l'Université de Cocody Abidjan qui a été depuis 2002 l'un des campus délivrant le diplôme de Ph.D. Nous n'omettons pas le Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion (CESAG) de Dakar dans ses services de formation divers en Sciences de Gestion pour les pays Africains. Il en est de même du Centre de Formation Continue (CEFOC) de l'Institut International d'ingénierie de l'Eau et de l'Environnement - 2iE - (ex Groupe EIER – ETSHER). En tant que centre inter-Etats de 14 Pays francophones du centre et de l'Ouest, le CEFOC contribue à la professionnalisation des personnels et cadres en activité dans le secteur public ou privé dans les 14 Etats membres de 2iE, à partir de son siège à Ouagadougou au Burkina Faso. La Chaire UNESCO en Sciences de l'Education de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar assume son offre internationale de services éducatifs par sa vocation sous-régionale, voire régionale, de par les nationalités représentées par ses étudiants originaires bien entendu du Sénégal, mais également de plusieurs pays francophones d'Afrique de l'Ouest, (Burkina Faso, Guinée, Mauritanie, Togo, etc.) ainsi que d'Afrique Centrale (Cameroun, République centrafricaine) et de la région des Grands Lacs (Rwanda, Burundi).

Certes la plupart des universités de l'Afrique Francophone, en participant aux programmes d'échanges avec des universités Européennes, établissent des réputations qui peuvent accroître

¹¹ Sous la version initiale du PTCI, à son lancement en 1994.

¹² Depuis la rentrée académique 2007-2008, sous la nouvelle version du PTCI, lancé en janvier 2007 sous le nom de Nouveau Programme de Troisième cycle Interuniversitaire (NPTCI) en Economie. Les 7 universités hôtes du Programme de DEA/Master sont : l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar au Sénégal, l'Université d'Abomey-Calavi du Bénin, l'Université de Cocody Abidjan en Côte d'Ivoire, l'Université de Kinshasa en RDC, l'Université Omar BONGO de Libreville au Gabon, l'Université de Ouagadougou au Burkina Faso, et l'Université de Yaoundé II au Cameroun.

leur attractivité. A ce niveau, nous pensons aux cas de délocalisations de formations aux exemples de l'IAE au CESAG et à l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar au Sénégal ; de l'IAE à l'Université des Sciences et Technologie du Bénin (USTB) au Bénin ; de l'IAE à l'Institut National des Sciences Comptables et de l'Administration des Entreprises (INSCAE) de Madagascar ; du Master professionnel en Analyse des Projets de l'Université de Rennes 1 à l'Université de Yaoundé II au Cameroun. Dans cette stratégie, l'option de l'Université de Lille 3 est de conforter des pôles de formation d'excellence en Arts et pratiques culturelles, en langues et didactiques de langues, entre autres, en Afrique Francophone, dans des pays comme le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Sénégal.

En somme, les universités d'Afrique Francophone, tout comme celles des pays en développement, restent ouvertes à l'accueil d'un nombre plus grand d'étudiants du reste du monde qui se spécialisent sur des problématiques africaines : cultures, langues nationales, maladies et biologies tropicales ; ce qui permettrait de tirer un plus grand profit des laboratoires de recherche qui ont été délocalisés ou sont en cours de délocalisation.

Flux des personnes physiques en Afrique Francophone Subsaharienne

Le mode 4 de la présence des personnes physiques, correspondant à des enseignants chercheurs qui assurent temporairement leurs services à l'étranger, a toujours existé. Les motifs des départs peuvent être appréciés à la suite de l'UNESCO (2004) dans sa justification des mouvements migratoires dans les termes définis dans l'Encadré 3.

Encadré 3 : Causes des départs des compétences universitaires en Afrique Francophone Subsaharienne

Il y a d'abord les enseignants des universités qui sont confrontés dans leurs pays aux équipements vétustes et obsolètes des laboratoires. Il s'y ajoute l'absence de recrutement de nouveaux enseignants qui, conjuguée avec la demande de plus en plus importante d'accès à l'enseignement supérieur, se traduit par une massification des étudiants, de sorte que les enseignants trouvent de plus en plus difficilement de temps à consacrer à la recherche. Cela est particulièrement grave lorsque l'on sait qu'en Afrique francophone, la promotion des enseignants du supérieur et des chercheurs, basée sur leur production scientifique, s'effectue dans un cadre communautaire, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), mis en place au lendemain des indépendances. Ainsi les enseignants et chercheurs dont la production scientifique est jugée insuffisante, restent confinés dans les catégories inférieures, sans perspectives de promotion, malgré les nombreuses heures consacrées aux cours et, de manière générale, à l'encadrement des étudiants.

Pour contourner ces difficultés, de nombreux programmes de coopération sont mis en place dans les universités francophones, dans des universités des pays du Nord, pour la formation des formateurs pour des périodes de courte à moyenne durée.

Source : UNESCO (2004)

Presque toutes les universités Françaises qui ont été impliquées dans l'enquête sur les relations des universités avec les pays en développement (HCCI-CPU, 2007) ont indiqué le programme d'échanges d'enseignants et de chercheurs comme élément central de leur développement de coopération avec l'Afrique Francophone. C'est le cas d'Aix-Marseille 3 qui reçoit des enseignants-chercheurs dans le cadre du Master Erasmus Mundus en Action humanitaire internationale.

La destination n'est pas nécessairement l'Europe ou l'Amérique : certains pays Africains, lorsque plus nantis que les autres, attirent des enseignants et chercheurs d'autres pays Africains vivant dans des situations de crises d'une forme ou d'une autre. On peut citer le cas des enseignants Sénégalais qui sont partis au Gabon pour y faire carrière. La Côte d'Ivoire a également été un pays très attractif pour des enseignants francophones notamment de la sous région de l'Afrique de l'Ouest (UNESCO, 2004).

En fait en dehors de ces personnes qui migrent complètement, l'on peut citer le cas des enseignants d'universités de l'Afrique Francophone qui ont été impliqués dans des programmes de mobilité de personnel enseignant de l'Agence Universitaire pour la Francophonie (AUF). Ces enseignants vont dispenser des cours dans les universités africaines qui accusent un déficit important d'enseignants du supérieur, aux exemples de la Guinée, du Mali, du Niger, du Tchad, de la Centrafrique, du Burundi, du Rwanda.

Les opportunités de présence commerciale

Les exportations de services éducatifs en présence commerciale sont pour l'heure à l'état résiduel. Par exemple, l'Université de Montpellier 1 a été pendant longtemps considérée comme une suite logique de la formation agronomique à l'ENSA d'Abidjan. Les étudiants y allaient terminer la 5^{ème} année pour l'obtention du diplôme d'ingénieur agronome, lorsque d'autres étaient admis à suivre cette année dans des universités américaines comme l'Université de Floride, l'Université du Connecticut à Storrs, l'Université d'Illinois à Champaign-Urbana, pour ne citer que celles-là. Ces universités n'adaptent pas pour autant leurs formations à celle de l'ENSA.

La présence commerciale pourrait être rendue effective par le développement en Europe des sous programmes des universités d'Afrique Francophone pour des cours culturels afin de servir non pas seulement la diaspora à l'étranger, mais aussi les personnes désireuses de se spécialiser dans le domaine sans devoir quitter leur pays. Des cas concrets sont des cours de langues, de religions, de danse, de musique de la région. Les instituts de chorégraphie africaine qui existent actuellement pourraient ainsi être formalisés et donner lieu à des diplômes universitaires.

Malgré ces initiatives, les exportations des services d'enseignement supérieur de l'Afrique Francophone restent qualitativement et quantitativement limitées, du fait du resserrement d'un certain nombre de contraintes.

II.2. Les contraintes d'exportations des services d'enseignement supérieur de l'Afrique Francophone Subsaharienne.

De multiples raisons peuvent être avancées en explication au faible niveau des exportations des services éducatifs de l'Afrique Occidentale Francophone. Mais nous analysons en particulier la faible compétitivité des services éducatifs de l'Afrique Francophone au Sud du Sahara et la présence des barrières à l'exportation.

La faible compétitivité des services d'enseignement supérieur

Dans son internationalisation, l'enseignement supérieur est devenu hautement compétitif notamment avec la poussée de la participation du secteur privé de par le monde. Par ailleurs, la forte compétition que se livrent les institutions universitaires dans les pays développés force bon nombre de ces institutions à chercher de nouvelles niches dans les pays en voie de développement dont l'Afrique, et par conséquent y entretiennent d'importantes tensions de compétition.

Malheureusement, à partir des années 1980, le développement de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne en général et en Afrique francophone en particulier a été caractérisé par une augmentation rapide des effectifs d'étudiants et une insuffisance des ressources financières nécessaires pour répondre adéquatement aux exigences d'une formation et une recherche de qualité. Non seulement l'assistance de la France a été révisée à la baisse, mais aussi avec l'adoption des différents programmes d'ajustement structurel, les Etats ont dû consacrer de moins en moins de ressources aux établissements publics et donc aux institutions

d'enseignement supérieur qui dans la majorité des cas étaient publics (UNESCO, 2004). Cette situation a conduit à une détérioration sensible des infrastructures d'enseignement et de recherche, à une réduction de la capacité d'encadrement des étudiants, à une insuffisance des matériels d'apprentissage et en dernière analyse à une baisse de la qualité de l'enseignement et de la recherche.

Mais il ne faut pas omettre les effets de la fuite des compétences universitaires qui frappe particulièrement l'Afrique Francophone notamment occidentale. Selon l'UNESCO (2004), lorsque l'on parle de fuite des compétences, c'est aux compétences universitaires que l'on pense généralement. Dans ce cas précis, l'Afrique de l'Ouest Francophone est fortement touchée par le courant des cadres en formation, qui historiquement se sont d'abord dirigés vers la France. Malheureusement parmi les candidats partis en formation, un nombre de plus en plus important ne revient pas au pays, après leur formation. La plupart cherchent et obtiennent du travail sur place à l'issue de leur formation et généralement les meilleurs sont repérés et trouvent des emplois avant même l'obtention du diplôme. Dans cette mouvance si moins de dix pourcent des docteurs Burkinabè formés à l'étranger y sont restés, c'est dix à vingt-cinq pourcent des docteurs Malgaches, Mauritaniens et Maliens qui ne sont pas retournés après leur formation ; au Bénin, au Burundi et au Sénégal, entre vingt-cinq et cinquante pourcent des docteurs formés à l'extérieur y sont restés (Devesh et Crowley, 2008).

A l'évidence, l'enseignement supérieur en Afrique Francophone, à l'instar de ses homologues d'Afrique Subsaharienne, ne pouvait pas tenir la compétitivité internationale et s'arroger une part importante des exportations. Les exportations des services d'enseignement supérieur de l'Afrique Francophone restent par conséquent assez limitées aussi bien qualitativement que quantitativement.

Ainsi, même si les établissements d'enseignement supérieur en Afrique Francophone ont été conçues au départ sur le modèle des établissements de l'ancienne métropole, et ont enseigné pendant une décennie les mêmes programmes que leurs homologues de cette métropole avec des diplômes qui y avaient une validité de plein droit (UNESCO, 2004), l'attraction des étudiants du continent européen n'a pas suivi. Bien au contraire, ce sont les jeunes institutions universitaires de l'Afrique Francophone qui au départ, du fait de la validité de plein droit des diplômes délivrés, ont bénéficié de la part de l'ancienne puissance colonisatrice de solides soutiens non pas seulement en ressources financières et matérielles mais aussi en ressources humaines de qualité. En fait selon Bashir (2007), les pays de l'Afrique Francophone au Sud du Sahara sont sous représentés en partie dû au poids de la barrière linguiste, et en partie du fait que les universités françaises elles-mêmes n'ont pas développé des partenariats commerciaux d'envergure.

La multiplicité des barrières à l'exportation des services éducatifs

Certes l'UNESCO (2004) soutient que parmi les compétences africaines parties en formation, un nombre de plus en plus important ne revient pas au pays, après leur formation. La plupart cherchent et obtiennent du travail sur place à l'issue de leur formation et généralement les meilleurs sont repérés et trouvent des emplois avant même l'obtention du diplôme. Mais, il y a ceux-là qui sont formés sur place, ou qui sont en services dans les universités Africaines et disposent de compétences nécessaires à répondre à des appels d'offre dans les pays du nord ; ceux-là qui cherchent et veulent quitter leurs pays pour aller travailler à l'étranger. Knight (2002) indique que ces personnes doivent faire face à un certain nombre de barrières définies

au tableau A2 en Annexe. La spécificité des barrières à l'exportation des services éducatifs en Afrique Francophone définie au tableau 6.

Tableau 6 : Barrières à l'exportation des services éducatifs d'Afrique Francophone au Sud du Sahara.

Mode d'offre des Services éducatifs	Barrières
1) <u>Fourniture transfrontières</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ la fracture numérique reste largement ouverte ; ▪ l'infrastructure de communication peu équitable : les technologies sont habituellement à la portée de ceux qui en ont les moyens ; ▪ absence d'échange Internet à l'intérieur des pays africains ; ▪ faible fiabilité et sécurité des TIC ; ▪ déficience des capacités nécessaires à l'usage des TIC disponibles ; ▪ coût élevé d'accès au TIC ; ▪ lenteurs administratives à l'obtention des autorisations.
2) <u>Consommation à l'étranger</u>	<p><u>L'accès aux universités nationales est contraint par :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ des Quotas d'étrangers allant de 10% à 25% ; ▪ Limite d'âge à l'inscription en première année : 22 ans à 25 ans selon la filière et le pays ; ▪ Discrimination par l'âge à la sélection au doctorat ; ▪ Discrimination de droits universitaires.
3) <u>Présence commerciale</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conditions de nationalité ; ▪ assurer l'originalité du programme offert ; ▪ satisfaire aux réglementations nationales ; ▪ obtenir à temps les autorisations requises ; ▪ obtenir la reconnaissance des diplômes offerts ; ▪ lenteurs administratives à l'obtention des autorisations.
4) <u>Présence de personnes physiques</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les exigences d'immigration ; ▪ accréditations des compétences ; ▪ difficulté d'obtention des autorisations d'entrer et de sortie du pays ; ▪ quotas sur le nombre de personnel temporaire.

