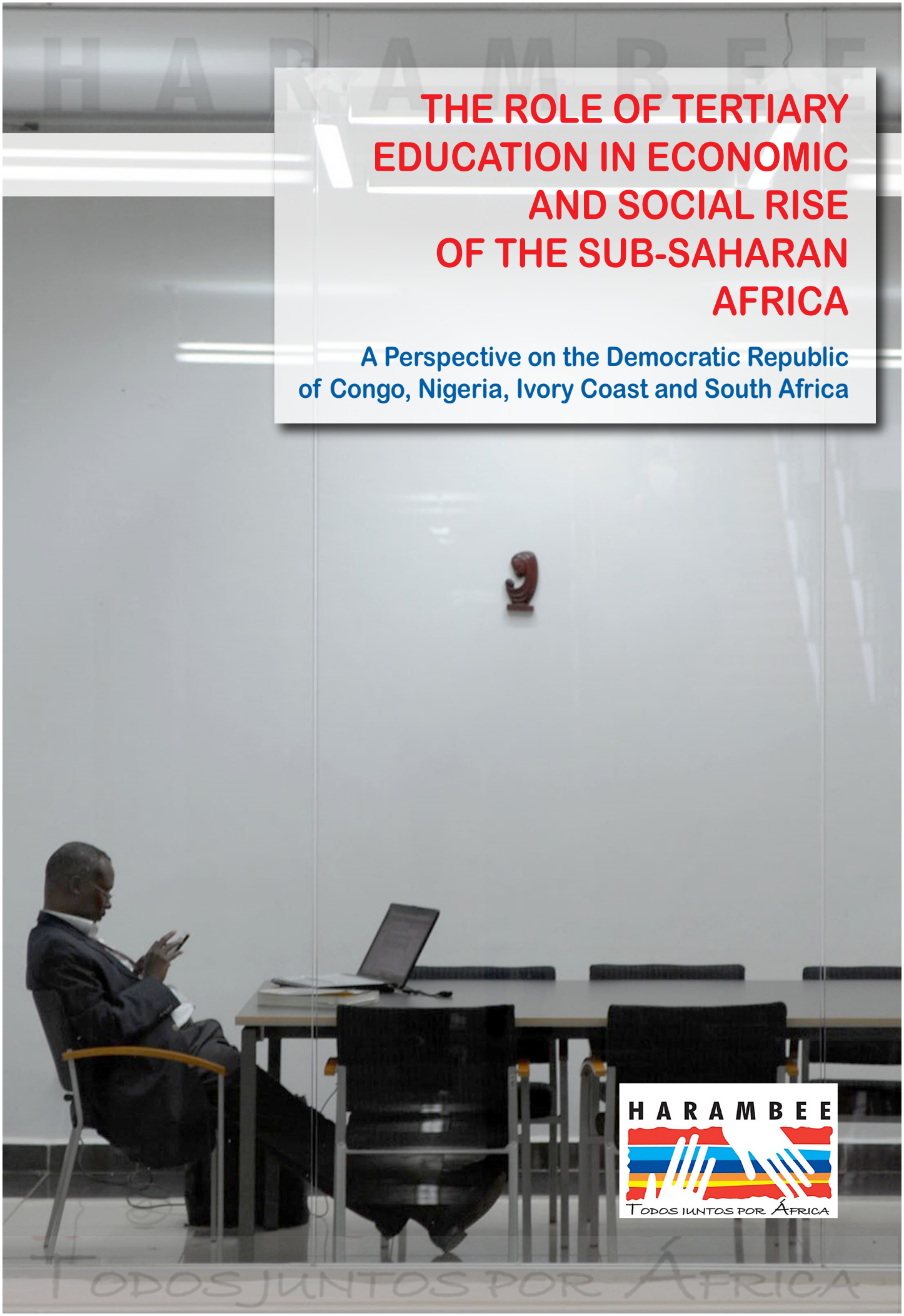
THE ROLE OF TERTIARY EDUCATION IN ECONOMIC AND SOCIAL RISE OF THE SUB-SAHARAN AFRICA

A Perspective on the Democratic Republic of Congo, Nigeria, Ivory Coast and South Africa



The Role of Tertiary Education in Economic and Social Rise of the Sub-Saharan Africa

A Perspective on the Democratic Republic of Congo, Nigeria, Ivory Coast and South Africa

Indice

INTRODUZIONE **4**

INTRODUCTION **6**

INTRODUCTION **8**

INTRODUCCION **10**

INTRODUÇÃO **12**

LE CAS DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO **14**

INTRODUCTION 14
1. L'UNIVERSITÉ ET SA CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL 16
2. L'UNIVERSITÉ CONGOLAISE ET LES DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL 21
CONCLUSION 27

«L'ESSAIMAGE DE L'UNIVERSITE CONGOLAISE, UNE COURSE EFFRENEE AU DIPLOME DANS UN CONTEXTE DE CRISE» **29**

INTRODUCTION GENERALE 29
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET UNIVERSITAIRE EN RDC A TRAVERS CERTAINES DATES POLITIQUES ET CULTURELLES 35
L'UNIVERSITE CONGOLAISE AVANT L'ESSAIMAGE DE 1996 : L'INANITION PROGRAMMEE 41
POLITIQUE D'ESSAIMAGE : POURQUOI FAIRE ? 46
LES CONSEQUENCES DE LA POLITIQUE D'ESSAIMAGE OU LES MANIFESTATIONS DE LA CRISE DE L'UNIVERSITE CONGOLAISE 54
UNIVERSITE DE L'UELE : UNE UNIVERSITE PRIVEE A SA CREATION, DEVENUE PUBLIQUE PAR LA DECISION D'UN FILS DU COIN 60
CONCLUSION GENERALE 64

ROLE DE L'UNIVERSITE DANS LE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL EN COTE D'IVOIRE **69**

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE : FOYER HISTORIQUE DE DISPARITES LIEES AU GENRE 69
II CAPACITE D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES AFRICAINS DANS LEURS PAYS, RELATION ENTRE LES DIPLOMES ET LA DEMANDE DU MARCHE DE TRAVAIL OU LES BESOINS DE DEVELOPPEMENT 71
III CONTRIBUTION ET IMPACT DES DIPLOMES DE L'UNIVERSITE SUR LA SOCIETE 72
IV ROLE DE L'INDUSTRIE POUR LES DEFIS AUXQUELS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EST CONFRONTE 73
V AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN COTE D'IVOIRE 73

LE ROLE DE L'UNIVERSITE DANS LE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE ET SOCIAL DE LA COTE D'IVOIRE **76**

ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PRIVE 77
QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 78
CONCLUSION 79

HIGHER EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA. THE CASE OF NIGERIA AND SOUTH AFRICA **80**

COUNTRIES PROFILE 80
UK HERITAGE IN HIGHER EDUCATION 82
ENROLMENT AND THE GROWTH OF UNIVERSITIES 82
GENDER DISPARITY 86
QUALITY ASSURANCE 87
FROM QUALITY ASSURANCE TO EMPLOYABILITY 93
EMPLOYABILITY IS DISTINGUISHABLE FROM THE ABILITY TO BE EMPLOYED 95

THE ROLE OF UNIVERSITY IN NIGERIA ECONOMIC AND SOCIAL RISE 99

THE DECLINE 100
HIGH UNEMPLOYMENT 100
UNEMPLOYABLE GRADUATES 100
A WAY FORWARD 101
REFERENCES 102

THE CASE OF SOUTH AFRICA 103

REFERENCES 106

October,2018

Introduzione

Accanto ai progetti di sviluppo in campo educativo nell'area subsahariana, Harambee Africa International promuove iniziative di informazione e sensibilizzazione sul Continente africano con il contributo anche di un Comitato Culturale, in seno all'Associazione, che riunisce personalità di diversi paesi africani e dell'Italia; l'obiettivo specifico del Comitato è di incoraggiare, attraverso riflessioni, studi e scambi di opinioni, la diffusione di una informazione più corretta sull'Africa e con l'ambizione di cercare nuove strade e nuovi modi di esprimere la cultura dello sviluppo umano.

Il presente lavoro è, dunque, il frutto del contributo di alcuni dei membri del Comitato a cui è stato proposto di elaborare una riflessione sul « ruolo dell'istruzione superiore, in particolare l'Università, nella crescita economica e sociale dell'Africa subsahariana ».

L'Agenda 2063, il piano di « trasformazione » dell'Africa concordato dai 54 membri dell'Unione Africana nel 2013, stabilisce un programma cinquantennale "per costruire un'Africa prospera e unita, basata su valori condivisi e su un destino comune". Il Piano promuove un "rinascimento" africano che si basa su investimenti pubblici e privati nell'istruzione, nella tecnologia, nella scienza e nella ricerca; uno degli obiettivi in Agenda è che nel 2063 almeno il 70% di tutti i diplomati delle scuole superiori prosegua gli studi con almeno il 70% di laureati in materie legate alle scienze e alla tecnologia.