Source : Compilé par l'Auteur

Dans le cas des personnes physiques, la contrainte la plus est normalement celle qui porte sur les services d'immigration car les autres barrières que présente Knight ne s'appliquent que si l'individu obtient le visa d'entrée dans le pays de son choix. En effet Mutume (2002), en citant M. Bhagirath Lal Das, ancien Ambassadeur de l'Inde auprès du GATT, relève que lors des négociations de l'AGCS, la libre circulation des travailleurs souhaitée par les pays en développement est de plus en plus controversée. Pendant le cycle d'Uruguay, les pays industrialisés ont obtenu des engagements portant sur "d'importants secteurs de services qui les intéressaient", tels que les services financiers et les télécommunications. Par souci d'impartialité, selon l'Ambassadeur, l'accent devrait être mis à Genève sur des secteurs intéressant les pays en développement, tels que la libre circulation des travailleurs vers les

régions où des emplois existent. "Il s'agit d'un secteur dans lequel les pays en développement seraient manifestement avantagés, poursuit-il. Mais les pays industrialisés s'y opposent."

Mais, autant les exportations des services éducatifs d'Afrique Francophone sont qualitativement et quantitativement limitées autant l'importance des importations s'accroît.

III. Les importations des services d'enseignement supérieur en Afrique Francophone Subsaharienne

Larsen et al. (2002) appréhendent les importations des services éducatifs par les dépenses réalisées sur les étudiants à l'étranger. Si la crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone a contraint l'éclosion des exportations, elle y a au contraire favorisé les importations des services d'enseignement supérieur. Après avoir examiné l'ampleur des importations des services d'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest francophone, nous présenterons les dispositifs d'assurance de la qualité des services.

III.1. L'ampleur des importations des services d'enseignement supérieur

Les importations des services d'enseignement supérieur en Afrique Occidentale Francophone sont appréciées par rapport aux différents modes d'offre des services.

Le Flux d'étudiants et des programmes de l'Afrique Francophone à l'étranger

Dans sa description de l'enseignement supérieur en Afrique Francophone, l'UNESCO (2004) indiquait qu'à de rares exceptions près, ce n'est qu'après les indépendances, donc à partir des années 1960, que les établissements d'enseignement supérieur ont été développés, mais avec des programmes qui ont été pendant longtemps identiques à ceux de la métropole. Les diplômes délivrés dans ces universités, au départ à validité de plein droit en métropole, ont dû être admis sous systèmes d'équivalence par la suite. Dans ce cadre, ce sont d'abord les Etats qui, ne pouvant créer sur place toutes les formations demandées, ont dû organiser et prendre en charge l'envoi d'étudiants à former à l'étranger, même si ceux-ci faisaient l'objet d'une sélection. Au départ, ces programmes bénéficiaient du soutien de la coopération internationale, bi et multilatérale. Par la suite, les parents qui avaient les moyens et l'Etat, dans certains domaines, ont eu à juguler la crise de l'enseignement supérieur en envoyant les bacheliers en formation dans les universités et autres établissements d'enseignement supérieur à l'étranger.

Le flux des étudiants de quelques pays d'Afrique Francophone à l'étranger en 2004 est présenté au Tableau 7.

Tableau 7: Les étudiants de l'Afrique Francophone Subsaharienne inscrits à l'étranger en 2004

Pays	INDICATEUR			
	TOTAL	ETRANGER	TME (%)	TBS (%)
Bénin	19 712	3 213	16,3	0,5
Burkina Faso	18 868	1 596	8,5	0,1
Côte d'Ivoire	97 216	5 833	6,0	0,4
Guinée	17 218	2 938	17,1	0,4
Mali	25 803	2 664	10,3	0,2

Niger	8 774	1 105	12,6	0,1
Sénégal	52 282	10 677	20,4	1,0
Togo	18 402	2 926	15,9	0,6
Cameroun	83 903	15 129	18,0	1,0
Congo	12 456	4 559	36,6	1,3
Gabon	7 474	3 640	48,7	3,2
RDC	59 939	3 956	6,6	0,1
Centrafrique	6 331	918	14,5	0,3
Madagascar	42 143	3 995	9,5	0,2

Note : TME n'est autre que le **Taux de mobilité vers l'étranger** c'est à dire le nombre d'étudiants en mobilité originaires d'un pays / d'une région exprimés en pourcentage de l'ensemble des étudiants du supérieur dans ce pays / cette région. TBS est le **Taux brut de scolarisation vers l'étranger, c'est à dire** le nombre d'étudiants en mobilité originaires d'un pays / d'une région exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge de fréquenter l'enseignement supérieur dans leur pays d'origine.

Source : UNESCO (2006)

Selon l'UNESCO (2006), Le taux de mobilité des étudiants de l'Afrique Subsaharienne vers l'étranger a légèrement chuté et est passé de 6,1% en 1999 à 5,9% en 2004. Mais, les taux de mobilité des étudiants des pays de l'Afrique de l'Ouest Francophone vers l'étranger restent dans la majorité des cas largement supérieurs à la moyenne de la région. Il est bien entendu que selon l'analyse de l'UNESCO, la moyenne de l'Afrique Subsaharienne 5,9%, est le taux le plus élevé du monde, représentant environ trois fois la moyenne mondiale ; ce qui exprime le fait qu'un étudiant sur 16 de la région étudie à l'étranger. Mais au Togo et au Bénin, c'est un étudiant sur 6 qui étudie à l'étranger, et au Sénégal, c'est un étudiant sur 5 qui est à l'étranger.

La France est le pays d'accueil par excellence des étudiants de la plupart des pays de l'Afrique Francophone, cela de par les liens linguistiques, culturels et historiques, ainsi que l'indique le tableau 8 des destinations les plus fréquentées par les étudiants de l'Afrique Francophone inscrits à l'étranger. Sans que l'on puisse trouver une justification immédiatement linguistique, culturelle et/ou historique, la seconde destination des étudiants Guinéens est le Portugal. Les Ivoiriens et les Sénégalais ont pour seconde destination les Etats-Unis. Les Maliens et les Nigériens n'ont pas été en Allemagne en 2004, ayant préféré Cuba et la Belgique respectivement. La première destination des Camerounais est l'Allemagne suivie de la France et des Etats-Unis. Pour le Gabon, le Congo et Madagascar c'est principalement la France.

Tableau 8: Les destinations les plus fréquentées par les étudiants des pays de l'Afrique de l'Ouest Francophone inscrits à l'Etranger en 2004

Origines	Effectif	Destinations										
		FR	ALL	USA	CAN	MAR	POR	IT	BEL	CU	AS	AUT
Bénin	3 213	2 250	188	168	132	155	..	..	..	..	..	..
Burkina Faso	1 596	703	108	191	117	210	..	..	..	..	..	..
Côte d'Ivoire	5 833	3 904	266	636	305	236	..	..	..	..	..	..
Guinée	2 938	1 263	241	250	..	263	268	..	..	..	..	..
Mali	2 664	1 523	..	378	97	214	..	..	..	171	..	..
Niger	1 105	478	..	169	45	218	..	..	59	..	..	..
Sénégal	10 677	8 329	236	805	246	435	..	..	..	..	..	..
Togo	2 926	1 584	445	413	71	105	..	..	..	..	..	..
Cameroun	15 129	4 963	5 332	1 216	..	..	..	24	..	..	..	..
Congo	4 559	3 176	118	..	..	205	..	146	277	..	..	..
Gabon	3 640	2 866	150	105	228	107	..	..	..	..	..	..
RDC	3 956	816	..	340	..	..	..	..	1 271	..	378	276 ^a
Centrafrique	918	737	..	40	..	..	..	..	16	..	..	29 ^b /18 ^c
Madagascar	3 995	3 487	100	109	41	..	..	..	..	..	..	80 ^d

Note : FR tient pour France ; ALL pour Allemagne ; CAN pour Canada ; MAR pour Maroc ; POR pour Portugal et BEL pour Belgique ; CU pour Cuba ; AS pour Afrique du Sud ; AUT pour Autres destinations ; AUT^a pour le Burundi ; AUT^b pour le Royaume Unis ; AUT^d pour la Suisse.

Source : UNESCO (2006).

Le choix des pays autres que la France des étudiants de l'Afrique Francophone au sud du Sahara peut être justifié par les causes que donne l'UNESCO (2004) de la fuite des compétences universitaires dans l'encadré 4.

Encadré 4 : Destinations privilégiées des compétences universitaires ouest Africaines francophones

En Afrique francophone la fuite des compétences universitaires sous formes de cadres en formation a de tout temps existé, d'abord pour des raisons historiques, en direction de la France.

Il s'est ensuite étendu à d'autres pays francophones comme la Belgique, le Canada pour ensuite s'étendre au monde entier avec une grande prédilection pour les Etats-Unis d'Amérique, à partir des années 80, pour deux raisons majeures : d'une part la France et d'autres pays européens, en lutte contre l'immigration, ont rendu particulièrement difficile l'obtention des visas, même pour études et d'autre part, certains diplômés des institutions américaines étaient très recherchés sur le marché du travail.

Source : UNESCO (2004)

Mais la mobilité implique bien plus que les étudiants. Dans le réseau de 18 universités d'Afrique francophone que définit le Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire (PTCI) en Economie de la CIEREA (Encadré 4), non seulement les infrastructures et le personnel enseignant sont partagés, mais également les programmes d'enseignement sont uniformisés, aussi bien au troisième cycle qu'aux cycles inférieurs. Le programme d'enseignement du Ph.D. que vient de lancer le NPTCI est essentiellement celui du Ph.D. Collaboratif du Consortium pour la Recherche Economique en Afrique (AERC), et les étudiants des deux blocs seront soumis aux mêmes épreuves de synthèse (comprehensive examinations en anglais). L'harmonisation de programmes ainsi initiée devra être parachevée avec le processus d'arrimage des universités de l'Afrique francophone au système LMD (Licence, Master et Doctorat) de l'initiative de Bologne en Union Européenne.

Encadré 5 : Quelques points caractéristiques du fonctionnement du PTCI

Le PTCI a été conçu comme un programme régional de mobilisation du potentiel universitaire en économie des établissements de l'espace CIEREA. Son action a porté sur la mise en place d'une formation de DEA, sur des opérations de formation de formateurs et sur des appuis aux établissements de la CIEREA.

Le DEA a donné lieu à une expérience originale de partage de la formation entre un campus organisé au siège du PTCI à Ouagadougou et des campus sélectionnés en fonction de leur potentiel. Le programme du DEA a dès le départ été conçu en fonction des standards internationaux modernes des troisièmes cycles en économie.

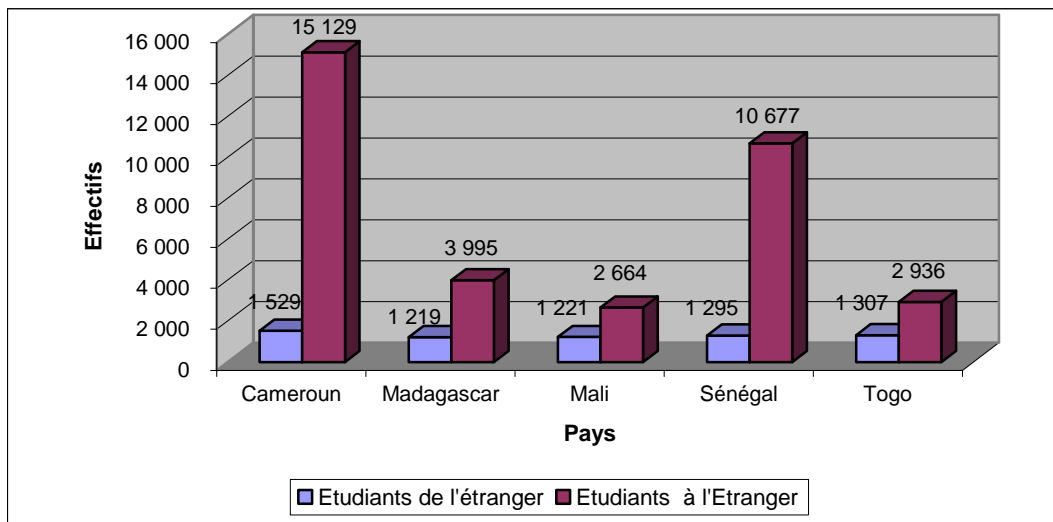
La mise en place du DEA-PTCI a ainsi conduit à distinguer deux types d'établissements, les établissements B dont le potentiel était suffisant pour abriter la formation de DEA, et les établissements A qui n'accueillent pas le DEA PTCI mais dont les étudiants peuvent s'inscrire au DEA dans l'un des établissements B.

Le PTCI a développé un programme de bourses pour les étudiants du DEA, une politique d'aide aux établissements B pour assurer le déroulement du DEA dans de bonnes conditions, et aux établissements A pour les aider à renforcer leurs programmes et à promouvoir leurs enseignants. Des séminaires et des ateliers de formation des formateurs sont organisés pour appuyer la mise au point des enseignements du DEA et pour aider les enseignants qui souhaitent actualiser leurs connaissances. Le PTCI distribue aussi des aides individuelles à la recherche et a élaboré un cadre harmonisé des programmes de premier et second cycle en économie pour aider les facultés de la CIEREA à relever et à compléter le contenu de leurs formations.

Source : Document de Projet PTCI (2006).

Dans tous les cas, le flux extérieur de la consommation à l'étranger est largement supérieur du flux intérieur, ainsi que l'indique le graphique 2. Tous les pays considérés accusent des déficits de commerce des services éducatifs. Mais le Cameroun et le Sénégal ont les déficits les plus importants.

Graphique 2 : les flux de la consommation à l'étranger de quelques pays d'Afrique Francophone en 2004.