Secondo l'Istituto di statistica dell'UNESCO, il numero di studenti africani iscritti all'istruzione terziaria è raddoppiato, passando da 6 milioni a più di 12 milioni negli ultimi 15 anni. Tuttavia, nonostante le riforme degli ultimi decenni, sembra che l'accesso all'istruzione superiore (e in particolare per le donne) sia ancora la media regionale più bassa del mondo.

A partire da queste premesse, ci siamo posti l'obiettivo di conoscere più a fondo le principali caratteristiche dell'istruzione superiore in Africa prendendo in considerazione alcuni paesi specifici: Nigeria, RD Congo, Costa d'Avorio, Sud Africa.

Non si tratta di un'analisi esaustiva dell'argomento né si pretende di generalizzare le conclusioni qui espresse; piuttosto lo scopo è stato di voler indagare in modo approfondito alcune questioni e di voler affidare l'indagine a persone direttamente coinvolte così da poter offrire un quadro aggiornato e reale sull'argomento in oggetto.

Il Rapporto presenta quindi dati aggiornati sull'istruzione superiore, sulle caratteristiche, sulle cause che possono spiegare lo sviluppo e i ritardi delle politiche legate all'istruzione

superiore. Emergono poi i fattori generali (come la bassa entità della spesa per l'istruzione, il basso PIL, la crescita demogragica) e specifici del sistema d'istruzione (la qualità e la quantità degli insegnanti, la mancanza delle infrastrutture) che contribuiscono a spiegare i bassi tassi di istruzione della popolazione e di scolarizzazione ai vari livelli. Vengono delineate le tendenze principali (il decentramento della scuola, le privatizzazioni, la diminuzione ma tuttora esistente disparità di genere) e i fattori di indebolimento dell'azione degli Stati a favore dello sviluppo del sistema. Particolare attenzione è poi dedicata al rapporto tra offerta formativa terziaria e « employability » per capire, cioé, se esiste correlazione tra istruzione e lavoro. Infine, ognuno degli autori coinvolti ha provato a delinerare le sfide che il sistema di insegnamento superiore deve affrontare per far sì che in particolare l'università possa sempre più concretamente contribuire al bene della società.

Il nostro ringraziamento va dunque agli autori di questo lavoro che hanno sottratto del tempo alle loro occupazioni professionali per aiutarci a capire un po' di più delle realtà molto spesso non correttamente raccontate.

Introduction

In addition to supporting development projects in the field of education in sub-Saharan Africa, Harambee International promotes communication initiatives that accurately inform and raise awareness about the African continent. Through the contribution of a Cultural Committee within the Association that brings together personalities from different African countries and Italy, our specific aim is to encourage – through reflection, study and an exchange of viewpoints – the spreading of more accurate information about Africa, seeking new paths and new ways of expressing the culture of human development.

This work is the result of the efforts made by some of the members of the Committee who were asked to draw up a reflection on “the role of higher education- and specifically universities – in the economic and social development of sub-Saharan Africa."

Agenda 2063, the plan for the "transformation" of Africa agreed on by the 54 members of the African Union in 2013, sets out a fifty-year programme "to build a prosperous and united Africa, based on shared values and a common destiny." The plan promotes an African "renaissance" based on public and private investment in education, technology, science and research. One of the objectives of the Agenda is that in 2063, at least 70% of all high school graduates will continue their studies with at least 70% of graduates in science and technology-related subjects.

According to the UNESCO Institute of Statistics, the number of African students enrolled in tertiary education has doubled, from 6 million to more than 12 million in the last 15 years. However, despite the reforms of recent decades, access to higher education – and for women especially – still seems to be the lowest regional average in the world.

Taking all of this into account, we have given ourselves the goal of gaining a better understanding of the main characteristics of higher education in Africa, considering the following countries specifically: Nigeria, Democratic Republic of Congo, Ivory Coast, and South Africa.

This is not an exhaustive analysis of the subject nor does it intend to offer general conclusions; rather, the aim has been to investigate certain issues in depth and to entrust the survey to people directly involved in the matter, so as to have a real, up-to-date picture of the subject in question.

The Report offers current data on higher education, its characteristics, as well as the causes that can explain the evolution and delays in the development of the policies related to higher education. It also makes reference to general factors (such as low expenditure on education, low GDP,

demographic growth) and specific factors in the educational system (the quality and quantity of teachers, lack of infrastructure) that contribute to explaining the low levels of education in the population and of schooling at various levels. It outlines the main trends (school decentralisation, privatisation, the reduction of but still existing gender disparities) and the factors that weaken the action of the States in favour of the development of the system. Particular attention is also paid to the relationship between tertiary education provision and employability to understand whether there is a correlation between education and work. Finally, each of the authors involved has tried to outline the challenges that the higher education system must face in order to ensure that universities can effectively make a real contribution to the good of society.

Our thanks, therefore, go to the authors of this work, who have taken time away from their professional occupations to help us understand a little better the realities about Africa that, more often than not, are largely misunderstood.

Introduction

Outre les projets de développement de l'éducation dans la zone sub-saharienne, Harambee Africa International promeut des initiatives d'information et de sensibilisation sur le continent africain avec la contribution d'un Comité culturel, au sein de l'Association, qui rassemble des personnalités de différents pays africains et d'Italie. L'objectif spécifique du Comité est de favoriser, par la réflexion, les études et les échanges de vues, la diffusion de renseignements plus précis sur l'Afrique, pour trouver de nouveaux moyens et une autre manière d'exprimer ce que l'on pourrait appeler « la culture du développement humain ».

Le travail présenté est donc le résultat de la contribution de certains membres du Comité. Il leur a été proposé de mener une réflexion sur " le rôle de l'enseignement supérieur, universitaire en particulier, dans la croissance économique et sociale de l'Afrique subsaharienne ".

L'Agenda 2063, le plan de " transformation " de l'Afrique adopté par les 54 membres de l'Union africaine en 2013, définit un programme sur cinquante ans " pour construire une Afrique prospère et unie, fondée sur des valeurs communes et un destin commun ". Le Plan promeut une " renaissance " africaine basée sur l'investissement public et privé dans l'éducation, la technologie, la science et la recherche ; l'un des objectifs de l'Agenda est qu'en 2063, au moins 70% de tous les diplômés du secondaire poursuivent leurs études et au moins 70% des diplômés le fassent dans les disciplines scientifiques et technologiques.

Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, le nombre d'étudiants africains inscrits dans l'enseignement supérieur a doublé, passant de 6 millions à plus de 12 millions au cours des 15 dernières années. Cependant, malgré les réformes des dernières décennies, l'accès à l'enseignement supérieur (et en particulier pour les femmes) semble toujours être la moyenne régionale la plus basse du monde.

Sur la base de ces prémisses, nous nous sommes fixé pour objectif de mieux comprendre les principales caractéristiques de l'enseignement supérieur en Afrique, en tenant compte de certains pays spécifiques : Nigeria, RD Congo, Côte d'Ivoire, Afrique du Sud.

Il ne s'agit pas d'une analyse exhaustive du sujet ni d'une généralisation des conclusions exprimées ici, mais plutôt d'un examen approfondi de certaines questions, en confiant l'enquête à des personnes directement concernées afin de pouvoir offrir une image actualisée et réelle du sujet.

Le rapport présente ensuite des données actualisées sur l'enseignement supérieur, ses caractéristiques, les causes qui peuvent expliquer le développement et les retards des politiques de l'enseignement supérieur. Viennent ensuite les facteurs généraux (tels que le faible niveau des dépenses d'éducation, le faible PIB, la croissance démographique) et les facteurs spécifiques du système éducatif (qualité et quantité des enseignants, manque d'infrastructures) qui contribuent à expliquer le faible niveau d'éducation de la population et de scolarisation. Les principales tendances sont esquissées (décentralisation scolaire, privatisation, réduction des disparités entre les sexes, mais toujours existantes) et les facteurs qui affaiblissent l'action des Etats en faveur du développement du système. Une attention particulière est également accordée à la relation entre l'offre d'enseignement supérieur et l'emploi afin de comprendre, la corrélation entre l'éducation et le travail. Enfin, chacun des auteurs s'est efforcé d'exposer les défis auxquels est confronté le système d'enseignement supérieur afin que les universités, en particulier, puissent contribuer davantage au bien de la société.

Nos remerciements vont donc aux auteurs de cet ouvrage qui ont pris le temps de s'éloigner de leurs occupations professionnelles pour nous aider à mieux comprendre des réalités trop souvent mal explicitées.

Introducción

Además de los proyectos de desarrollo educativo en el área subsahariana, Harambee Africa International promueve iniciativas de información y sensibilización sobre el continente africano con la contribución de un Comité Cultural de la Asociación, que reúne a personalidades de diferentes países africanos y de Europa. El objetivo específico del Comité es fomentar, a través de la reflexión, el estudio y el intercambio de puntos de vista, la difusión de información más precisa sobre África, con la ambición de buscar nuevos caminos y nuevas formas de expresar la cultura del desarrollo humano.

El presente trabajo es, por tanto, el resultado de la contribución de algunos de los miembros del Comité a los que se propuso elaborar una reflexión sobre el "papel de la enseñanza superior, en particular de la Universidad, en el crecimiento económico y social del África subsahariana".

La Agenda 2063, el plan para la "transformación" de África acordado por los 54 miembros de la Unión Africana en 2013, establece un programa de cincuenta años "para construir un África próspera y unida, basada en valores compartidos y un destino común". El Plan promueve un "renacimiento" africano basado en la inversión pública y privada en educación, tecnología, ciencia e investigación. Uno de los objetivos de la Agenda es que en el año 2063 al menos el 70% de todos los graduados de secundaria continúen sus estudios con al menos 70% de graduados universitarios en temas relacionados con la ciencia y la tecnología.

Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, el número de estudiantes africanos matriculados en la enseñanza superior se ha duplicado, pasando de 6 millones a más de 12 millones en los últimos 15 años. Sin embargo, a pesar de las reformas de las últimas décadas, el acceso a la educación superior (y en particular para las mujeres) sigue siendo la media regional más baja del mundo.

Sobre la base de estas premisas, nos hemos fijado el objetivo de comprender mejor las principales características de la educación superior en África, teniendo en cuenta algunos países concretos: Nigeria, RD Congo, Costa de Marfil y Sudáfrica.

No se trata de un análisis exhaustivo del tema ni se pretende generalizar las conclusiones aquí expresadas, sino que la finalidad ha sido analizar ciertos temas y confiar la investigación a personas directamente implicadas, para poder ofrecer una imagen actualizada y real del tema en cuestión.

El Informe presenta datos actualizados sobre la educación superior, sus características, las causas que pueden explicar la evolución y los retrasos de las políticas de educación superior. También se hace referencia a los factores generales (como el bajo nivel de gasto en educación, el bajo PIB, el

crecimiento demográfico) y factores específicos del sistema educativo (la calidad y cantidad de los docentes, la falta de infraestructura) que contribuyen a explicar los bajos niveles de educación de la población y de escolarización en los distintos niveles. Se esbozan las principales tendencias (descentralización escolar, privatización, reducción de las disparidades de género, aunque todavía existentes) y los factores que debilitan la acción de los Estados en favor del desarrollo del sistema. También se presta especial atención a la relación entre la oferta de educación terciaria y la empleabilidad para comprender si existe una correlación entre la educación y el trabajo. Por último, cada uno de los autores implicados ha intentado esbozar los retos a los que se enfrenta el sistema de educación superior para garantizar que las universidades en particular puedan contribuir cada vez más al bien de la sociedad.

Nuestro agradecimiento, por tanto, a los autores de este trabajo que se han tomado un tiempo de sus ocupaciones profesionales para ayudarnos a comprender un poco más las realidades que muchas veces no se cuentan correctamente.

Introdução

Juntamente com projetos de desenvolvimento educacional na região Subsaariana, o Harambee Africa International promove iniciativas de informação e conscientização no continente africano com a contribuição de um Comitê Cultural, dentro da Associação, que reúne pessoas de diferentes países africanos e da Itália; O objetivo específico do Comitê é estimular, através de reflexões, estudos e intercâmbios de opiniões, a disseminação de uma informação mais correta sobre a África, com a ambição de buscar novos caminhos e novas formas de expressão da cultura do desenvolvimento humano.

O presente trabalho é, portanto, fruto da contribuição de alguns dos membros do Comitê que foram propostos para elaborar uma reflexão sobre o papel do ensino superior, particularmente a Universidade, no crescimento econômico e social da África subsaariana.

A Agenda 2063, o plano de "transformação" da África, acordado pelos 54 membros da União Africana em 2013, estabelece um programa de cinquenta anos "para construir uma África próspera e unida, baseada em valores compartilhados e um destino comum". O Plano promove um "renascimento" africano baseado em investimentos públicos e privados em educação, tecnologia, ciência e pesquisa. Um dos objetivos da Agenda é que, em 2063, pelo menos 70% de todos os graduados do ensino médio continuem seus estudos com pelo menos 70% dos graduados em ciência e tecnologia.

Segundo o Instituto de Estatística da UNESCO, o número de estudantes africanos matriculados no ensino superior duplicou, de 6 milhões para mais de 12 milhões nos últimos 15 anos. No entanto, apesar das reformas das últimas décadas, parece que o acesso ao ensino superior (e em particular para as mulheres) ainda é a menor média regional do mundo.

Partindo dessas premissas, nos propusemos o objetivo de conhecer mais profundamente as principais características do ensino superior na África, levando em consideração alguns países específicos: Nigéria, República Democrática do Congo, Costa do Marfim, África do Sul.

Esta não é uma análise abrangente do tópico nem pretende generalizar as conclusões aqui expressas; em vez disso, o objetivo era investigar em profundidade algumas questões e confiar a investigação às pessoas diretamente envolvidas, de modo a oferecer uma imagem atualizada e real sobre o assunto em questão.

O Relatório, portanto, apresenta dados atualizados sobre o ensino superior, sobre características, sobre as causas que podem explicar o desenvolvimento e os atrasos das políticas relacionadas ao

ensino superior. Depois, há os fatores gerais (como o baixo nível de gastos com educação, o baixo PIB, o crescimento demográfico) e específicos do sistema educacional (a qualidade e a quantidade de professores, a falta de infraestrutura) que ajudam a explicar baixas taxas de educação da população e educação em vários níveis. As principais tendências são delineadas (descentralização escolar, privatização, diminuição, mas ainda existe disparidade de gênero) e os fatores de enfraquecimento das ações dos Estados em favor do desenvolvimento do sistema. Uma atenção particular é então dedicada à relação entre a oferta de formação terciária e a "empregabilidade" para entender, isto é, se existe uma correlação entre educação e trabalho. Finalmente, cada um dos autores envolvidos tentou delinear os desafios que o sistema de ensino superior tem que enfrentar para que, em particular, a universidade possa, cada vez mais concretamente, contribuir para o bem da sociedade.

Agradecemos, portanto, aos autores deste trabalho que se afastaram de suas ocupações profissionais para nos ajudar a entender um pouco mais as realidades que muitas vezes não são corretamente contadas.

Le cas de la République Démocratique du Congo

Prof. Raoul KIENGE-KIENGE INTUDI
Université de Kinshasa

Introduction

Il nous a été demandé une contribution sur le rôle de l'université dans le développement économique et social de l'Afrique Sub-saharienne. Le contexte de la réflexion est décrit dans le préambule de la commande de Harambee international comme celui de l'Agenda 2063, qui est le plan de transformation de l'Afrique, approuvé par les 54 membres de l'Union africaine en 2013. « Il définit un plan sur 50 ans pour "construire une Afrique prospère et unie, fondée sur des valeurs partagées et un destin commun" ». Il promeut une "renaissance" africaine, reposant sur des investissements publics et privés dans l'éducation, la technologie, la science et la recherche.

On voudrait une réflexion qui présenterait quelques données sur l'enseignement supérieur en Afrique-subsaharienne, sur les secteurs, les disparités entre les sexes, le taux de diplômés..., ou qui porterait sur la capacité d'insertion professionnelle des diplômés africains dans leur pays ou la relation entre les diplômés et la demande du marché du travail ou les besoins de développement, ou encore sur les perceptions des étudiants eux-mêmes et sur leurs aspirations. On voudrait aussi savoir comment l'université contribue-t-elle à la société, quel impact les diplômés ont (ou peuvent avoir) sur la société, et quel est (ou pourrait être) le rôle de l'industrie pour relever les multiples défis auxquels l'enseignement supérieur est confronté. Finalement on voudrait savoir quel pourrait être l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique-subsaharienne.

L'importance de la thématique relative au rôle de l'université dans le développement économique et social de l'Afrique au Sud du Sahara devrait requérir évidemment une étude plus approfondie et même une enquête des sciences sociales pour aborder avec une certaine profondeur les aspects indiqués ci-dessus. Car cette région de l'Afrique, qualifiée parfois d'Afrique noire, est incontestablement sous-développée. Face aux populations qui souffrent des conséquences des guerres récurrentes, de la misère et de la famine, des maladies et de l'oppression, l'université devrait être « un signe de grande espérance pour l'avenir cette région » de l'Afrique, pour paraphrasant le

Pape Benoît XVI, parlant de l'Université catholique d'Afrique centrale[1]. Malheureusement, il est patent de constater que les universités cohabitent avec touts ces maux et parfois se dégrade alors que ceux-ci croissent.