Les importations par l'offre transfrontière en Afrique Francophone

L'Afrique de l'Ouest Francophone n'est pas en reste dans le devenir des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et avec ce mouvement l'expansion de ses importations de services éducatifs suivant le mode 1.

Comme le relève le Bureau de l'UNESCO à Dakar (2003), le développement rapide de l'Internet dans les universités africaines permet désormais de consulter des milliers des sites et des ressources en ligne disponibles dans les pays développés. L'accès à Internet permet également d'améliorer et de diversifier les opportunités de formation à distance, notamment à travers les programmes de l'université virtuelle africaine, du campus virtuel francophone et d'autres programmes en ligne qui sont offerts par le secteur public et privé et par les agences de coopération bilatérale, régionale et internationale.

C'est ainsi que depuis le lancement de sa phase pilote en 1997, l'Université virtuelle africaine (UVA)¹³ a déjà transmis plus de 3.000 heures de cours à plus de 9.000 étudiants et admis plus de 24.000 étudiants dans différents programmes de formation de courte durée. En outre, l'UVA offre au public la possibilité d'ouvrir un compte e-mail gratuit et de consulter sa bibliothèque virtuelle qui contient des textes entiers d'articles de journaux et des catalogues des sujets reliés à des sites Internet (Bureau de l'UNESCO à Dakar, 2003). Le partenariat défini entre l'UVA et l'AUF permet au public de l'Afrique Francophone de bénéficier du système Internet et satellitaire de l'UVA, structure qui est supposée dispenser des cours dans les institutions de l'AUF depuis lors.

Rappelons que le Burkina Faso, le Cameroun et le Sénégal sont trois des sept pays dans lesquels l'AUF propose des formations ouvertes et à distance. Abidjan (Côte d'Ivoire), Bamako (Mali), Dakar (Sénégal), Niamey (Niger), Lomé (Togo), Ouagadougou (Burkina Faso) sont également certains des campus numériques (CNF) qu'a implanté l'AUF en Afrique Francophone.

De manière générale, un CNF est équipé, selon sa taille et sa superficie, de 40 à 150 ordinateurs neufs (renouvelés tous les 4 ans) et connectés. Le personnel est composé en général de personnels détachés par l'université d'accueil, d'expatriés (de moins en moins nombreux), ou de personnels recrutés sur place. Les fonctions assurées couvrent la formation et l'ingénierie pédagogique, l'administration réseau et système, la documentation, la production des contenus. En fait, entre autres facilités, chaque CNF comprend : des salles de formations où étudiants et professionnels en formation continue viennent suivre des formations à distance et des formations en cours magistraux ; un centre de ressources où les enseignants trouvent les moyens humains et techniques pour produire de la science en français, y compris des cours en ligne et des revues électroniques ; un centre d'accès à l'information qui permet la consultation à prix subventionné des grandes bases de données internationales et la commande de documents primaires, d'articles scientifiques (le tout en ligne), ainsi que l'accès à une documentation physique (AUF).

Nous pouvons citer également le cas de la Chaire UNESCO en "Télémédecine pour le télé-enseignement multidisciplinaire" dirigé par Geissbuhler A¹⁴. L'activité principale de la chaire a consisté au développement du Réseau en Afrique Francophone pour la Télémédecine, un

¹³ L'Université virtuelle africaine (UVA) est un programme de formation à distance qui utilise la transmission par satellite (Bureau de l'UNESCO à Dakar, 2003). Elle a rejoint formellement l'AUF par la signature d'une convention de coopération à Montréal (Canada) le 18 mars 2004.

¹⁴ Professeur et Directeur du Département de Radiologie et Informatique Médicale, Faculté de Médecine, Université de Genève. Rapport d'Activités 2005-2006.

réseau qui implique douze pays d'Afrique Francophone. Ses autres activités sont la formation continue des professionnels de la santé sur Internet (cours hebdomadaires produits de manière multilatérale, suivis par plusieurs dizaines de sites, soit plusieurs centaines de professionnels), la téléconsultation médicale et la production collaborative de contenus didactiques.

La présence commerciale dans les importations des services d'enseignement supérieur en Afrique Occidentale Francophone

Les campus satellites, les franchises universitaires, les jumelages d'institutions universitaires et les partenariats constituent en général le mode de la présence commerciale dans les échanges internationaux des services d'enseignements supérieur.

Le Groupe HECI (Hautes Ecoles de Commerce Internationales)¹⁵ est un exemple d'université internationale avec des filiales au Sénégal, au Maroc, au Gabon, au Cameroun ; la filiale d'Abidjan est en voie de disparition. Cette université fonctionne sous le principe d'accords de partenariats avec la possibilité de double diplomation dans les domaines du business Administration, Sciences de Gestion, Ingénierie et Management de Projets, Management commercial et Tourisme.

Un autre exemple de partenariat d'université est celui que gère la Chaire UNESCO en "Télémédecine pour le télé-enseignement multidisciplinaire" de la Faculté de Médecine, Université de Genève. La Chaire met en réseau de nombreuses institutions dont les suivantes : Université Numérique Francophone Mondiale, Fondation Health on the Net, Hôpital Européen Georges Pompidou, Fondation OESO, Ministère de la Santé du Mali, Ministère de la Santé de Mauritanie, Université de Marrakech, Université de Dakar, Hôpitaux Universitaires de Ouagadougou, Institut National d'Orthopédie de Tunisie, Hôpital Central de Yaoundé, Université de Yaoundé, Centre Suisse de Recherche Scientifique d'Abidjan, Université de Bâle, Ministère de la Santé du Niger, Institut de Santé Publique de Ouidah au Bénin, Université d'Antananarivo.

Dans ce cadre encore de jumelage et de partenariat d'institutions universitaires, nous pouvons prendre l'exemple du Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire (PTCI) en Economie de la CIEREA dans sa mise en œuvre de son sous programme d'Appui à la Thèse Doctorale (ATD) du Fonds de Solidarité Prioritaire de la Coopération Française entreprise dès 2002. Dans cette initiative, le PTCI a eu à affecter simultanément le Doctorant à un codirecteur basé dans un Centre de Recherche du Nord, étant donné qu'il a été admis dans le sous programme sous la condition de la production d'un projet de thèse sous la supervision d'un professeur de rang magistral d'une université de l'espace CIEREA. En particulier, le PTCI a requis du codirecteur qu'il travaille en phase avec le Directeur de thèse et le Doctorant de manière à assurer un niveau international à la thèse produite. Le codirecteur a ainsi reçu le doctorant pour deux séjours de un mois chacun: un premier séjour au début de la thèse (au 6ème mois du projet) pour affiner le projet de recherche, compléter la bibliographie et pour se former éventuellement à la maîtrise d'un logiciel pour la modélisation ou le traitement des données ; un deuxième séjour dans la dernière année de préparation de la thèse pour prendre en compte les remarques du codirecteur en vue de la rédaction de la version finale de la thèse. Dans ce créneau, vingt des vingt-cinq doctorants ont pu soutenir leurs thèses dans un intervalle de 3 à 4 ans.

Les universités européennes qui ont été impliquées dans le projet du PTCI sont : l'université de Paris I en France, avec son Laboratoire EUREQUA (Equipe Universitaire de Recherche en Economie Quantitative); le Laboratoire d'Economie d'Orléans (LEO) de l'Université d'Orléans; le Laboratoire BETA (Bureau d'Economie Théorique et Appliquée) de l'Université Louis

¹⁵ Les détails peuvent être obtenu du site <http://www.universiteinternationale.com>

Pasteur de Strasbourg en France; le Laboratoire ESPO (Faculté des Sciences Economiques, Sociales et Politiques) de l'Université Catholique de Louvain en Belgique ; le Laboratoire GATE (Groupe d'Analyse et de Théorie Economique) de l'Université Lumière Lyon 2 en France ; le Laboratoire C3ED (Centre d'Economie et d'Ethique pour l'Environnement et le Développement) de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines en France, et le CORE - Center for Operations Research and Econometrics de l'Université Catholique de Louvain en Belgique (PTCI, 2002).

En fait, les efforts de développement des relations de coopérations des universités Françaises avec les pays en développement se recentrent sur les stratégies de délocalisation de programmes de formations, de double diplôme et de thèse en co-tutelles. Mais, quels sont les dispositifs d'assurance de la qualité des services d'enseignement supérieur en Afrique Francophone ?

III.2. Dispositifs d'assurance de la qualité des services d'enseignement supérieur et accords de reconnaissance et d'accréditation des diplômes.

Selon Materu (2006), l'assurance de la qualité et l'accréditation sont devenues des critères très importants étant donné que de plus en plus d'étudiants recherchent la qualité et la classification des institutions universitaires dans leur choix de programmes de formation universitaire. En effet, un des points relevés dans les discussions des participants sur l'offre et la demande des services éducatifs au Forum OCDE-EU (Canada, 2002) a été que dans certains pays, les gens sont exploités par la vente de grades frauduleux ou par la reproduction d'établissements d'enseignement apparemment légitimes (qui, dans les faits, ne le sont pas). Il est ainsi nécessaire de fournir de l'information valide et exacte sur les grades et les établissements et de mettre en place une interface entre le travail et l'éducation pour empêcher les gens d'être escroqués. Selon un autre participant à ce même forum, l'assurance de la qualité semble être une des principales questions soulevées par le commerce des services d'éducation. Cependant, l'éducation transnationale ne répond pas toujours aux normes de qualité, que ce soit dans les pays de l'OCDE ou les pays en voie de développement.

Si un tel comportement doit être globalement admis, alors il convient de s'interroger fortement sur les dispositifs d'assurance de la qualité des services d'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest Francophone.

L'UNESCO (2003b) décrit la qualité de l'enseignement supérieur comme un concept multidimensionnel qui tient compte au moins de la qualité des programmes, du personnel, des étudiants, des équipements et des matériels d'enseignement et d'apprentissage. Le resserrement de la contrainte budgétaire sur les services publics pendant les années 1980-1990 a dû ainsi conduire à une détérioration sensible des infrastructures académiques, des laboratoires, des matériels d'enseignement et des taux d'encadrement des étudiants et en dernière analyse, à une réduction de la qualité de l'enseignement supérieur.

Certes, il est impératif de déterminer la taille optimale de l'enseignement aux fins de limiter la détérioration continue de la qualité des produits finis. Mais, l'on ne doit pas omettre que l'enseignement supérieur a à prendre une option nette par rapport aux évolutions dans le monde du savoir et par conséquent à produire résolument du capital humain. Aussi, les universités ont-elles dû mettre en place des stratégies de correction des défaillances occasionnées par la crise des années 1980-1990.

En particulier, les Etats Africains francophones ont cherché à multiplier les établissements d'enseignement supérieur. En 1993, la Côte d'Ivoire est passée d'un système d'une université publique à trois universités d'Etat. A ce jour, le Sénégal gère le secteur de l'enseignement

supérieur sur la base de trois universités publiques. Le Bénin et le Togo sont à deux universités publiques. Le Burkina Faso passera dans un proche avenir à quatre universités publiques.

Par ailleurs, les universités en Afrique Francophone au Sud du Sahara ont créé des cadres favorables au développement des partenariats non seulement avec des universités du nord, mais aussi entre universités africaines, aux exemples : du Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire (PTCI) en Economie de la CIEREA qui met en réseau dix-huit universités de l'Afrique francophone pour la production d'économistes compétitifs, au normes internationales, mais à coûts réduits ; du CESAG de Dakar ; du 2iE de Ouagadougou ; de l'USTB du Bénin ; de l'INSCAE de Madagascar.

En fait selon Materu (2006), dans les pays en voie de développement, l'émergence rapide d'éducation tertiaire privée a créé le besoin pour les agences d'assurance de la qualité de réglementer les fournisseurs et de protéger les consommateurs. Des actions plus globales pour l'amélioration de la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur ont été définies à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO à Paris en 1998. Cette conférence a été suivie d'une Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur à l'initiative de l'UNESCO, à Paris, les 23, et 24 25 juin 2003, pour une évaluation à mi-parcours des résolutions prises. Entre autres résultats obtenus, il a été relevé que grâce à un financement de la Conférence épiscopale italienne et du Centre de recherche pour le développement international (CRDI), l'UNESCO/BREDA¹⁶ a organisé entre 1999 et 2002 treize ateliers nationaux et sous régionaux de formation pédagogique des enseignants des universités publiques et privées. Ces ateliers auraient permis de donner une formation pédagogique de base à plus de mille enseignants. Les matériels produits pendant ces ateliers ont été enrichis et publiés sous la forme d'un guide de pédagogie universitaire qui constitue actuellement une référence majeure pour la formation pédagogique des enseignants (UNESCO, 2003a).

En matière d'accréditation des diplômes, des programmes et des établissements, de l'assurance de la qualité et de la reconnaissance des études et des diplômes, des commissions nationales de l'enseignement supérieur ont été créées par les pays, soit individuellement, soit dans un processus de mutualisation des efforts. L'UNESCO (2003a) fait noter que la Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC) et la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) ont entrepris les consultations nécessaires en vue de la création des structures sous régionales chargées de l'accréditation, l'assurance de la qualité et la reconnaissance des études et des diplômes.

En Afrique Francophone au Sud du Sahara, le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) continue d'apporter sa contribution à l'amélioration de la qualité dans ses dix-sept pays membres. Le but du CAMES est de doter les institutions universitaires francophones en Afrique subsaharienne d'enseignants/chercheurs de niveau international et de produire des étudiants capables d'accéder au marché du travail local et international. Plus spécifiquement les actions du CAMES visent à : établir une coopération scientifique et culturelle entre les pays membres ; établir des conventions ; coordonner et harmoniser les programmes ; assurer la qualité. Trois programmes majeurs lui permettent d'atteindre ses objectifs :

- 1) la reconnaissance et l'équivalence des diplômes, un programme qui est réalisé à travers quatre commissions et dont les résultats sont évalués tous les deux ans dans un colloque a beaucoup contribué à la mobilité des étudiants ;

¹⁶ BREDA tient pour Bureau régional pour l'éducation à Dakar.

- 2) les comités consultatifs interafricains, au nombre de sept, servent de cadre d'évaluation de la carrière des enseignants et chercheurs.
- 3) le concours d'Agrégation qui définit le cadre de recrutement et de formation des professeurs de haut niveau, comprend deux sous programmes : la Médecine et les Sciences juridiques, économique et de gestion. Les Jury de ces concours sont internationaux et la préparation est offerte par des universités françaises en partenariat avec des centres en Afrique.

Par ailleurs, le CAMES travaille avec l'Association des Universités Africaines (AUA), un réseau de 45 pays et 114 institutions dans plusieurs domaines dont : i) l'assurance qualité sous financement de la Banque Mondiale, et ii) la mise en place d'une base de données sur l'enseignement supérieur. Avec le réseau de l'Afrique Occidentale (RESAO) et la conférence des Recteurs d'Afrique Centrale, le CAMES mène, depuis ces dernières années, les réflexions nécessaires à l'arrimage des universités de l'Afrique Francophone au Système Licence-Master-Doctorat (LMD).

IV. Dispositions des pays de l'Afrique Occidentale Francophone au commerce des services éducatifs, et libéralisation des services.

Il a été relevé dans les sections précédentes un ensemble de contraintes se resserrant sur le commerce des services éducatifs en Afrique Subsaharienne en général et en Afrique Francophone en particulier. Un point fort a été celui du manque de compétitivité, la qualité de l'enseignement supérieur ayant été effacée par les contraintes budgétaires. Les dispositions visibles et lisibles des pays de l'Afrique Francophone au Sud du Sahara sont leurs actions en vue du relèvement de la qualité des services. Nous nous penchons à ce niveau sur les mesures institutionnelles visant à assurer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur par l'arrimage au système LMD d'une part, et les options pour assurer durablement le financement des institutions universitaires d'autre part. En dernière analyse, nous présenterons les dispositions de la sous région à la libéralisation des services d'enseignement supérieur.

IV.1. L'arrimage au système LMD

Dans les années 1990, la conjoncture européenne était dominée par un certain nombre de préoccupations éducatives ; il n'a pas été seulement question de l'Europe Unie. Des préoccupations ont été celles à l'origine de l'accroissement du nombre des étudiants, de l'autonomie accrue des universités, du développement des universités privées, de l'affirmation de la valeur sociale des universités, de la diminution des fonds publics, de la croissance de l'assurance de qualité, de la diversification des programmes, du marché mondial Compétitif, de la fragmentation existant encore au niveau des programmes, en somme des différences importantes de par l'Europe. Aussi a-t-il été nécessaire de lancer le Processus de Bologne (Encadré 6). Les objectifs visés sont : de soutenir la restructuration des instituts d'enseignement supérieur européens, afin de créer un espace ouvert ; de développer des instituts qui ne sont pas nécessairement homogènes mais comparables et compatibles, et par conséquent d'encourager les universités à la mobilité et à la coopération. Les préoccupations d'internationalisation de l'heure ont dû pousser à une appropriation rapide de l'esprit du Processus de Bologne hors des frontières de l'Europe, ainsi que le relève l'Observatoire de Boivigny (2007)¹⁷.

¹⁷ http://www.boivigny.com/Comment-le-processus-de-Bologne-inspire-d-autres-pays_a...

Encadré 6 : Déclaration de Bologne

Les pays signataires de la Déclaration de Bologne s'engagent à atteindre les objectifs suivants pour l'horizon 2010:

- la mise en place d'un système d'enseignement supérieur en trois cycles : licence, maîtrise et doctorat (LMD), afin de faciliter la lisibilité des formations universitaires entre les pays signataires;
- l'implantation d'un système de reconnaissance des acquis et des qualifications, le European Credit Transfer System (ECTS), dans le but de promouvoir la mobilité étudiante et la mobilité professionnelle au cours de la carrière, et l'implantation d'un diplôme international répondant à des normes de qualité (International Diploma Supplement);
- la promotion de la mobilité des étudiants (par l'entremise du programme ERASMUS – European Action Scheme for the Mobility of University Students) et des professeurs (Socrates);
- l'assurance-qualité (par l'entremise de l'ENQA – European Network of Quality Agencies), pour attester que la formation offerte dans l'un ou l'autre des systèmes universitaires européens atteint les standards d'excellence;
- la promotion de la culture européenne dans l'enseignement supérieur, en vue de former des citoyens européens.

Source : *Déclaration de Bologne 1999*, p. 2-3; OCDE, 2004a, p. 95.

Selon l'Observatoire, même si les Américains y voient un élément réglementaire supplémentaire, ils sont profondément attentifs à l'évolution du processus. En Amérique Latine, le Processus aurait inspiré le lancement du projet "Tuning Latin America" en fin 2004 avec 19 pays dont le Brésil, l'Argentine, la Colombie, en impliquant 190 universités et 12 disciplines. L'ASEAN University Network des pays d'Asie du Sud-Est s'efforce de promouvoir un espace à l'image de l'Espace Européen de l'enseignement supérieur, en solution aux balbutiements récurrents depuis sa création en 1995. L'Australie a déjà harmonisé son système de grades 3-5-8, l'Austral Quality Framework (AQF), avec celui de l'Europe. En particulier, l'AQF, fondé en 2000, définit un système qui facilite les passerelles éducation-formation-emploi, par la reconnaissance et le transfert de crédits. Une exception de l'AQF pourtant est la spécificité qu'exprime le "modèle de Melbourne" qui combinerait les "meilleures pratiques européenne, asiatiques et les traditions nord-américaines". L'Observatoire de Boivigny n'omet pas les efforts du CAMES, en relevant le fait que les structures des pays membres sont souvent déjà proches de celles de bon nombre de pays européens.

En effet, le CAMES s'est engagé résolument, depuis 2005, à accompagner les institutions universitaires de son espace dans leur arrimage au système LMD en tant que référentiel international d'offre de services d'enseignement supérieur dans le bloc francophone. Il s'agit de redéfinir dans l'espace CAMES le processus d'évaluation des programmes de formation dans les établissements d'enseignement supérieur, ainsi que la façon d'habiliter ces établissements dans leur production des diplômes de Licence et de Master. En somme, si le système LMD poursuit de multiples objectifs, le CAMES en a retenu 9 (Encadré 7) pour guider la réforme de ses institutions d'enseignement supérieur. En particulier, la démarche adoptée par le CAMES vise dans un premier temps à harmoniser les maquettes pédagogiques au niveau de chaque sous-région (Afrique de l'Ouest, Afrique Centrale et Océan Indien), avant d'harmoniser l'ensemble de l'espace CAMES. Mais, les dispositions du cadre d'arrimage, en visant à assurer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur dans l'espace CAMES, énoncent assez clairement les prédispositions des pays de l'Afrique Francophone au Sud du Sahara à s'investir dans le commerce des services d'enseignement supérieur.

Encadré 7 : objectifs et dispositions pour la mise en place du système LMD dans l'espace CAMES

Neuf objectifs :

- 1) répondre aux besoins de qualification supérieure ;
- 2) améliorer l'efficacité interne à tous les niveaux de formation ;
- 3) maîtriser l'offre de formation ;
- 4) faire de l'enseignement supérieur un outil de formation tout au long de la vie ;
- 5) poursuivre et amplifier le processus de professionnalisation des formations supérieures ;
- 6) développer l'insertion professionnelle ;
- 7) accroître l'attractivité de l'offre de formation et son intégration dans le concert international de l'enseignement supérieur ;
- 8) faire de la qualité une condition nécessaire de la confiance, et
- 9) assurer l'autonomie et la responsabilité des institutions d'enseignement supérieur.

Les dispositions principales du cadre d'arrimage au système LMD :

- 1) l'adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables ;
- 2) l'adoption d'un système de diplômes structuré en 3 niveaux ;
- 3) l'établissement d'un système de crédits d'évaluation capitalisables et transférables, et la semestrialisation des parcours de formation ;
- 4) la promotion de la mobilité ;
- 5) la promotion de la coopération en matière d'évaluation de la qualité, et
- 6) la promotion de la formation tout au long de la vie.

Source : CAMES (2007)

En effet, comme le relève l'UNESCO (2003), aucune institution et aucun système ne peut se dire être immunisé contre les impératifs de la globalisation, encore moins une institution universitaire qui resterait coupée des réseaux internationaux. Etant donné l'environnement de plus en plus compétitif de l'enseignement supérieur et la forte demande auxquelles doivent répondre les institutions d'enseignement supérieur, l'internationalisation est devenue un choix délibéré et tactique, sinon stratégique, ou mieux une priorité pour un grand nombre d'institutions universitaires. L'Afrique Francophone ne saurait être en reste.

En fait, la philosophie générale de la mise en place du système LMD dans l'espace CAMES, comme cela est le cas en Union Européenne, doit pousser à développer des formations et des diplômes qui résultent de partenariats entre établissements de l'espace et leurs homologues notamment de l'Union Européenne qui se sont déjà engagés dans le processus. La lisibilité souhaitée des diplômes se fonde sur la refonte des offres de formation avec pour objectif de faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des diplômes au niveau international. A cet effet, un effort d'harmonisation au niveau international devra être consenti pour rendre effective la mobilité souhaitée des étudiants et du personnel enseignant. Une coopération étroite doit être établie entre les établissements de l'espace et leurs homologues notamment de l'UE. Mais la réussite de l'arrimage au système LMD est conditionnelle au desserrement de la contrainte budgétaire des universités de l'Afrique noire francophone, et donc des possibilités de financement durable.

IV.2. Les options de financement de l'enseignement supérieur

Si le financement public est justifié, des actions durables sont pour un recentrage sur le financement privé.

Justification et actualité du financement public de l'enseignement supérieur en Afrique francophone.

Pradhan (1996) relève que les dépenses publiques devraient être prioritairement consenties à ceux des biens que le système de marchés ne produit pas ou s'il les produit, il le ferait à très faibles quantités, plutôt que de chercher à s'y substituer ou alors à améliorer les produits privés. Aussi le rôle de l'Etat ne devrait être que résiduel : les biens et services doivent être fournis prioritairement par le secteur privé, suivant les mécanismes de marché, par souci d'efficacité. Ainsi l'enseignement supérieur, en étant producteur d'effets externes rivaux et en sa qualité de bien de club et donc excluable¹⁸, devrait faire l'objet d'une production privée.

A faire de l'enseignement supérieur un bien marchand pose le problème du prix, notamment celui de la couverture du coût unitaire de production et d'entretien. En effet, il ne devra pas être perdu de vue que les individus ne contribuent au financement du bien de club que s'ils en retirent un bénéfice net : leur rationalité les amène à ne chercher à payer que pour les bénéfices qui leur reviennent ; ils ne paieraient pas pour les autres par altruisme. Les bénéfices de l'éducation en général vont au delà du privé : l'éducation génère des externalités publiques positives. Ainsi l'éducation de base est-elle rendue obligatoire dans la plupart des pays africains au Sud du Sahara. En outre une fois les conditions académiques satisfaites, l'accès à l'enseignement secondaire est quasiment gratuit dans bon nombre de pays en Afrique Francophone. Cependant l'enseignement supérieur, en étant un bien de Club, sa consommation reste facultative. Aussi devrait-on s'attendre à ce que les droits d'entrée couvrent la totalité du coût de sa fourniture. Plus précisément, la fourniture privée devra être justifiée par des bénéfices qui soient supérieurs aux coûts de production et au dispositif d'exclusivité quelle qu'en soit la nature juridique ou technique (Levêque, 2004) ; ce qui justifie, entre autres, l'accès payant à l'université privée.

Mais soutenir l'accès payant à l'université exclurait de facto cette frange de la population à revenus faibles qui remplit tout autant les conditions académiques d'accès. Ainsi sur fond de politique de redistribution en faveur des couches pauvres, et sans doute au nom de l'efficacité allocative que prônent les tenants de l'économie publique, l'accès à l'enseignement supérieur a été pendant longtemps subventionné en partie, voire totalement dans la plupart des pays africains au Sud du Sahara. En fait, le niveau de dépenses publiques d'une intervention donnée doit être fonction du coût de production du bien public. Cependant selon Musgrave (1969), puisque les usagers ne consentent à payer qu'à concurrence de la valeur du bénéfice privé acquis, le coût additionnel des bénéfices publics doit être supporté par l'Etat. Malheureusement, les individus transforment différemment les bénéfices générés par les biens publics de manière à modifier leur mieux-être ; ce qui rend assez aléatoire le niveau d'intervention publique.

Certes le niveau des bénéfices privés est généralement déterminé dans des études de consentements à payer. Mais il est pratiquement impossible de concevoir des structures de prix discriminatoires à l'usage des services publics. Aussi recourt-on aux droits d'usage, à des taux forfaitaires, aux fins d'assurer la participation des individus et de récupérer en partie les dépenses publiques de production.

Le recentrage du financement de l'enseignement supérieur sur le secteur privé

Si les déblocages publics sont restés faibles en Afrique francophone, la constitution des ressources propres aux universités d'Etat est également contrainte par un certain nombre de facteurs, dont les droits divers universitaires. Ce sous poste n'existe pas dans des pays comme la Côte d'Ivoire, le Gabon, lorsque le Bénin ne tente de le rendre effectif que depuis l'année

¹⁸ Voir Levêque (2004).

académique 2004-2005. En outre dans les pays francophones où l'enseignement supérieur public a été rendu payant, le problème reste celui des taux qui sont uniformes, et celui de leur niveau qui est largement inférieur au coût unitaire de production de l'enseignement supérieur.