En raison des contraintes de temps, qui n'ont pas facilité la réunion des éléments empiriques susceptibles de soutenir une analyse approfondie, nous nous proposons de contribuer à cette réflexion à travers un texte qui présente des éléments susceptibles de permettre la construction d'une problématique sur l'université en Afrique, en tant qu'instance sociale de construction et de diffusion du savoir dans un contexte de sous-développement économique et social ainsi que de grande pauvreté des populations destinataires dudit savoir.

Une telle problématique constitue, en même temps, une interpellation, d'une part, des universitaires (enseignants et chercheurs) africains non seulement sur la portée du travail universitaire lui-même, mais aussi sur les méthodes de production du savoir dans ses différentes branches (sciences exactes et appliquées, sciences médicales, sciences sociales et humaines) pour être certains qu'elles atteignent la vérité sur le réel africain. D'autre part, cette problématique interpelle les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux africains, qui ont la coresponsabilité de l'organisation et du financement de l'université. En effet, bien que les gouvernements aient la responsabilité politique première d'organiser et de financer le fonctionnement des universités, on assiste à la libéralisation du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire, conduisant à la création de nombreuses universités privées sur l'initiative des fondations et organisations non gouvernementales. Par ailleurs, celles qui ne sont pas initiatrices des universités privées ont la responsabilité de recourir aux universités locales pour leurs consultances ou leurs commandes des projets d'études et de recherche, ceci qui permet de financer indirectement le fonctionnement de l'université à travers notamment leurs centres de recherche.

Le cadre spatial de notre propos est circonscrit par la situation de l'université en République Démocratique du Congo. En effet, comme le relèvent Alphonse Maindo et Pascal Kapagama[2], « Avec ses soixante-sept millions d'habitants et un taux de croissance démographique des plus élevés du monde, la RD Congo a un immense défi à relever : développer durablement son territoire pour le bien-être général de sa population dont plus de la moitié a moins de vingt ans. L'éducation, en particulier l'enseignement supérieur et universitaire, est une variable-clé de ce développement ». Par ailleurs, la population stratégique de ce grand pays au cœur du continent africain a permis que sa prestigieuse université, l'Université Lovanium, actuelle Université de Kinshasa, accueille, par le passé, de

[1] Discours de Benoît XVI lors de la cérémonie de bienvenue, Aéroport international Nsimalen de Yaoundé, 17 mars 2009, http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/fr/speeches/2009/march/documents/hf_ben-xvi_spe_20090317_welcome-yaounde.html, consulté le 29 juillet 2018.
[2] Alphonse MAINDO M. NGONGA et Pascal KAPAGAMA IKANDO (dir.), *L'université en chantier en RD Congo. Regards croisés sur la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire,* Paris, Karthala, 2012, quatrième de couverture.

nombreux étudiants venant de toute l'Afrique. L'université congolaise est donc capable de donner de l'impulsion au développement économique, social et culturel de l'Afrique-subsaharienne.

Il s'agira de présenter quelques défis auxquels est confrontée l'université congolaise pour être un vecteur du développement économique et social (2). Mais avant de ce faire, il convient de rappeler le rôle de l'université, qui oriente notre propos, et les modalités de sa contribution au développement économique (1).

1. *L'université et sa contribution au développement économique et social*

Qu'est-ce que l'université ? Pour Oswald Sunkel, le concept d'«Université », « ne peut être restreint à un établissement d'enseignement dont la tâche est l'élaboration des ressources humaines de niveau élevé dont le pays a besoin. C'est là, sans aucun doute, une des missions directes et concrètes les plus importantes de l'Université. Mais l'Université est plus que cela, beaucoup plus »[3].

> « Elle est, ou elle devrait être, l'intelligence de la nation, le centre de l'activité intellectuelle d'où surgit la rénovation de la vie scientifique, sociale, culturelle et politique d'un pays ; le centre de la pensée où se concentre l'effort d'interprétation de la société dont elle fait partie, en étudiant le sens de son histoire et en contribuant à révéler son image future. Si nous concevons le processus de perfectionnement de la vie en société comme une marche continuelle vers la rationalité et vers la liberté, alors l'Université est le siège, la résidence de cette rationalité et de cette liberté »[4].

Quant au rôle de l'université, nous voudrions nous référer à une citation tirée d'une brochure de présentation de l'Université catholique de Louvain en Belgique (UCL) selon laquelle, « Si l'université, une des plus belles inventions du moyen âge, conserve au XXIe siècle sa place à l'avant-garde de la civilisation, c'est parce qu'elle se donne d'abord pour but de faire progresser les connaissances en les transmettant et de rendre ainsi les humains toujours plus humains »[5]. Cette citation permet de déterminer la nature et la mission principale de l'université : « L'université est avant toutes choses une institution au service de la vérité. Telle est sa mission primordiale. Et si l'enseignement supérieur est aussi destiné à former les étudiants à la vie professionnelle et à devenir des citoyens, ces objectifs ne sont atteints qu'à travers la finalité hiérarchiquement première qu'est le *gaudium de veritate* »[6]. Pour

[3] Osvaldo SUNKEL, « Université, développement économique et planification », *Revue Tiers Monde*, 1966, n° 26, 409-415, p. 409, https://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1966_num_7_26_2213 (consulté le 29 juillet 2018).
[4] *Ibid.*, pp. 409-410.
[5] Université catholique de Louvain, *Enseigner, chercher, servir*, Louvain-la-Neuve, UCL/ADCP/Publications, 2e édition, 2004, p. 1.
[6] Pascal IDE, « L'idée d'Université selon Benoît XVI », *Seminarium*, 50 (2010) n° 4, p. 765-799, http://pascalide.fr/lidee-duniversite-selon-benoit-xvi/ consulté le 29 juillet 2018.

Benoît XVI, qui parle particulièrement de l'Université Catholique, ce qui devrait aussi concerner chaque institution universitaire, l'université est au service de la vérité et de la société. Comme le commente Pascal Ide, le souci de la vérité fait battre le cœur de l'Université d'au moins quatre manières : le service de la vérité doit être « désintéressé », donc doit se refuser à toute instrumentalisation ; il se réfracte en une double mission : la recherche et la transmission ; il s'incarne dans un « dialogue entre foi et raison » et, plus globalement, dans une « intégration de la connaissance » ; et enfin, il s'ouvre sur « une préoccupation éthique » et le service de la société : « La mission fondamentale d'une Université est la quête continuelle de la vérité à travers la recherche, la préservation et la communication du savoir pour le bien de la société »[7]. Sont rappelés ainsi les différents objectifs dans lesquels se distribue la finalité de l'université : « la transmission de la vérité, la recherche et le service de la société »[8]. Aussi a-t-on décrit le premier service de l'université à la société de manière suivante :

> « Le premier service de l'université à la société, c'est de former des femmes et des hommes libres, à l'esprit ouvert et critique, qui mettent leurs compétences au service de leurs concitoyens. La matière première de l'université, c'est la matière grise. Comme le cerveau, qui ne s'use que si l'on néglige de s'en servir, la meilleure recherche, le meilleur enseignement sont stériles s'ils ne se préoccupent pas des problèmes de la société qui les a rendus possibles. Les acquis de la recherche passent en effet au monde de l'entreprise ou aux institutions et aboutissent à des produits et à des services. Ces retombées directes bénéficient à tous : nouveaux matériaux, médicaments plus efficaces, procédés industriels, modèles économiques, avancées pédagogiques, analyse de phénomènes sociaux. Des solutions toujours nouvelles sont ainsi apportées à des problèmes parfois très anciens. Enjeux de société spectaculaires ou améliorations modestes, mais quotidiennement utiles, ces solutions trouvent leur origine dans la ferme volonté d'être utile et de justifier les moyens confiés à l'UCL par la collectivité »[9].

Ainsi, enseigner pour former des cadres compétents, faire de la recherche et rendre service à la collectivité caractérise l'activité universitaire. Ces trois dimensions du travail universitaire sont des facteurs du progrès de la société sur le plan technique et humain. En effet, « L'enseignant manie la craie comme la souris, la parole comme l'écrit, le texte comme l'image. Jongleur de médias divers, il conjugue la technicité et l'humanité. Transmetteur de savoir, questionneur de savoir, l'universitaire ne cessera plus jamais d'apprendre. Etudiant ou enseignant, il porte en lui, comme une horloge interne, le mouvement perpétuel de l'apprentissage, le déclic du recul critique, l'élan du progrès »[10]. Pour sa part, « la recherche est indissociable de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle est la raison d'être et le moteur de l'activité universitaire. Même la recherche fondamentale – qui n'est guère plus

[7] *Ibid.*
[8] *Ibid.*
[9] Université catholique de Louvain, *op. cit.*, p. 7.
[10] *Ibid.*, p. 5.

pratiquée que dans les universités – finit toujours par alimenter l'enseignement ou par trouver une utilité sociale […]. À court ou à long terme, c'est un des meilleurs investissements, en termes économiques, sociaux, culturels. Financer la recherche, tout comme financer l'éducation et la santé, doit être la priorité et l'orgueil d'une société évoluée »[11].