En marge des droits universitaires, les universités peuvent alimenter leurs fonds propres en vendant des services et certains de leurs produits. En effet, les établissements ont toujours réalisé des services d'authentification, de certification et d'homologation de divers documents administratifs. Par ailleurs, bon nombre de projets de recherche universitaires aboutissent à des brevets, et autres licences de fabrication, tout en se matérialisant, dans certains cas, par des productions de prototypes. De même, les universités peuvent développer des programmes de formation ciblée, aux exemples de la formation permanente et de la formation à distance. L'ensemble de ces services et produits peut faire l'objet d'un échange marchand et servir à renflouer les caisses des universités publiques. Mais, des partenariats crédibles entre les structures publiques et privées sans doute permettraient un financement durable de l'enseignement supérieur en Afrique noire francophone.

Le secteur privé contribue de plus en plus au financement de l'enseignement supérieur sous diverses formes que sont le sponsoring des programmes de formation à vocation professionnelle (DESS, Master Professionnel); les bourses d'études à l'étranger (GUINNESS); l'offre de formations spécifiques à l'exemple des banques centrales (BCEAO, BEAC), et certaines banques commerciales. Une dimension complémentaire dans l'action du secteur privé serait la réalisation des contrats d'enseignement-recherche avec les universités publiques. De tels contrats devraient permettre de développer les innovations technologiques nécessaires au déplacement de la frontière de production et à la création des opportunités d'utilisation des services éducatifs.

Sur le plan international, des soutiens financiers sont apportés à l'enseignement supérieur à travers divers programmes de coopération, allant des bourses de recherche post-doctorale à des étudiants et enseignants, aux financements directs de programmes spéciaux dans les universités publiques. Des structures de financement de l'enseignement supérieur en Afrique Francophone¹⁹ sont des fonds d'agence de coopération internationale tels le British Council, le Secrétariat du Commonwealth, la Coopération Française, la Commission des Nations Unies pour les droits de l'homme, DAAD. A cette liste, l'on ajouterait les interventions des Réseaux de Recherche aux exemples du CODESRIA (Dakar) et de AERC (Nairobi), les structures d'appui institutionnel que sont l'Ex SISERA, l'African Capacity Building Foundation (ACBF), les organisations internationales telles la Banque Africaine de Développement, la Banque Mondiale, le Fonds Monétaire International. L'on n'omettrait pas les actions ciblées des universités du Nord, à travers les programmes d'échange. Un exemple dans ce dernier cas est le Conseil Universitaire de la Communauté Française de Belgique. Cet organisme qui fonctionne depuis 1998, a proposé pour les années académiques à venir 150 bourses d'études et 70 bourses de stage pour l'ensemble des pays en développement. Un autre exemple est la structure américaine, le Fulbright Scholar Program.

IV.3. L'Afrique Francophone Subsaharienne et la libéralisation des services éducatifs

Nous analysons d'abord le cadre général de la libéralisation et ensuite la réglementation des services éducatifs en Afrique Francophone au Sud du Sahara.

¹⁹ Ce qu'a relevé l'enquête de l'IPE (1999) dans le cas du financement des universités d'Etat au Cameroun.

Le cadre général de la libéralisation

Selon West P²⁰, des fausses perceptions au regard des initiatives de l'OMC («5 peurs/7 idées fausses») ont conduit de nombreuses participantes et de nombreux participants au Forum OCDE-Etats-Unis (2002) à considérer la globalisation/internationalisation comme une menace. Dans ses termes, les risques pour l'éducation sont réels et sont identifiés sous plusieurs aspects : homogénéisation des systèmes d'éducation, perte par les institutions des meilleurs professeurs et professeures et étudiantes et étudiants, garantie de la qualité, lien avec la mission de l'État, etc.

Sur cette question, les voix et intérêts des pays en voie de développement restent assez divergents. Pour les uns, l'ouverture est perçue comme une occasion d'avoir des fournisseurs étrangers et accroître le degré d'accès à l'enseignement supérieur et aux formations professionnalisantes, ou alors une opportunité à saisir pour investir dans l'infrastructure d'offre de services éducatifs. Pour d'autres au contraire, l'ouverture est corollaire de dominance étrangère ou exploitation du système national et la culture. Mais le consensus se recentre sur la qualité et l'accréditation : l'importance de structures pour délivrer un diplôme, l'accréditation, la reconnaissance de la qualification et l'assurance de la qualité sont importantes pour tous les pays, quelque soit leur degré de développement. Les pays en voie de développement ont exprimé des inquiétudes au sujet de leur capacité à avoir de telles structures localement à la lumière des pressions pour la libéralisation du commerce et l'importance croissante de l'offre transfrontalière d'enseignement supérieur (Knight, 2002).

Il est important de chercher à connaître réellement les positions nationales relatives à la question de la libéralisation des services d'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest Francophone.

Mutume (2002), se référant à M. Tadeous Chifamba, négociateur du Groupe Afrique à l'OMC, relève que "nous assistons actuellement à une tentative d'accélération de la libéralisation des services, sans que cela s'accompagne d'une volonté de supprimer les barrières tarifaires dans le domaine de l'agriculture, secteur important pour les pays en développement". En fait, les pays en développement ont accepté de mener des négociations parallèles dans les deux secteurs en espérant obtenir certains avantages sur le plan de l'agriculture, en échange des concessions accordées dans le secteur des services. Les pays africains sont fortement tributaires de l'agriculture, et, d'après la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), 47 sur 53 de ces pays tirent plus de 50 % de leurs devises étrangères de la vente de trois denrées ou moins. Une telle position est de nature à retenir les pays Africains dans leurs engagements. Cet auteur poursuit ses propos en indiquant qu'il est peu probable que les pays africains respectent les délais prévus pour les engagements, car beaucoup d'entre eux n'ont pas encore formulé de propositions lors des négociations en cours et n'ont pas non plus effectué d'évaluations nationales de leurs propres secteurs de services.

Nombre de pays en développement ont peur de répéter les erreurs commises lors du dernier cycle de négociations, lorsque, d'après la CNUCED, ils se sont irréversiblement engagés à libéraliser certains secteurs, comme la finance, le tourisme et les assurances, sans en avoir auparavant bien analysé les conséquences. Il est bien entendu que l'OMC affirme que les pays en développement ont la possibilité de restreindre et de ralentir la libéralisation afin de

²⁰ Président de l'Université de Strathclyde, président sortant du programme de Gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'OCDE, Secrétaire de l'ATELIER 4 sur "Concurrence internationale : conséquences pour les fournisseurs de services d'éducation et pour les étudiantes et étudiants" du Forum OCDE-Etats-Unis (2002).

poursuivre leurs stratégies de développement. Un pays peut par exemple décider d'ouvrir un secteur à la concurrence des entreprises privées à condition que ces dernières proposent leurs services à des prix abordables dans des régions auparavant peu desservies.

La réglementation des services éducatifs en Afrique Francophone

Bien qu'aucun pays ne soit tenu de prendre le moindre engagement, les négociateurs commerciaux africains réunis l'an dernier en Ethiopie, à la Commission économique pour l'Afrique de l'ONU, ont fait valoir que le fait de ne pas s'engager ou d'imposer des restrictions risquerait de nuire aux flux d'investissements directs étrangers (IDE) déjà limités dont bénéficie le continent africain. Souvent, les entreprises préfèrent investir dans les pays où leurs opérations seront soumises à peu de restrictions. L'Afrique attire tous les ans environ trois pourcent des IDE effectués dans les pays en développement, et certains pays espèrent obtenir des investissements supplémentaires dans le secteur des services (Mutume, 2002).

Il est ainsi de l'intérêt des pays Africains de s'engager aux principes de l'AGCS ; intérêt qui est également celui des pays de l'Afrique Francophone. En général, les engagements se font par rapport aux politiques affectant le commerce des services éducatifs (dans l'enseignement supérieur) suivant les prescriptions de l'AGCS en rapport avec l'accès au marché d'une part et avec le traitement national d'autre part, ainsi que l'indique le tableau A3 en Annexe. Ainsi, le Rwanda est-il engagé inconditionnellement pour l'éducation des adultes, lorsque le Congo l'a fait pour l'enseignement supérieur ; la Gambie s'est engagée sans condition pour chacun des modes en ce qui concerne l'éducation primaire, l'enseignement secondaire et les autres formes ; le Ghana s'est engagé sans condition pour le secondaire. Quant à la Sierra Leone, elle s'est engagée pour tous les niveaux d'éducation, mais avec des conditions spécifiques au mode 4 des personnes physiques, ainsi que l'indique le tableau A3 en Annexe.

Les engagements en Union Européenne portent sur tous les niveaux d'éducation, mais avec des conditions aux modes 1, 3 et 4. Au mode 1 de l'offre transfrontière, certains pays de l'UE exigent l'autorisation des administrations compétentes pour installer, diriger un établissement privé et y enseigner; au mode 3, la condition de certains pays est l'autorisation préalable notamment du Parlement pour la délivrance des diplômes reconnus, et la présence des personnes physiques est conditionnelle à la nationalité.

Les spécificités des mesures et réglementations qui s'appliquent aux services éducatifs, notamment d'enseignement supérieur en Afrique Francophone sont présentées dans les tableaux A4, A5 et A6 en Annexe. En Afrique Francophone au Sud du Sahara, la réglementation de l'enseignement supérieur est recentrée sur les textes régissant le CAMES. En fait, les instances nationales de tutelles dans chaque pays ont à œuvrer à l'instauration de mécanismes d'évaluation et d'habilitation des offres de formation qui sont compatibles avec la politique nationale et les priorités en matière de formation. Mais, le CAMES reste l'instrument par excellence et à la demande de reconnaissance des diplômes délivrés conformément aux dispositions internationales. A ce titre, le CAMES(2007) propose un Référentiel au format LMD d'évaluation et d'accréditation des nouvelles offres de formation dans son espace, à l'image des acquis dans le domaine de la recherche scientifique.

Suivant le Référentiel, chaque diplôme (supplément au diplôme) pour lequel une reconnaissance est demandée est assorti d'une annexe descriptive. Cette annexe vise à fournir des données indépendantes et suffisantes pour améliorer la "transparence" internationale et la reconnaissance académique et professionnelle équitable des qualifications (diplômes, acquis universitaires, certificats, etc). En outre, l'annexe est destinée à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par la personne désignée par la qualification originale du diplôme considéré. Elle doit être dépourvue de tout jugement de

valeur, déclaration d'équivalence ou suggestion de reconnaissance. Toutes les informations requises doivent être fournies. Lorsqu'une information fait défaut, une explication doit être donnée. Ainsi, le 23^{ème} colloque du CAMES sur la Reconnaissance et l'Equivalence des Diplômes s'est-il déroulé à Lomé (Togo) du 26 novembre au 1^{er} décembre 2007. Les résultats d'ensemble, jugés satisfaisants, indiquaient 138 diplômes reconnus sur 187, soit un taux de 74,19 %, statistiques qui sont légèrement inférieures à celle du 22^{ème} colloque de 2005 (CAMES, 2007).

V. L'aide au commerce des services d'enseignement supérieur en Afrique Occidentale Francophone.

Une des clauses de l'accord, celle intitulée "traitement national", oblige un pays à traiter les entreprises d'autres membres de l'OMC à égalité avec les siennes. Cela empêcherait un pays de subventionner des entreprises locales d'un secteur ayant fait l'objet d'un engagement, ou l'obligerait alors à verser les mêmes subventions aux entreprises étrangères. Les pays Africains ont intérêt à rechercher les conditions favorables pour le développement de leurs services d'enseignement supérieur dans le cadre de l'AGCS et tirer profit de la clause du traitement national pour assurer le développement des services de leurs universités. Il convient d'examiner les stratégies de revitalisation, le cadre nécessaire pour assurer l'aide au commerce en Afrique Occidentale Francophone.

V.1. Les stratégies de revitalisation de l'enseignement supérieur

Des facteurs clefs du développement de l'enseignement supérieur en Afrique au Sud du Sahara en général et en Afrique Francophone en particulier sont : l'amélioration de la qualité et de la pertinence des services ; l'élargissement de l'accès aux services d'enseignement supérieur ; l'accès durable aux nouvelles technologie de l'information et de la communication ; le renforcement des capacités de recherche ; l'atténuation de l'impact de la fuite des compétences, et le financement de l'enseignement supérieur (UNESCO, 2003a).

Les partenariats de financement

Sur le plan national, les unités de formation doctorale, aussi bien continue (DEA/Master recherche) que professionnelle (DESS/Master professionnel) deviennent de plus en plus les formes premières de production d'enseignement supérieur autofinancée. Malheureusement, le fonctionnement de ces structures reste fortement contraint par la disponibilité du personnel d'encadrement scientifique, le corps professoral de rang magistral restant encore assez pauvre dans bon nombre de pays Africains.

Une solution immédiate pour un desserrement de la contrainte de formateurs est la promotion des partenariats universitaires. Des versions élaborées à l'échelle africaine dans le domaine de l'Economie sont le Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire (PTCI) de la CIEREA, les Programmes de Master et de Ph.D. Collaboratif du Consortium pour la Recherche Economique en Afrique (CREA) et le Programme de Gestion des Politiques Economiques de l'African Capacity Building Foundation (ACBF). Des partenariats similaires peuvent être développés au niveau national pour bénéficier des économies d'échelle. Des écoles doctorales transversales ont été créées pour gérer les unités de formation doctorale dans des pays comme le Bénin, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Sénégal. Le fonctionnement de chaque école doctorale est tel qu'elle est administrativement rattachée au rectorat, alors que sa gestion académique relève de la faculté. Un tel principe peut être étendu à un plus grand nombre d'universités de l'espace CAMES, mais en privilégiant la spécialisation des institutions universitaires. On pourrait ainsi définir des programmes de troisième cycle interuniversitaire nationaux sur fond de mobilité des enseignants et des étudiants. Notons que ce schéma de coopération universitaire impliquerait aussi bien les universités publiques que les universités

privées. Les programmes de doctorat ainsi conçus, en assurant de la formation de qualité, capteraient la demande nécessaire à assurer des entrées financières soutenues aux universités.