Le service à la collectivité, quant à lui, « troisième composante de la mission universitaire avec – mais venant trop souvent après – la formation et la recherche, est relativement peu étudié, peu considéré. […] Il est pourtant de plus en plus au cœur des interrogations sur la place et le rôle des universités dans la société »[12]. En effet, ces auteurs relèvent :

> « Souvent qualifiée de tour d'ivoire, vivant en marge du monde, l'université a tout de même intégré, depuis un certain temps déjà, une troisième composante à sa mission générale de formation et de recherche : l'extension universitaire et les services à la collectivité. Bien que les critères de promotion de la carrière universitaire soient encore axés sur l'enseignement régulier et la recherche, faisant des services d'extension universitaire et des services à la collectivité les parents pauvres des institutions universitaires, des professeurs cherchent encore à faire la différence »[13].

L'accomplissement de ce troisième rôle a pris plusieurs formes. Tantôt, il s'est limité à l'organisation des conférences publiques sans rien de systématique adaptée aux classes populaires, tantôt il a donné lieu à la création au sein des universités « de véritables départements d'éducation populaire, dirigés par un comité mixte de membres de la communauté universitaire et de représentants des milieux syndicaux et associatifs comme on en trouve en Angleterre et en Scandinavie »[14], tantôt à l'organisation de l'éducation populaire (France, Brésil). Une perspective plus large des services à la collectivité englobait tout autant la formation professionnelle en réponse aux besoins des industries (enseignements et recherche aux entreprises) que la formation permanente et l'éducation des adultes dispensées parfois sur les campus[15]. Une autre perspective cible davantage les projets orientés vers les communautés défavorisées, ayant traditionnellement peu d'accès aux ressources universitaires, les autochtones, les groupes de femmes, les ouvriers, les villages éloignés, les groupes de quartiers et les associations sans but lucratif en vue du développement local, c'est-à-dire du territoire où vivent l'université et la collectivité immédiate qu'elle dessert[16].

---

[11] *Ibid.,* p. 6.
[12] Gaëtan TREMBLAY, « L'engagement de l'université dans le développement de sa collectivité », *in* Gaëtan TREMBLAY et Paulo FREIRE VIEIRA (dir.), *Le rôle de l'université dans le développement local. Expériences brésiliennes et québécoises,* Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Innovation sociale, 2012, 1-7, p. 1.
[13] Gaëtan TREMBLAY et Paulo FREIRE VIEIRA (dir.), *ibid.,* quatrième de couverture.
[14] Gaëtan TREMBLAY, *op. cit.*, p. 2.
[15] Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE, *L'université et la collectivité, une problématique nouvelle*, Paris, 1982.
[16] Gaëtan TREMBLAY, *op. cit.*, p. 3.

Sur le continent africain, plus particulièrement en Tunisie, Dhaher Najem montre que « l'université apparaît comme un équipement capable de conduire, au niveau local, des dynamiques urbaines et socioéconomiques et de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des habitants »[17]. Aujourd'hui, explique-t-il, « après plus d'une décennie de massification de l'enseignement supérieur, l'université dans certaines villes tunisiennes, commence à s'imposer non seulement comme simple prestataire de service, mais aussi comme un acteur qui peut participer au développement urbain »[18].

> « La régionalisation de l'université était autant sous la pression de l'urgence et la nécessité d'intervenir pour désengorger les sites universitaires de la capitale que de la volonté de rapprocher l'établissement des futurs étudiants ou d'une vraie rationalité urbaine. Ceci est en mesure de faire de sa distribution sur le territoire un enjeu important. Aujourd'hui, les collectivités locales veulent une université qui soit un moteur de développement économique local. L'université est même amenée à venir au secours des zones urbaines en difficulté. En réalité, la volonté de faire participer l'université au rayonnement et au développement local reste timide, même si elle a été intégrée parfois dans des projets plus larges d'aménagement urbain »[19].

Ainsi, il est possible qu'en Afrique, l'université devienne « un précurseur de changements importants ». Pour Dhaher Najem, « elle génère un impact plus localisé et structurant pour les zones urbaines où elle est implantée et rayonne sur un vaste territoire régional […]. Dans la ville de Jendouba et après plus d'une décennie sur l'implantation du campus universitaire, on commence à découvrir au niveau local les atouts de l'enseignement supérieur, évoqués en termes de dynamique urbaine et de potentialités socio-économiques et culturelles »[20].

L'université est donc « l'organe de la société qui a pour mission d'inculquer le respect de la vérité, de s'armer du courage intellectuel nécessaire à la recherche de la vérité et de faire preuve d'une énergie morale suffisante pour exprimer la vérité en quelque circonstance que ce soit »[21].

Mais que faudrait-il entendre par développement économique ? Le développement économique ne devrait pas être conçu « comme une fin en soi, mais comme la base matérielle nécessaire à la transformation de conditions sociales inacceptables et à l'établissement d'une société dynamique capable d'offrir des chances égales et plus nombreuses à tous ses membres »[22]. Il s'agit « de quelque chose de beaucoup plus large que la croissance économique ou que l'expansion de l'économie […], un véritable, un authentique processus de transformation sociale délibérée, avec des objectifs

[17] Dhaher NAJEM, « L'université, un outil de développement local ? Le cas de Jendouba en Tunisie », JHEA/RESA, vol. 10, n° 2, 2012, 63-80, p. 64.
[18] *Ibid.*
[19] *Ibid.*
[20] *Ibid.* (résumé).
[21] Osvaldo SUNKEL, *op. cit.,* pp. 413.
[22] *Ibid.,* pp. 410-411.

clairement définis »[23]. Une telle conception du développement économique, soutient-il, va de pair avec les exigences d'une planification rigoureuse :

> « La nécessité de procéder à des changements en vue d'atteindre des objectifs précis, a contraint à la création d'un instrument rationnel de politique de développement : la planification. La planification ne peut pas, par conséquent, être conçue dans nos pays comme une simple technique d'administration et d'organisation, mais elle doit être comprise comme l'instrument d'action rationnel pour promouvoir les changements sociaux et leur imprimer la direction qui permettra le plus facilement de construire le type de société supérieur auquel nous aspirons. Cet instrument ne sera pleinement efficace que si les objectifs du développement sont définis avec précision, les moyens utilisés pour atteindre ces objectifs choisis avec soin, les conditions de départ clairement établies, que si l'on instaure une organisation institutionnelle appropriée et que l'on prépare les ressources humaines capables de mener à bien la tâche de planification du développement »[24].

Cette tâche de planification du développement économique revient à l'université, telle que définie ci-dessus. Il lui revient, non seulement de préparer des « planificateurs au niveau général ou régional, [mais] aussi d'introduire les concepts élémentaires de la planification du développement dans les différentes unités d'action, et particulièrement au niveau de l'État et de ses différents services, et au niveau de l'entreprise, […] dans l'élaboration des programmes sociaux, nationaux et régionaux »[25]. Par ailleurs, « il est indispensable même que l'opinion publique acquiert des notions de base et des idées fondamentales sur le développement et la planification pour pouvoir comprendre et juger en connaissance de cause les grands problèmes de la politique du développement »[26]. L'université devrait former une opinion publique consciente, au jugement libre, pour pouvoir « élever le niveau de rationalité et de responsabilité du jeu politique, jeu qui, en définitive, sera déterminant, parce que c'est au niveau des hommes d'État que sont prises les décisions fondamentales d'action sociale »[27]. Le rôle de l'université consiste alors à « la recherche, l'enseignement et la création de ce que nous pourrions appeler l'esprit public »[28].

Une telle vision de la mission fondamentale de l'Université, proposée par Osvaldo Sunkel, comme il le relève lui-même, « va à l'encontre de l'opinion de ceux qui considèrent les tâches académiques et la recherche universitaire comme un luxe pour lequel un pays pauvre ne devrait pas dilapider ses ressources »[29]. Tout au contraire, opine-t-il, « ces tâches, menées à propos, dans un but pratique, avec un sens critique aigu et dans une totale indépendance intellectuelle, constituent la base même

[23] *Ibid.*
[24] *Ibid.*, p. 411.
[25] *Ibid.*, p. 413.
[26] *Ibid.*
[27] *Ibid.*
[28] *Ibid.*, p. 414.
[29] *Ibid.*

de l'élaboration d'une politique de développement rationnelle et particulière, capable de créer une conscience claire de nos problèmes et de nos possibilités et capable, par là, de mobiliser toute la nation dans la grande croisade du développement »[30]. Mais qu'en est-il de l'université congolaise ?