Certes une formation professionnalisante payante se justifie aisément par l'insertion presque immédiate du diplômé sur le marché du travail. Mais la gratuité de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier peut être source d'injustice sociale, compte tenu des asymétries informationnelles inhérentes au processus de choix des bénéficiaires. En effet, certaines familles disposent de moyens nécessaires à envoyer leurs enfants à l'université en acceptant de contribuer au financement de l'enseignement supérieur. Il s'agit de penser à la forme adéquate des droits de scolarité.

Des droits universitaires assez réalistes pourraient être définis en s'inspirant des systèmes en vigueur. Un exemple est le système américain et britannique, lequel est développé sur un principe de progressivité défini en fonction du niveau du diplôme ; avec des droits croissants du 1^{er} cycle au doctorat. Dans d'autres cas, un tarif unique est complété par un dispositif de bourses et de prêts. Ce dernier cas s'apparente au schéma que recommandent Khumalo et Wright (1999) dans le financement de l'éducation en Afrique du Sud. Ces deux auteurs pensent que les subventions aux établissements devraient être faites sous formes de bourses aux apprenants de sorte que les parents supportent la plus grosse part des coûts qu'impliquent les établissements de luxe à faible ratio étudiants/enseignants.

Une autre dimension du partenariat des universités avec leur environnement est celui avec la communauté aussi bien nationale qu'internationale. A ce niveau, l'idée maîtresse est de pouvoir créer des fonds, entre autres, des fonds d'investissement, des fonds de développement, des fonds de soutien et de solidarité. Les universités peuvent assurer des entrées de fonds en signant des contrats d'enseignement - recherche avec le secteur privé. Jusque-là, le volet enseignement a été privilégié dans bon nombre de pays africains en ce qui concerne les sciences économiques et la gestion, dans la conduite au quotidien de la formation professionnelle.

Le renforcement des capacités d'enseignement et de recherche

Un point majeur dans le débat sur la revitalisation de l'enseignement supérieur est la dynamisation du triptyque enseignement supérieur - innovations scientifiques et technologiques-développement. En effet, les innovations technologiques produites par le secteur de la recherche doivent aider à déplacer significativement la frontière de production et créer des opportunités d'utilisation des niveaux d'éducation primaire, secondaire et tertiaire. Malheureusement l'enseignement supérieur en Afrique, notamment en Afrique Francophone, a du mal à déployer son substrat d'externalité de développement parce que son expansion se fait en dehors de celle du secteur de la recherche scientifique.

Une caractéristique commune aux différentes universités en Afrique Francophone demeure l'insuffisance notoire en infrastructures et en matériel didactique, notamment en équipements informatiques et en logiciels, le mauvais état et la pauvreté des bibliothèques et/ou centres de documentation et les difficultés matérielles quotidiennes des étudiants. Les centres de recherche existants sont faiblement connectés à la communauté scientifique internationale. Par conséquent, la recherche universitaire stagne. Le ralentissement continu de la recherche et du développement ne peut qu'accentuer le phénomène de la fuite des compétences.

Ainsi, la création et/ou le renforcement des centres d'excellence constituent-ils une des priorités de différentes communautés et initiatives de développement économique en Afrique subsaharienne, notamment le nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) et l'Union économique et monétaire de l'Ouest africain (UEMOA). Ce regain d'intérêt pour les centres

d'excellence ouvre de nouvelles perspectives de développement de la recherche en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2003a).

Dans ce domaine, le rôle de l'UNESCO a été déterminant. Entre autres activités, l'UNESCO a mené des activités aussi diverses que celles relatives au renforcement des capacités à travers la formation et la recherche, la conception, la formulation, la mise en oeuvre et le suivi des politiques et des réformes et la production des matériels d'apprentissage.

L'Association des Universités Africaines (AUA), quant à elle, met en oeuvre plusieurs programmes destinés à renforcer les capacités des universités et à promouvoir la coopération interuniversitaire. Parmi les programmes majeurs de l'AUA, il convient de citer le programme d'étude sur la gestion de l'enseignement supérieur financé par les gouvernements de Suède et des Pays Bas, les ateliers de formation sur la gestion des universités et la base de données sur les thèses de Master's et de doctorat.

L'AUF continue à promouvoir la coopération interuniversitaire, notamment à travers son programme d'échange d'enseignants et de chercheurs qui porte sur plus de 200 missions par an. Elle soutient également les activités de la conférence des Recteurs francophones, les réseaux des Doyens des facultés et des Directeurs d'établissements et les réseaux thématiques de recherche. Un exemple à retenir est le programme de mobilité scientifique et universitaire qui s'adresse en priorité aux institutions dotées des plus faibles moyens. La vocation de ce programme est de susciter et promouvoir les potentiels scientifiques francophones du Sud au niveau international. Les flux de mobilités régionales entre pays du Sud sont ainsi privilégiés afin de valoriser les compétences universitaires et de renforcer les réseaux entre les établissements du Sud. Dans le même esprit, et dans le cadre de mobilités issues d'un établissement du Sud, les bourses sont attribuées dans la perspective du retour du boursier dans sa région d'origine à l'issue de la mobilité. Les Formations ouvertes et à distance et les campus numériques du réseau AUF se multiplient.

Le rôle de la Banque Mondiale n'est pas des moindres. Selon l'UNESCO (2003a), l'une des contributions majeures de la banque mondiale porte sur la publication de son document de politique intitulé : « Constructing Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education »²¹ qui met l'accent sur le rôle crucial que devraient jouer les établissements d'enseignement supérieur pour relever les défis qui émergent du modèle actuel de développement basé sur une utilisation intensive des nouvelles connaissances.

Par ailleurs, la Banque africaine de développement vient d'accorder un financement important à l'Union Monétaire et Economique de l'Ouest Africain pour réaliser une étude régionale sur l'enseignement supérieur dans ses pays membres (UEMOA, 2005) ; matérialisant ainsi sa contribution aux efforts déployés par les pays africains pour revitaliser leurs systèmes d'enseignement supérieur.

L'atténuation de la fuite des compétences

Certes, de nombreuses institutions et organisations à travers le continent et le monde entier travaillent sur la question du retour des compétences africaines de la diaspora scientifique. On citerait entre autres les institutions suivantes:

- la Commission Economique pour l'Afrique (CEA) ;
- l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) ;

²¹ WORLD BANK. 2002. "Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington D.C.

- le Centre de Recherche pour le Développement International (CRDI) ;
- le Forum pour la Recherche et le Développement de la Science en Afrique (Research and Development Forum for Science in Africa, RANDFORUM) ;
- le Fonds des Nations Unies pour les Femmes (en anglais UNIFEM) ;

lesquels travaillent de concert avec bon nombre d'organismes internationaux dont:

- l'UNESCO ;
- l'AUA ;
- l'AUF ;
- le CAMES ;
- le NEPAD ;
- la Banque Mondiale ;
- la Banque Africaine de Développement ;
- la Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest ;
- la coopération bilatérale et internationale ;
- les universités Africaines.

Mais selon l'UNESCO (2004), une solution crédible, pour transformer la fuite des compétences en gain pour l'Afrique, correspond à ce que l'on appelle les centres d'excellence. Il s'agit de centres qui visent à traduire dans les faits l'exigence de complémentarité par une sorte de répartition du travail scientifique à l'échelle de l'Afrique et par un effort constant, en vue de la mise à disposition de tous, des institutions spécialisées ou des équipements de pointe de chacun, ainsi que par la multiplication des équipes multinationales de recherche travaillant sur des programmes arrêtés de commun accord entre plusieurs universités.

Les centres d'excellence, à caractères régionaux, constituent un cadre privilégié d'accueil des scientifiques africains de la diaspora pour contribuer, dans un cadre qui offre de bonnes conditions de travail et d'épanouissement, à la formation, en Afrique, de cadres de haut niveau. De tels centres, en accueillant périodiquement ces scientifiques, offrent la possibilité de les faire participer de manière ponctuelle, aux côtés de leurs collègues restés sur place, au développement des ressources humaines dont le continent a tant besoin.

Il s'agit de pérenniser ces actions par leur appropriation par les universités de l'Afrique en général et celles de l'Afrique Francophone en particulier. L'idée des centres d'excellence émise par l'UNESCO doit être rendue effective quand on sait que l'Afrique Francophone est durement frappée par la fuite des compétences. Ces solutions permettront de revitaliser les centres de recherche de la sous région et avec eux les institutions d'enseignement supérieur.

V.2. Le cadre d'aide à la commercialisation des services d'enseignement supérieur

Il convient non pas seulement de cibler les domaines prioritaires d'engagement des services éducatifs dans le contexte de l'Afrique Francophone, mais aussi d'assurer la formation nécessaire à leurs négociations, et de définir le cadre de desserrement de la contrainte linguistique.

Le ciblage des domaines prioritaires d'engagement des services éducatifs

Une composante déterminante de la réforme LMD est la professionnalisation et donc l'arrimage de la formation académique aux besoins du monde du travail. Dans les formations professionnalisantes qu'offre le CESAG de Dakar, les stages des étudiants se transforment fréquemment en premier emploi. Mais encore, faut-il trouver des compléments de stage crédibles. Des stages pourraient être assurés si les formations sont développées pour répondre

aux besoins du marché. En effet, si les commerciaux semblent être en surnombre en Afrique Francophone, les spécialistes en Marketing, les ingénieurs réseau pour les télécommunications, sont presque inexistantes, alors qu'ils constituent la priorité des postes à pourvoir dans le domaine. L'Afrique manque tout autant de spécialistes en enviro-protection, en écologie industrielle, pour ne citer que ceux-là. Pour les quelques spécialistes qui existent, il conviendrait de procéder à des recyclages fréquents, ou alors envisager des reconversions ; ce qui requiert le développement de l'éducation du type des adultes.

Dans ces conditions, le point de départ des engagements des services éducatifs en Afrique Francophone devrait être l'éducation pour adultes, comme cela a été le cas pour bon nombre de pays qui se sont déjà engagés ; le Rwanda est un exemple de pays francophone engagé sans condition pour l'éducation des adultes ainsi que l'indique le tableau A3 en Annexe. En effet, selon l'OCDE/CERI (2002a), l'éducation pour adultes a été le sous-secteur pour lequel les pays ont fait des engagements pleins pour les modes 1, 2, et 3 ; le mode 4 étant malheureusement le plus contraint dans les engagements des pays industrialisés. Il est ainsi important de négocier pour des stages de formation dans les pays industrialisés, dans les entreprises des technologies de pointe que l'on ne trouve pas en Afrique Francophone.

La formation en négociations commerciales des services éducatifs pour le personnel travaillant dans les Ministères liés au commerce, les départements et des organisations de la société civile peut-il être un exemple de l'éducation pour adultes ?

Formation en négociations commerciales des services d'enseignement supérieur

Les négociations commerciales sont menées habituellement par le personnel des Ministères du Commerce ou des Affaires Étrangères. Dans la plupart des cas, cela est fait avec une connaissance limitée des questions dans le secteur sur lequel porte la négociation. Dans le cas du secteur éducatif, ce serait les Ministères d'Éducation, les institutions académiques elles-mêmes, et les gens qui y sont impliqués (acteurs internes) et bien d'autres qui y sont intéressés (acteurs externes). En fait au-delà de la maîtrise des barrières au commerce des services, il est important de connaître la chronologie des engagements de ceux-ci pour assurer la réussite de leurs négociations. En somme, il serait intéressant de confier les négociations aux professionnels de la question.

Les négociations tardives sur les services éducatifs sont sans doute dues au manque de formation et d'information des parties prenantes. Cette constatation a été faite par Garcia-Guadilla (2002) en ce qui concerne l'Amérique Latine et reste bien valable dans le cas de l'Afrique Subsaharienne en général et Francophone en particulier. Le Centre de Formation sur la Politique Commerciale en Afrique (**trapca**)²² cherche, comme bien d'autres, à pallier cette insuffisance. L'action menée par cette institution pour l'Afrique Francophone a été le lancement en décembre 2008 de son offre de cours de courte durée (deux fois deux semaines) sur *Commerce, Développement et Régionalisme économique en Afrique francophone*. Il s'agit d'un cours spécialisé délivré en langue française, ciblant le personnel travaillant dans les Ministères liés au commerce, les départements et aussi ceux des organisations de la société civile ayant une formation formelle négligeable ou inexistante en matière de commerce.

Les initiatives de la sorte doivent être renforcées et/ou multipliées en Afrique Francophone. Des cadres appropriés pour une telle multiplication sont les structures mettant en réseau les

²² Inauguré en décembre 2006 avec comme mission de dispenser une formation et une expertise technique sur les questions commerciales aux professionnels des pays les moins avancés (PMAs), ce centre est situé à Arusha en Tanzanie d'où il opère sous les auspices de l'Institut de Gestion de l'Afrique de l'Est et du Sud (ESAMI) et de l'Université **Lund** en Suède. Les détails des programmes de **trapca** sont disponibles en ligne sur le site www.trapca.org

universités à l'exemple du Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire, ou des établissements à réputation établie dans l'offre des formations professionnalisantes comme le CESAG, l'USTB, l'INSCAE.

Un besoin alternatif de formation est celui de la formation aux technologies de pointe ; l'appropriation de ces technologies s'étant avérée une des priorités pour l'effectivité de l'internationalisation des services éducatifs. A la base, il s'agit de favoriser l'émergence et le développement de projets e-learning en Afrique. Une initiative qui a particulièrement ciblé l'Afrique Francophone est le colloque sur les réformes universitaires dans les pays d'Afrique francophone qui s'est tenu du 23 au 25 mai 2006 à El Jadida au Maroc²³. Mais si le e-learning semble être présent partout et avance à grand pas, il est nécessaire d'insérer formellement la formation au TIC dans les universités d'Afrique Francophone. Au-delà de la formation au TIC, la contrainte de langues doit être également desserrée.

Le desserrement de la contrainte de langues

Un point central dans l'appel du **trapca** a été l'accent mis sur la Langue Française pour cette offre de formation. Si l'objectif de cette institution est ainsi d'attirer le plus grand nombre de participants de l'Afrique Francophone, l'annonce ainsi faite met en évidence la contrainte linguistique qui se resserre sur l'internationalisation des services éducatifs en Afrique Francophone. Cette contrainte semble la plus forte pour le mode 2 de la consommation à l'étranger : les étudiants de l'Afrique Francophone se dirigent prioritairement vers la France ou le Canada pour le complément de formation qu'il leurs faut. Cependant, le bloc d'expression de langue anglaise offre une grande variété de formation qui est mondialement reconnue et les pays asiatiques offrent des opportunités de développement du secteur éducatif en Afrique.

Ainsi, le Pr. Paul Gérard Pougoue de l'Université de Yaoundé II au Cameroun relève-t-il les enjeux des langues étrangères pour la réussite de l'arrimage au système LMD en zone CEMAC ; ce qui est également vrai pour le bloc UEMOA. En effet Pour le Professeur l'idéal, pour répondre aux ambitions du système LMD, serait que le grade M (Master) ne puisse être délivré qu'après la validation de l'aptitude à maîtriser outre l'anglais et le français, au moins une autre langue étrangère, notamment l'espagnol." Dans la lettre et l'esprit de cette affirmation, parler couramment l'anglais et le français devient une "exigence forte" de professionnalisation et de compétitivité. L'anglais étant par ailleurs la première langue des affaires dans le monde, "répondre aux ambitions du système LMD" oblige les diplômés de l'enseignement supérieur à parler et à écrire couramment le français et l'anglais pour être compétitifs sur le marché de l'emploi.

En outre, le Professeur est allé au fond de sa pensée en proposant le fond et la forme de la formation en langues dans le nouveau contexte de l'arrimage au système LMD. Il pense à une formation délivrée par des écoles de langues spécialisées, sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle (MINEFOP). L'apprentissage des langues officielles quant à elle s'étalerait sur sept années consécutives avec bien sûr une large ouverture sur le Business English pour les francophones et le Français des Affaires pour les anglophones. Le but recherché est que le titulaire du grade (M) à l'issue de sa formation maîtrise parfaitement l'anglais et le français, tout en étant familiarisé aux pratiques et règles de fonctionnement des entreprises et de leurs partenaires.

²³ <http://www.europe-ouest-maghreb.auf.org/>

Conclusion

Le rôle moteur de l'enseignement supérieur dans la croissance économique s'affirme et les services d'enseignement supérieur s'internationalisent de plus en plus. La crise de l'enseignement supérieur des années 1980-1990 en Afrique Francophone, ayant réduit la compétitivité des services éducatifs, a non seulement contraint les exportations, mais aussi poussé à des importations massives. Malheureusement, le commerce des services éducatifs y reste encore qualitativement et quantitativement limité.

L'Accord Général sur le Commerce des Services, en s'érigeant en cadre approprié pour la commercialisation des services d'enseignement supérieur, requiert l'engagement des pays, aussi bien développés qu'en voie de développement.

Certes, les voix et intérêts des pays en voie de développement restent assez divergents. Pour les uns, l'ouverture est perçue comme une occasion d'avoir des fournisseurs étrangers et accroître le degré d'accès à l'enseignement supérieur et aux formations professionnalisantes, ou alors une opportunité à saisir pour investir dans l'infrastructure d'offre de services éducatifs. Pour d'autres au contraire, l'ouverture est corollaire de dominance étrangère ou exploitation du système national et la culture. Mais pour des raisons de reconnaissance de la qualification, d'assurance de la qualité et d'accréditation des diplômes, d'une part, et des gains escomptés dans le cadre de la clause du traitement national de l'AGCS, d'autre part, il est de l'intérêt des pays Africains de formuler au plus tôt les demandes d'agrément.

De nombreuses structures nationales, régionales et internationales doivent faciliter l'aide au commerce des services d'enseignement supérieur en Afrique Francophone au Sud du Sahara. L'on doit chercher à pérenniser les initiatives qui existent, cela par une appropriation des universités de l'Afrique en général et celles de l'Afrique Francophone Subsaharienne en particulier.

L'idée des centres d'excellence émise par l'UNESCO doit être rendue effective quand on sait que l'Afrique Francophone en général et l'Afrique Occidentale en particulier sont durement frappées par la fuite des compétences. Ces solutions permettront de revitaliser les centres de recherche de la sous région et avec eux les institutions d'enseignement supérieur.

En outre, il est important non pas seulement de cibler les domaines prioritaires d'engagement des services éducatifs dans le contexte de l'Afrique Francophone, mais aussi d'assurer la formation nécessaire à leurs négociations, et de définir le cadre de desserrement de la contrainte linguistique.

Bibliographie

- Altbach, Ph. G and Teichler, U. 2001. "Internationalization and exchanges in a globalized university" in *Journal of Studies in International Education*, vol. 5 n° 1, Spring 2001 pp 5-25 Association for Studies in International Education
- Bashir S. 2007. "Trends in International Trade in Higher Education: Implications and Options for Developing Countries", Education Working Paper Series Number – 6, World bank, Washington D.C., March.
- Becker G.S. 1975. *Human Capital*, NBER/Columbia University Press, 2nd Edition.
- Bennell, P. and Pearce T. 2003. "The internationalization of higher education: Exporting education to developing and transnational economies", *International Journal of Educational Development* 23: 215–32.
- Bloom D., Canning D. and Chan K. 2006. "Higher Education and Poverty in Sub-Saharan Africa." *International Higher Education* 45.
- Canada, Conseil des ministres de l'Éducation. 2002. Forum OCDE/États-Unis sur le commerce des services éducatifs, 23 et 24 mai 2002, Washington D.C., <http://www.oecd.org/FR/document/0,,FR-document-4-nodirectorate-no-20-25748-,00.html>.
- Carnevale, D. 2005. "Study ranks top foreign markets for distance learning", the *Chronicles of Higher Education*, 22 April.
- Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). 2007. Atelier sur le Référentiel d'Évaluation et d'Accréditation des Nouvelles Offres de Formation dans le Cadre du Système Licence-Master-Doctorat (LMD), Eds. Amoussouga F.G. et Merawa M., Document de Travail, décembre.
- Dore, R. 1976. *The Diploma Disease*. London: Unwin Educational Books.
- Devesh K. and Crowley M. 2008. *Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries*, Center for Global Development, Working Paper Number 139. www.cgdev.org, January 15.
- Eicher J.C., Levy-Garboua L. et al. 1979. *Economique de l'éducation*, Paris, Economica.
- García-Guadilla, C. 2002. General Agreement on Trade in Services (GATS), and Higher Education in Latin America : Some Ideas to Contribute to the Discussion, Paper prepared for the Convention of Universities Members of Columbus, Paris, July.
- Institut international de Planification de l'Éducation (IIEP). 1999. *Évaluation et enjeux de l'enseignement supérieur au Cameroun*, UNESCO
- Kamgnia Dia B. 2005. "Enseignement supérieur en Afrique Sub-Saharienne : consolider les alternatives de financement", Communication faite au 10^{ème} anniversaire du Programme de Troisième Cycle Interuniversitaire, Ouagadougou, Burkina Faso.
- Khumalo B. et Wright A.J. 1997. "Reassessing public expenditure priorities: the case of education in South Africa", *Development Southern Africa*, 14 (2), pp155-168.
- Knight J. 2002. *Trade in Higher Education Services: the Implications of GATS*, the Observatory on Borderless Higher Education, John Foster House, 36 Gordon Square, London WC1H 0PF United Kingdom, www.obhe.ac.uk
- Larsen K., Martin J.P. and Morris R. 2002. *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*, Working paper, revised version, OECD, may.

- Levêque F. 2004. *Economie de la réglementation*, Nouvelle Edition, Repères, La Découverte.
- Marshall A. 1898. *Principles of Economics*, London, MacMillan, 4th edition.
- Materu, P. 2006. Re-Visioning Africa's Tertiary Education in the Transition to a knowledge Economy, Talking Notes for the Panel Discussion, Conference on Knowledge for Africa's Development: Innovation, Education and Information and Communications Technologies, Johannesburg, South Africa, May 8-10.
- Mincer J. 1997. "The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings: variation on a Theme", *Journal of Labor Economics*, n°1, Part 2, pp S26-S47.
- Mincer J. 1974. *Schooling, Experience and Earnings*, New York, NBER/Columbia University Press.
- Musgrave R. 1969. "Provision for Social Goods", in Marolis J. and Guitton H. (eds) *Public Economics: An Analysis of Public Production and Consumption and their Relation to Private Sector*. Proceedings of a Conference held at the International Economic Association. MacMillan, London, pp 124-144.
- Mutume G. 2002. « Commerce des services : espoir ou piège ? », *Afrique Relance*, Vol.16#1 avril, United Nations Plaza, Bureau 550, United Nations, New York, NY 10017 USA, www.africarecovery.org.
- Naidoo, V. 2006. International education: A tertiary-level industry update, *Journal of Research in International Education* 2006; 5; 323.
- Organisation for Economic Co-operation and Development/Center for Educational Research and Innovation (OECD/CERI).2002a. Current Commitments under the GATS in Educational Services, Background Document prepared for the OECD/US Forum on Trade in Educational Services, Washington D.C., 23-24 May.
- Organisation for Economic Co-operation and Development/Center for Educational Research and Innovation (OECD/CERI).2002b. Indicators on Internationalisation and Trade of Post-secondary Education, OECD/US Forum on Trade in Educational Services, Department of Commerce, Washington D.C., 23-24 May.
- Pradhan S. 1996. Evaluating Public Spending: a Framework for Public Expenditure Reviews, World Bank Discussion Papers 323, Washington D.C.
- Programme des Nations Unies pour le Développement 1998. Rapport Mondial sur le Développement Humain, Economica.
- Programme des Nations Unies pour le Développement 2001. Rapport Mondial sur le Développement Humain, deBoeck Université.
- Programme des Nations Unies pour le Développement 2002. Rapport Mondial sur le Développement Humain, deBoeck Université.
- Programme des Nations Unies pour le Développement 2004. Rapport Mondial sur le Développement Humain, deBoeck Université.
- Psacharopoulos G. 1994. "Returns to Investment in Education: a Global Update", *World Development* n° 9, pp1325-1343.
- Raychaudhuri A. and De P. 2007. "Assessing Barriers to Trade in Education Services in Developing Asia - Pacific Countries: An Empirical Exercise", Asia-Pacific Research and Training Network on Trade Working Paper Series, No. 34, May 2007.

Scitovsky T. 1954. “Two Concepts of External Economies”, *Journal of Political Economy*, n°62, pp 143-151.

Smart D. and Ang G. 1993. “Exporting education: from trade to internationalization”. *IPA Review* 46(1): 31–3.

Thorn, W. 2005. “Réglementation de la fourniture transfrontières de services d'éducation supérieure: Le point de vue de l'Australie”, Communication au *Symposium sur la Fourniture Transfrontière des Services*, OMC, 28-29 avril.

UEMOA. 2005. Etude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA, Phase II : « Esquisse du Projet d'Appui à l'ESR pour une Nouvelle vision de l'Enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et Qualité », Rapport Final, avril.

UNESCO (United Nations program for Education, Science and Culture). 2003a. « Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle », Réunion des Partenaires de l'enseignement supérieur, Paris 23-25 juin, UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP.

UNESCO (United Nations program for Education, Science and Culture). 2003b. « Internationalisation of Higher Education: Trends and Developments since 1998 », Meeting of Higher Education Partners, Paris June 23-25, UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP.

UNESCO (United Nations program for Education, Science and Culture). 2004. “La fuite des compétences en Afrique francophone : Etat des lieux, problèmes et approches de solutions”, ateliers de l'UNESCO,

UNESCO (United Nations program for Education, Science and Culture). 2006. Recueil de Données Mondiales sur l'Education; Statistiques Comparées, L'Institut de statistique de l'UNESCO C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec H3C 3J7, Canada, <http://www.uis.unesco.org>.

Vincent-Lancrin S. 2004. “Cross-border education: An overview”, in OECD (eds) *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, pp. 17–38, Paris: OECD.

Williams P. 1981. *The Overseas Student Question: Studies For a Policy*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

World Bank and UNESCO. 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, DC: World Bank.

ANNEXES

Tableau A1: Les modes de l'offre internationale des services éducatifs

Mode of Supply According to GATS	Explanation	Examples in Higher Education	Size /Potential of market
1. Cross Border Supply	-the provision of a service where the service crosses the border (does not require the physical movement of the consumer)	-distance education - e-learning -virtual universities	-currently a relatively small market -seen to have great potential through the use of new ICTs and especially the Internet
2. Consumption Abroad	-provision of the service involving the movement of the consumer to the country of the supplier	-students who go to another country to study	-currently represents the largest share of the global market for education services
3. Commercial Presence	-the service provider establishes or has presence of commercial facilities in another country in order to render service	-local branch or satellite campuses -twinning partnerships - franchising arrangements with local institutions	-growing interest and strong potential for future growth -most controversial as it appears to set international rules on foreign investment
4. Presence of Natural Persons	- persons travelling to another country on a temporary basis to provide service	-professors, teachers, researchers working abroad	-potentially a strong market given the emphasis on mobility of professionals

Source: Knight J (2002)

Tableau A2: Les barrières à l'offre internationale des services éducatifs.