2. *L'université congolaise et les défis du développement économique et social*

L'université est née en République Démocratique du Congo avec la création de l'Université de Kinshasa en 1954. Cette université est donc à l'origine de l'enseignement supérieur et universitaire congolais. Elle a été suivie de deux autres universités : l'Université de Lubumbashi, située dans l'ancienne province minière du Katanga, et l'Université de Kisangani, située dans l'ancienne province orientale. Ces trois universités ont subdivisé le pays en trois pôles universitaires dans le but de contribuer au développement du pays à partir de ces trois pôles. Toute l'élite congolaise, qui préside actuellement aux destinées de ce pays, est sortie de ces universités. En 2014, l'université congolaise a célébré son cinquantenaire. À ces trois universités, se sont ajoutées une multitude d'institutions universitaires au point d'atteindre plus d'une centaine dans toutes les provinces du pays. Malheureusement, aujourd'hui, la situation économique et sociale de la République Démocratique du Congo est plus désastreuse qu'au moment de la création de l'université, et ce, malgré les réformes réalisées.

En effet, l'université congolaise « a connu une évolution marquée par différentes réformes, dont celles de 1981 et celle de 2004 n'ont pas permis au système éducatif supérieur congolais de s'adapter progressivement aux mutations universelles de l'environnement académique et scientifique afin de participer à la construction de l'espace universitaire mondial par une concurrence d'offre des savoirs et d'innovation »[31]. Pourtant, relève-t-on, « la mondialisation de l'espace universitaire entraîne impérativement la nécessité pour toute université, de favoriser des programmes de formation et de recherche qui soient accordés à l'évolution de la société, des savoirs et des innovations, tout en s'intégrant aux réalités de son environnement »[32]. Dans un tel contexte où l'Université congolaise ne s'accorde pas aux nouvelles exigences, des craintes paraissent fondées qu'elle puisse se marginaliser davantage et ne soit tout à fait incapable de « répondre aux défis du développement, de la gouvernance, de la valorisation des ressources naturelles dites scandaleuses dont le pays dispose »[33].

Il est, dès lors, permis d'affirmer que l'université congolaise est en crise. C'est tout l'intérêt de s'interroger sur le rôle de l'université dans le développement économique et social. En effet, le plan

[30] *Ibid.*
[31] Jacob SABAKINU (coord.), *Argumentaire des Journées de réflexion sur l'Université de Kinshasa sur le thème « Les défis du développement de l'Université de Kinshasa,* 19 juin 2018, p. 1.
[32] *Ibid.*
[33] *Ibid.*

stratégique de l'Enseignement supérieur et universitaire[34] expose qu'après un long conflit, la République Démocratique du Congo a repris le chemin de la croissance. Cependant, la crise de 2008-2009 a révélé que le pays reste vulnérable et que la croissance est fragile. Cette vulnérabilité s'explique par le manque de sécurité des opérateurs économiques et la mauvaise gouvernance. En particulier, celle-ci se traduit par des abus des organismes publics qui entraînent la faible performance du secteur formel des petites et moyennes entreprises. Durant ces années des conflits, l'éducation et, en particulier, les institutions d'enseignement supérieur public et privé ont montré une remarquable capacité de résilience. La demande d'éducation et en particulier d'enseignement supérieur demeure très forte et les parents participent fortement à son financement. On estime pourtant que l'enseignement supérieur peut contribuer à satisfaire les besoins importants de main d'œuvre qualifiée et aussi à renforcer l'État de droit et l'efficacité des administrations de manière à soutenir une croissance plus durable. Mais pour que l'enseignement supérieur joue son rôle, il faut cependant qu'il développe des valeurs civiques et morales, qu'il soit exemplaire en matière de gouvernance, d'efficacité et de partenariat public et privé et, enfin, qu'il assure l'employabilité des jeunes formés.

Il sera question de relever les défis auxquels l'université est confrontée. Ils se rapportent à la préparation intellectuelle des étudiants, à la formation des professeurs, au défi du numérique et au financement des universités.

a. La préparation intellectuelle des étudiants

Les étudiants, relève Osvaldo Sunkel, « sont les éléments constitutifs et déterminants de ce corps vivant et en perpétuelle évolution qu'est l'Université ; ils doivent prendre conscience de la responsabilité sociale que leur confère le fait d'appartenir à une minorité intellectuelle incroyablement privilégiée »[35]. Ils sont appelés à acquérir des compétences professionnelles et à les mettre « au service du bien » ainsi que des aptitudes à la recherche pour la promotion spirituelle et matérielle de l'humanité[36].

La demande d'inscription des jeunes dans les universités publiques est tellement massive que ces dernières semblent avoir cédé à la pression de la massification de l'enseignement universitaire. Mais cette dernière a contribué rabaisser la qualité de l'enseignement : la surpopulation des salles des cours, dont de nouvelles n'ont pas été construites, ne favorise un encadrement efficace des étudiants, qui finissent par tomber dans l'anonymat. La seule faculté de droit de l'Université de Kinshasa compte à elle seule près de 9500 étudiants pour six auditoires disponibles, alors que pour l'ensemble de l'université, la capacité d'accueil initiale était de 3500 étudiants. Actuellement, la population

[34] http://ifgu.auf.org/media/document/PLAN_STRATEGIQUE_DE_LENSEIGNEMENT_SUPERIEUR_ET_UNIVERSITAIRE.pdf, consulté le 18 juillet 2018.

[35] Osvaldo SUNKEL, *op. cit.,* p. 409.
[36] Pascal IDE, *op. cit.*

estudiantine de l'Université de Kinshasa est évaluée approximativement à plus de 26.000 étudiants. Tous espèrent obtenir un diplôme universitaire pour obtenir plus facilement un travail et devenir un appui pour la famille. Ils font des sacrifices énormes pour étudier à l'université, alors qu'ils n'ont pas toujours les aptitudes nécessaires pour faire des études universitaires. La pression que l'université reçoit est telle qu'on en arrive à baisser le niveau d'exigence des compétences requises pour passer de classe ou pour obtenir un diplôme. Certains arrivent à s'inscrire à l'université sans être capables de prendre des notes à un enseignement *ex cathedra*.

En conséquence, les diplômés ne trouvent pas facilement du travail et ils ne sont pas non plus capables d'en créer pour eux-mêmes et pour d'autres qui n'ont pas pu aller à l'université. L'université devient ainsi un facteur du sous-développement, parce qu'elle ne recherche plus l'excellence. La médiocrité s'installe dans les universités. Un débat a été engagé lors de la publication des résultats des examens de fin d'études secondaires (examens d'État) entre le ministre de l'Enseignement supérieur et universitaire et son homologue de l'Enseignement primaire et secondaire : le premier estimait qu'il fallait mettre fin à l'organisation de ces examens, qui coûtent à l'État des sommes très importantes, pour finalement accorder des diplômes donnant accès à l'université aux « cancres ». Le plan stratégique de l'enseignement supérieur et universitaire[37] indique que les étudiants demeurent concentrés dans quelques disciplines qui ne fournissent pas nécessairement des qualifications les plus demandées dans le marché d'emploi (la médecine et autres disciplines médicales représentent 24% des étudiants et le droit 18%, alors que les sciences de l'ingénieur et de la technologie représentent 7% des étudiants). Le taux de chômage en milieu urbain des diplômés de l'enseignement supérieur est élevé (20,6% à Kinshasa et 15,9% dans l'ensemble du pays) qui semble indiquer une inadéquation des programmes de formation au marché de l'emploi. Ainsi le retour sur les investissements des parents et des étudiants (16,1%) est inférieur à ce qu'il est en moyenne dans les autres pays de l'Afrique-subsaharienne (27,8%), (mesuré par le gain salarial additionnel d'une année supplémentaire d'enseignement supérieur).

Le gouvernement, conscient de ce problème, n'arrive pas à lever l'option sur le type de formation universitaire à organiser entre une formation de masse et une formation élitiste. La sélection, qui essentielle, à l'organisation d'un enseignement universitaire de qualité fait cruellement défaut. L'université est ouverte à tout le monde, peu importe ses aptitudes intellectuelles.

La réforme de l'enseignement universitaire réalisée par la loi cadre de 2014, qui prévoit l'arrimage des programmes d'études au LMD tarde à se mettre en route. Les universités diplôment des étudiants, dont la majorité sombre dans le chômage. Le taux de ce dernier avoisine 80%. Car les programmes exécutés à l'université ne s'accordent pas avec les besoins réels dans entreprises. Radio Okapi a rapporté que les participants à la semaine minière, qui s'est clôturée le 15 juin 2018 à Lubumbashi, ont recommandé au gouvernement d'organiser les enseignements au sein des universités selon les

[37] Plan stratégique de l'enseignement supérieur et université, *op. cit.*

besoins des entreprises. Cette orientation permettrait aux finalistes d'être rapidement embauchés. Cette recommandation a été formulée à l'issue des débats qui ont été organisés sur des stratégies d'encadrement des jeunes pour faire d'eux une main d'œuvre qualifiée dès la sortie des universités. Un des participants à ces assises, professeur d'université et directeur technique dans une entreprise était d'avis que le gouvernement doit aller vers les entreprises minières pour connaître leurs besoins en termes de compétences. Aussi a-t-il déclaré :

> *Plusieurs cadres qui sortent de nos universités, lorsqu'ils arrivent sur le marché de l'emploi, ils sont en quelque sorte déphasés. Il doit y avoir une franche collaboration entre les universités et le secteur privé. D'ailleurs, plusieurs petites entreprises naissent à partir des universités et qui vont dans les secteurs privé*[38].

Il a été recommandé aux universités de mener des études pour le compte des entreprises. Le même participant a opiné comme suit :

> *Je pense que les entreprises doivent aussi collaborer avec les universités pour y amener leurs problèmes. Elles doivent aussi accepter les étudiants pour les stages. Nous avons beaucoup de compétences dans ce pays. Il suffit de les organiser pour faire décoller le pays*[39].

Il s'agit là d'un véritable défi qui ne permet pas à l'université congolaise d'enseigner une culture d'excellence et du développement humain et social à ses étudiants. Ces derniers repartent de l'université à la fin des études pour la société en emportant une culture de médiocrité, d'insalubrité et de non respect de l'environnement, de tricherie et de corruption véhiculée à l'université. La formation des professeurs n'est pas non plus épargnée du défi de la médiocrité.

b. La formation des professeurs

Il y a eu une dizaine d'années, la question de la préparation de la relève académique était un objectif urgent compte tenu du vieillissement des professeurs et de l'accroissement du nombre de décès du personnel académique de l'Université. Des formations de troisième cycle à travers les programmes de Diplômes d'études supérieures (DES) ou d'études approfondies (DEA) et de doctorat ont été mis en place localement permettant aux Assistants de défendre leurs thèses de doctorat. L'absence de véritables écoles doctorales n'ont pas permis de produire des docteurs compétitifs, outillés sur le plan théorique et méthodologique pour relancer la recherche scientifique, et renforcer la visibilité de l'université à travers des publications scientifiques dans des revues internationales. Le Ministre de

[38] https://www.radiookapi.net/2018/06/16/actualite/economie/la-semaine-miniere-de-lubumbashi-recommande-au-gouvernement-dorganiser?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+radiookapi%2Ffeed+%28Radio+Okapi%29, consulté le 18 juin 2018.
[39] *Ibid.*

l'Enseignement supérieur et universitaire a dû signer un arrêté pour exiger aux candidats au doctorat de publier au préalable deux articles scientifiques dans des revues de renommée internationale. Cette mesure est perçue par d'aucuns comme une manière de freiner la course aux diplômes de docteurs à tout prix.

La politisation de l'université et le clientélisme subséquent ont éjecté de l'université la culture de l'excellence. Des acteurs politiques et officiers de la police et de l'armée ont parfois rivalisé dans la course aux diplômes de doctorat, parfois au mépris des procédures universitaires, pour des bénéfices extra-universitaires. La tendance à la clochardisation des professeurs d'université pousse certains professeurs à entrer en compétition en politique avec leurs anciens étudiants pour obtenir plus de moyens de survie qu'à exécuter des projets de recherche à l'université. Et les nouveaux docteurs formés se lancent dans la course aux postes dans les cabinets politiques et deviennent des visiteurs à l'université. Pour défendre la corporation, l'Association des professeurs de l'Université de Kinshasa a dû déclencher une grève pour réclamer notamment l'amélioration des conditions salariales à la suite de la dépréciation rapide du franc congolais. La lenteur avec laquelle le gouvernement a examiné ces revendications a causé une perturbation du calendrier académique à l'Université de Kinshasa. Tout cela contribue à discréditer l'université dans l'opinion publique.

Pour permettre à l'université de jouer un rôle de fer de lance du développement économique et social, il importe de redéfinir la relation de l'université publique avec l'autorité de tutelle. Cette redéfinition pourra permettre de maîtriser les effets de la politisation de l'université et préserver l'idéal universitaire d'excellence. Dans ce sens une des revendications de l'Association des professeurs de l'Université de Kinshasa consistait à obtenir la signature des mesures d'application de la loi cadre sur l'enseignement national de 2014, qui prévoit que les autorités universitaires soient élues par les pairs, plutôt que d'être imposées par le gouvernement, parfois en dehors des exigences universitaires (ancienneté dans la carrière, prestige universitaire…).

c. Le défi du numérique

Dans son allocution aux recteurs des universités membres de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), le 23 octobre 2016, Jean-Louis Roy déclarait que l'idée que l'Université a aujourd'hui un rôle comme moteur du développement économique n'est pas nouvelle et « ce rôle n'est pas tout à fait absent de l'offre universitaire, disons, traditionnelle ». Cependant, poursuit-il, « sa mise en œuvre aujourd'hui est d'une tout autre nature et d'une tout autre exigence en conséquence du basculement de la richesse de l'Ouest vers l'Est et le Sud du monde ainsi que le déploiement universel de l'ère numérique. Combinées, ces deux mutations font entrer la famille humaine dans une phase inédite de son histoire dont les aboutissements nous sont encore largement inconnues. Un

nouveau monde est en gestation. Son accès passe par le numérique, pour reprendre les mots de Michel Serres »[40].

Il précise que ce monde nouveau concerne directement le cœur des missions et des fonctions de l'université : production, transmission et utilisation des savoirs à des fins collectives ou privées. Aussi recommande-t-il que l'université puisse entreprendre et réussir sa mutation afin de pouvoir opérer dans ce monde nouveau, dans cette civilisation numérique qui doit être une civilisation humaine[41]. Il expose, en effet :

> « Ses modes opératoires, comme organisation, doivent être allégées pour se concentrer autour de trois nécessités : l'autonomie effective de ses composantes, la productivité de ses ressources et le déploiement d'une culture de la complémentarité qui est au cœur de la civilisation planétaire en gestation. Ses fonctions de production du savoir doivent être révisées pour prendre en compte les puissants dispositifs et leviers de recherche propres à l'ère numérique : accès au savoir universel ; maîtrise des moteurs de recherche de l'ère numérique dont les algorithmes et nouvelle productivité découlant de la connectivité des objets qui redessineront progressivement et radicalement la cartographie globale du savoir et de ses applications. Enfin, ses modes de transmission du savoir doivent correspondre aux potentialités de l'ère numérique: globalisation de l'offre reposant sur les nouveaux systèmes interactifs de communication comprenant la traduction automatique; prise en compte de cette globalisation de l'offre dans l'établissement des programmes d'enseignement et de recherche; prise en compte aussi des fonctions complémentaires des humains et des intervenants technologiques dans les modèles technologiques; offres d'enseignement qui combinent la globalisation de l'offre et le mixte évoqué des présences humaines et technologiques dans l'acte de la transmission »[42].

L'université congolaise est encore bien éloigné de ce défi du numérique. En effet, l'Université de Kinshasa avait reçu le premier grand et long réseau à fibre optique en République Démocratique du Congo, mais elle n'a jamais reçu de se doter d'un tel système d'information performant. La gestion et le fonctionnement de cette université de plus de 26.000 étudiants n'est pas informatisé. On vient seulement de tester l'inscription des étudiants en ligne pour l'année académique 2018-2019 qui débutera en octobre prochain.

[40] Jean-Louis ROY, « Le Rôle des universités dans le développement économique », http://www.partenariat-international.com/2035/actualites/le-role-des-universites-dans-le-developpement-economique/, consulté le 29 juillet 2018.
[41] *Ibid.*
[42] *Ibid.*

d. Le financement des universités

Le plan stratégique de l'enseignement supérieur et universitaire de la République Démocratique du Congo[43] indique qu'il y a un manque d'exécution du budget de fonctionnement et d'investissement public (budget hors salaire), qui conduit à des mauvaises conditions de fonctionnement, au non amortissement des équipements et à la faiblesse de la maintenance et la dégradation des locaux. La forte contribution des parents aux coûts de l'enseignement dans les Etablissements d'enseignement publics (250$ à 600$, quand de la part de l'État elle est d'environ 400$ par étudiant) est principalement dirigée vers un supplément des salaires et non pas à l'amélioration des conditions et de la qualité de l'enseignement. Il n'y a pas de transparence sur l'allocation de ces ressources et ces fonds ne sont pas audités. En particulier, les paiements souvent en espèce ne sont pas toujours comptabilisés dans un compte bancaire. L'allocation de financement public entre les établissements ne se fait pas sur la base d'une formule rationnelle ou d'un contrat de résultats. Quand on additionne la source de financement public avec la contribution des parents, il apparaît que la part du PIB dédiée à l'Enseignement supérieur est de 2%, ce qui est élevé par rapport à ce que l'on observe dans d'autres pays en développement (entre 1 et 1,5%). Ainsi l'amélioration des performances du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire dépendra plus d'une meilleure allocation et utilisation des ressources. Il y a un déficit de contrôle interne et externe de la gestion financière.