Modes of delivery	Barriers
<p>1. Cross border supply</p> <p>Examples -distance delivery or e-education -virtual universities</p>	<ul style="list-style-type: none"> -inappropriate restrictions on electronic transmission of course materials -economic needs test on suppliers of these services -lack of opportunity to qualify as degree granting institution -required to use local partners -denial of permission to enter into and exit from joint ventures with local or non-local partners on voluntary basis -excessive fees/ taxes imposed on licensing or royalty payments -new barriers, electronic or legal for use of Internet to deliver education services -restrictions on use/import of educational materials
<p>2. Consumption abroad</p> <p>Example -students studying in another country</p>	<ul style="list-style-type: none"> -visa requirements and costs -foreign currency and exchange requirements - recognition of prior qualifications from other countries -quotas on numbers of international students in total and at a particular institution -restrictions on employment while studying - recognition of new qualification by other countries
<p>3. Commercial presence</p> <p>Examples -branch or satellite campus -franchises -twinning arrangements</p>	<ul style="list-style-type: none"> - inability to obtain national licenses to grant a qualification - limit on direct investment by education providers (equity ceilings) - nationality requirements - restrictions on recruitment of foreign teachers - government monopolies - high subsidization of local institutions - difficulty in obtaining authorization to establish facilities -economic needs test on suppliers of these services -prohibition of higher education, adult education and training services offered by foreign entities -measures requiring the use of a local partner -difficulty to gain permission to enter into and exit from joint ventures with local or non-
	<ul style="list-style-type: none"> local partners on voluntary basis -tax treatment that discriminates against foreign suppliers -foreign partners are treated less favourably than other organizations -excessive fees/ taxes are imposed on licensing or royalty payments -rules for twinning arrangements
<p>4. Presence of natural persons</p> <p>Examples - Teachers travelling to foreign country to teach</p>	<ul style="list-style-type: none"> -immigration requirements -nationality or residence requirements -needs test -recognition of credentials -minimum requirements for local hiring are disproportionately high -personnel have difficulty obtaining authorization to enter and leave the country -quotas on number of temporary staff -repatriation of earnings is subject to excessively costly fees and/or taxes for currency conversion -employment rules -restrictions on use/import of educational materials to be used by foreign teacher/scholar

Tableau A3: Etat des engagements de quelques pays dont le Congo, la Gambie, le Ghana, la Sierra Leone.

OECD Countries			Limitation by mode of supply			
Country	Sub-sector		Cross-border supply	Consumption abroad	Commercial presence	Presence of natural persons
European Community (12)	Privately funded Education Services	Primary	MA: F: Condition of nationality. However, third country nationals may obtain authorization from competent authorities to establish and direct an education institution and to teach. NT: I: Condition of nationality for service providers to be authorized to issue State recognized diplomas.	MA: None NT: None	MA: None (E, GR, P: Authorization can be denied in order to protect) NT: GR: Majority of members of the Board must be of Greek nationality.	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section and subject to the following specific limitations: - F: Condition of nationality. However, third country nationals may obtain authorization from competent authorities to establish and direct an education institution to teach. - I: Condition of nationality for service. - GR: Condition of nationality for teachers NT: Unbound except as indicated in the horizontal section.

OECD Countries			Limitation by mode of supply			
Country	Sub-sector		Cross-border supply	Consumption abroad	Commercial presence	Presence of natural persons
EC (cont'd)	Privately funded Education Services	Secondary	MA: F: Condition of nationality. However, third country nationals may obtain authorization from competent authorities to establish and direct an education institution and to teach. NT: I: Condition of nationality for service providers to be authorized to issue State recognized diplomas.	MA: None NT: None	MA: None NT: GR: Majority of members of the Board must be of Greek nationality.	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section and subject to the following specific limitations: -F: Condition of nationality. However, third country nationals may obtain authorization from competent authorities to establish and direct an education institution and to teach. -I: Condition of nationality for service providers to be authorized to issue State recognized diplomas. -GR: Condition of nationality for teachers. NT: Unbound except as indicated in the horizontal section.

OECD Countries			Limitation by mode of supply			
Country	Sub-sector		Cross-border supply	Consumption abroad	Commercial presence	Presence of natural persons
EC (cont'd)	Privately funded Education Services	Higher	MA:F: Condition of nationality. However, third country nationals can have authorization from competent authorities to establish and direct an education institution and to teach. NT: I: Condition of nationality for service providers to be authorized to issue State recognized diplomas.	MA: None NT: None	MA: E, I: Needs test for opening of private universities authorized to issue recognized diplomas or degrees; procedure involves an advice of the Parliament. GR: Unbound for education institutions granting recognized State diplomas. NT: None	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section and subject to the following specific limitations: - DK: Condition of nationality for professors. - F: Condition of nationality. However, third country nationals may obtain authorization from competent authorities to establish and direct an education institution and to teach. - I: Condition of nationality for service providers to be authorized to issue State recognized diplomas. NT: Unbound except as indicated in the horizontal section.
		Adult	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section. NT: Unbound except as indicated in the horizontal section.

Non-member Countries			Limitation by mode of supply			
Country	Sub-sector		Cross-border supply	Consumption abroad	Commercial presence	Presence of natural persons
The separate customs territory of Taiwan, Penghu, Kinmen and Matsu (Chinese Taipei)	Student Placement Services for Overseas Studies	Secondary <i>except for general secondary</i>	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section NT: Unbound except as indicated in the horizontal section
		Higher				
		Adult				
		Other				
	Education Services	Secondary <i>except for general secondary</i>	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None, except that: (a) The principal/president and chairman of the board should be national of Chinese Taipei (b) The number of foreigners as director may not exceed one third of the board and may not exceed five directors NT: None	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section NT: Unbound except as indicated in the horizontal section
		Higher				
	Adult					
	Other					
Congo RP	Higher		MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section. NT: Unbound except as indicated in the horizontal section.

Non-member Countries		Limitation by mode of supply			
Country	Sub-sector	Cross-border supply	Consumption abroad	Commercial presence	Presence of natural persons
Gambia	Primary	MA: None	MA: None	MA: None	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section NT: Unbound except as indicated in the horizontal section
	Adult	MT: None	MT: None	MT: None	
	Other				
Georgia	Primary	MA: None	MA: None	MA: None	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section NT: Unbound except as indicated in the horizontal section
	Secondary (privately funded)	NT: None	NT: None	NT: None	
	Higher (privately funded)				
	Adult				
Ghana	Secondary	MA: None	MA: None	MA: None	MA: Unbound except as indicated under horizontal measures NT: Unbound except as indicated under horizontal measures
	Other (specialist)	NT: None	NT: None	NT: None	
Haiti	Adult (Rural training centres for adults)	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None NT: None
Jamaica	Primary	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None. Registration and local certification required. NT: None	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section NT: Unbound except as indicated in the horizontal section
	Secondary				
	Higher			MA: None. Local certification, registration, licensing required. NT: None	

Non-member Countries		Limitation by mode of supply			
Country	Sub-sector	Cross-border supply	Consumption abroad	Commercial presence	Presence of natural persons
Rwanda	Adult	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None NT: None
Sierra Leone	Primary	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: Unbound NT: Unbound	MA: Unbound except as indicated in Horizontal Commitments. Approval shall be obtained from the Ministry of Education. NT: Unbound except as indicated in Horizontal Commitments. Qualifications are as follows: Possession of a Bachelor's degree or above, and an appropriate professional title (e.g. Professor, senior engineer or lecturer or above, etc.)
	Secondary				
	Higher				
	Adult				
Slovenia	Secondary (private funded)	MA: None NT: None	MA: None NT: None	MA: None NT: None other than: majority of the Board must be of Slovenian nationality	MA: Unbound except as indicated in the horizontal section. NT: Unbound except as indicated in the horizontal section.
	Higher (private funded)				
	Adult			MA: None NT: None	

Note: MA indique Market Access; NT est National Treatment

Source : OECD/CERI (2002), Current Commitments under the GATS in Educational Services

Tableau A4 : Mesures concernant l'accès aux marchés

Mode(s) de fourniture	Mesures	Lois et réglementations pertinentes
1) <u>Fourniture transfrontière</u>	1) Reconnaissance des qualifications 2) Accréditation et assurance-qualité 3) Droits des étudiants, 4) Accès à l'information	1) La reconnaissance des qualifications, et 2) l'accréditation et assurance-qualité sont en dernier ressort de la prérogative du CAMES : les instances nationales de tutelles dans chaque pays doivent œuvrer à l'instauration de mécanismes d'évaluation et d'habilitation des offres de formation qui sont compatibles avec la politique nationale et les priorités en matière de formation ; 3) les droits des étudiants sont énoncés dans les textes nationaux (lois et réglementations de l'éducation) ; 4) contraintes techniques et physiques de chaque pays des blocs.
2) <u>Consommation à l'étranger</u>	1) obtention de bourses d'étude à l'étranger 2) obtention de passeports ; 3) obtention de visas d'entrée dans les pays d'accueil; 4) Inscription préalable dans une université étrangère ; 5) Attestations de virements irrévocables assorties d'ouverture de compte bancaire à l'étranger ; caution de rapatriement : preuves de moyens financiers ;	1) Informations diffusées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur aux Rectorats puis aux facultés ; 2) Satisfaction des conditions des services nationaux de police des frontières : souvent des files d'attente peuvent se solder par le refus; 3) Satisfaction des conditions des services d'immigration des pays d'accueil qui ne sont souvent pas flexibles ; 4) Inscription dans une université étrangère, conditionnelle à l'équivalence des diplômes produits ; 5) L'accord d'ouverture d'un compte bancaire à l'étranger est souvent conditionnel à la présence physique de l'intéressé ; 6) Certificat d'hébergement émis par les autorités

	6) Conditions d'accueil à l'étranger.	administratives compétentes.
3) <u>Présence commerciale</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Personnalité juridique de l'établissement conforme aux lois en vigueur ; 2) Autorisation d'ouverture du Ministère de tutelle, 3) Habilitations nationales des diplômes présentés, 4) Homologation des textes de fonctionnement de l'établissement ; 5) Compatibilité avec les programmes nationaux ; 	<p>Les points 1), 2), 3) et 4) résument les textes organiques requis dans la PROPOSITION DE REFERENTIEL AU FORMAT LMD POUR L'EQUIVALENCE ET LA RECONNAISSANCE CAMES (2006) : tout établissement désireuse de s'implanter dans l'espace CAMES doit faire reconnaître ses diplômes par le CAMES suivant les conditions prescrites par le Référentiel CAMES d'évaluation et d'accréditation des nouvelles offres de formation dans le cadre du système LMD.</p> <p>5) lois d'orientation de l'éducation nationales.</p>
4) <u>Présence de personnes physiques</u>	<p><u>Intervention dans un pays de l'espace CAMES</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conditions d'exercice de la fonction d'enseignant du supérieur: <ol style="list-style-type: none"> i) être titulaire d'au moins le Master ou d'un diplôme équivalent pour être chargé de travaux dirigés; ii) carrière universitaire conditionnelle au doctorat (3^{ème} cycle, unique, Ph.D.) ; iii) intervention au niveau doctoral conditionnelle au titre de Professeur de rang A. <p><u>Offre de services hors du pays</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 2) Invitation d'une université ou au certificat de travail de l'organisme d'accueil 	<p>1) critère d'évaluation et d'accréditation des offres de formation selon le Référentiel CAMES d'évaluation et d'accréditation des nouvelles offres de formation dans le cadre du système LMD ;</p> <p>2) Conditions de mise en disponibilité par les Ministères de Tutelle.</p>
5) <u>Lien entre les modes de fourniture</u>	exigence de partenariat avec les institutions publiques nationales.	critère d'évaluation et d'accréditation des offres de formation selon le Référentiel CAMES d'évaluation et d'accréditation des nouvelles offres de formation dans le cadre du système LMD ;

Tableau A5 : Mesures concernant le traitement national

Mode(s) de fourniture	Mesures	Lois et réglementations pertinentes
1) <u>Fourniture transfrontière</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Autorisation préalable ; 2) Accréditation CAMES ; 	Textes régissant l'espace CAMES
2) <u>Consommation à l'étranger</u>	<p><u>L'accès aux universités nationales est conditionnel à :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quotas d'étrangers allant de 10% à 25% ; 2) Limite d'âge à l'inscription en première année : 22 ans à 25 ans selon la filière et le pays ; 3) Discrimination par l'âge à la sélection au doctorat. 4) droits universitaires différenciés par blocs régionaux et par nationalité. 	lois d'orientation de l'éducation nationales.
3) <u>Présence commerciale</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1) subventions aux institutions publiques ; 2) Exigence de partenariat avec les institutions publiques nationales ; 3) Respect du quota d'enseignants permanents ; 4) Inspection préalable des infrastructures et des équipements ; 5) Fonctions administratives et d'enseignement soumises à autorisation du Ministère de Tutelle ; 6) Subventions aux institutions publiques 	Réglementation de l'enseignement supérieur dans l'espace CAMES
4) <u>Présence de personnes physiques</u>	<p><u>Conditions d'exercice de la fonction d'enseignant du supérieur:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) être titulaire d'au moins le Master ou d'un diplôme équivalent pour être chargé de travaux dirigés; 2) carrière universitaire conditionnelle au doctorat (3^{ème} cycle, unique, Ph.D.) ; 3) intervention au niveau doctoral conditionnelle au titre de Professeur de rang A. 	critères d'évaluation et d'accréditation des offres de formation selon le Référentiel CAMES d'évaluation et d'accréditation des nouvelles offres de formation dans le cadre du système LMD.
5) <u>Lien entre les modes de fourniture</u>		

Tableau A6 : Mesures concernant le traitement de la nation la plus favorisée (NPF)

Mode(s) de fourniture	Mesures	Lois et réglementations pertinentes
1) <u>Fourniture transfrontière</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Droits universitaires commun aux Etudiants de l'Espace CEMAC ; 2) Droits universitaires différenciés entre nationaux et étrangers en zone UEMOA. 	Lois d'orientation de l'éducation
2) <u>Consommation à l'étranger</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1) liberté de circulation des personnes en zone UEMOA ; 2) visa d'entrée d'un pays à un autre en ce qui concerne bon nombre de pays de la CEMAC. 	Textes réglementaires des blocs régionaux.
3) <u>Présence commerciale</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'Etat peut signer une convention avec tout établissement ou groupe d'établissements privés et définir ainsi des établissements privés conventionnés ; 2) Etablissements privés également réglementés selon le type 	selon la réglementation de l'enseignement privé au Burkina Faso
4) <u>Présence de personnes physiques</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1) liberté de circulation des personnes en zone UEMOA ; 2) visa d'entrée d'un pays à un autre en ce qui concerne bon nombre de pays de la CEMAC. 	Textes réglementaires des blocs régionaux.