L'argumentaire des journées de réflexion projetées du 27 au 30 août 2018 sur les défis du développement de l'Université de Kinshasa considère que la volonté de réformer en profondeur cette université dans un environnement qui tienne compte de la nouvelle économie du savoir, exige des moyens conséquents dont elle devrait disposer grâce à des structures autonomes, qui ne soient nullement inféodées au politique de quelque manière que ce soit. Ce qui facilitera la gouvernance, tout en reconnaissant au politique un rôle d'accompagnateur dans la recherche des financements complémentaires à ceux que générera l'université à partir des frais indirects des financements des recherches dans lesquelles devront être impliqués des chercheurs de l'Université de Kinshasa[44].

Conclusion

La problématique de la contribution de l'université au développement économique, social et culturel de l'Afrique au Sud du Sahara est très pertinente et mérite d'être documentée et approfondie en raison du contexte du sous-développement, de la misère, des maladies et des guerres récurrentes que connaît cette région. La persistance de ces maux montre à suffisance que le choix fait par la Conférence des Chefs d'État et de gouvernements de l'actuelle Union africaine de subordonner les droits fondamentaux individuels des citoyens africains aux droits collectifs, droit au développement et

[43] Plan stratégique , *op. cit.*
[44] Jacob SABAKINU, *op. cit.,* pp. 3-4.

à la paix, dans la manière de concevoir ces droits dans la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples en 1981, fut une erreur. La reconnaissance et la promotion des droits culturels individuels à l'éducation, au travail universitaire, à la recherche, à la libre initiative sont susceptibles de permettre de contribuer au développement des collectivités et non l'inverse.

Par ailleurs, on avait toujours cru que ce sont les acteurs politiques et économiques qui sont les fers de lance du développement économique et social. Plusieurs décennies de sous-développement démentent cette assertion. C'est à partir des universités, pôles d'excellence, que doit partir le développement économique et social des populations africaines. L'université et ses composantes (enseignants, chercheurs et étudiants) doivent prendre conscience que la responsable d'améliorer les conditions de vie des populations africaines au Sud du Sahara leur incombe. Car ils disposent de la matière grise qui leur permet de réfléchir de manière rigoureuse sur le réel africain en vue de la promotion humaine et sociale. L'université doit se transformer face au défi du développement économique et social. C'est une dimension importante de sa mission de service à la collectivité, qui devrait accompagner la formation et la recherche, car on forme les cadres pour leur apprendre à servir la collectivité et l'on fait de la recherche pour servir la collectivité.

Dans le cas de la République Démocratique du Congo qui a constitué l'échantillon pour cette réflexion, il faudrait prioriser les exigences de l'éthique universitaire, qui cadre avec l'idéal de l'excellence universitaire pour pouvoir extirper les pratiques immorales décriées par les différentes parties prenantes à la vie universitaire et la société. L'assainissement de ces pratiques requiert un véritable leadership, qui permettra d'améliorer la gouvernance universitaire. À ces conditions, l'université congolaise pourra devenir un véritable fer de lance du développement économique, social et culturel de l'Afrique au Sud du Sahara de par la position stratégique de la République Démocratique du Congo.

«L'essaimage de L'universite congolaise, une course effrénée au diplôme dans un contexte de crise»

Un creuset d'inégalités entre villes et villages pour un 'papier' sans valeur

Prof. Dr. Philémon MUAMBA MUMBUNDA
Université Catholique du Congo - Université de Kinshasa

Introduction générale

Le problème

L'Université est la dernière institution à laquelle pensait le colonisateur belge. Du fait de l'idéologie paternaliste, le pouvoir colonial considérait « le Congo comme un grand internat où les pupilles sont maintenus sous un régime de discipline et d'entraînement qui assure une parfaite formation. Le but est de restituer l'autorité aux Congolais, mais au moment où ils seront en état de se suffire, c'est-à-dire de se passer d'aide, de résister à toute pression et de se défendre en veillant que d'autres, plus puissants que nous, ne viennent les exploiter de façon déguisée sous le couvert d'une minorité ambitieuse, notamment d'une intelligentsia locale imbue à son tour de l'esprit colon » (Mulambu Mvuluya, 2009 :32). En réalité, « les Belges n'avaient pas besoin de noirs hautement formés, c'est-à-dire des cadres universitaires. Pour eux, les universitaires étaient synonymes d'agitations et d'ennuis, d'où l'adage célèbre de l'époque : 'pas d'élites, pas d'ennuis' » (Mulambu Mvuluya, 1992). Ainsi, l'université n'était pas à l'agenda de l'Etat colonial belge.

A propos de l'université congolaise, n'eurent été la ténacité des Jésuites et l'ensemble de l'Eglise catholique voulant voir émerger en son sein une certaine élite noire ; l'université congolaise serait née comme les partis politiques en RDC, c'est-à-dire dans une crise sans commune mesure, et pas avant 1960 comme l'ont été les partis politiques. Malgré ce contexte de naissance différent de celui du champ politique 'autonome' congolais, l'université congolaise est aujourd'hui à l'image du champ politique, un champ en crise et sans horizon malgré les discours incantatoires des uns et des autres.

Ce vouloir pour l'émancipation des Noirs par l'Eglise était en contradiction avec sa participation à la trinité coloniale belge (Etat-Entreprise-Eglise), « dont les priorités respectives convergeaient : l'industrie voulait des collaborateurs dociles et loyaux ; le pouvoir tenait à empêcher la révolte ; l'église cherchait à livrer des âmes pures à l'autre monde, ce qui signifiait : élever des citoyens honnêtes dans le présent […] » (David Van Brouck, 2012 :225). C'est après la prise du pouvoir en Belgique par les socialistes et la décision du ministre Buisseret de traiter sur le même pied d'égalité l'Eglise catholique avec les protestants que l'Eglise catholique décida d'accélérer le rythme de la formation des

Congolais en créant la première université congolaise, Lovanium en 1954. C'est pourquoi, en 1960, à son accession à l'indépendance le Congo compte moins de 20 universitaires.

En 1960 lors de l'accession du Congo à l'indépendance participent à la gestion du pays essentiellement les évolués. Gauthiers de Villers les définit comme « ceux qui bénéficient de la carte de mérite civique ou du régime d'immatriculation, institués par des décrets de 1948 et de 1952 […]. Elles sont conférées avec une grande parcimonie après une enquête administrative humiliante portant sur les comportements et le mode de vie du candidat et de sa famille. Selon les termes du gouvernement de la province de Léopoldville, l'enquête doit viser à reconnaître les élites, c'est-à-dire ceux dont le comportement, sous tous ses aspects, les distingue de leurs frères de race et suscite de la part de l'Européen une certaine considération à leur égard » (Gauthier de Villers, 2016 :200). En d'autres termes, il s'agit de ceux qui ont obtenu une bonne moyenne aux épreuves de bonne vie et mœurs et dont on peut dire qu'ils ont bien assimilé les manières de vivre du blanc.

Et cette couche « des évolués ayant lutté pour l'indépendance a su, au-delà du discours contre la 'politicaille' de la première République, se maintenir à la direction de l'Etat et de la société tout entière. Pour ce faire, elle s'est assurée du soutien de la couche technocratique par des mécanismes de recrutement divers » (Mulambu Mvuluya, 1992 :31). « Si au moment de l'indépendance, les diplômés universitaires se comptent sur les bouts des doigts, leur nombre va connaître au fil des années une puissance croissante. C'est ainsi que progressivement, (les évolués seront évincés) par 'les universitaires' » (Gauthier de Villers, 2016 :201).

La deuxième république qui commence le 24 novembre 1965 avec la prise du pouvoir par le Colonel Mobutu sera qualifiée plus tard 'de la république des professeurs', tenant compte de leur nombre important au gouvernement et dans les cabinets ministériels. On peut considérer qu'il s'agit d'une exagération en vue d'expliquer l'échec de la gouvernance, mais montre la place prépondérante du diplôme pour une ascension politique et sociale. Ainsi avoir un diplôme ouvrait la voie à une fonction politique ou administrative même si par la suite le clientélisme, le militantisme, l'ethnicité et le régionalisme avaient réussi à le supplanter. Dès la deuxième république, détenir un diplôme devenait la voie nécessaire pour ceux qui n'étaient pas capables de déployer un pantouflage de haut niveau en vue de se hisser haut dans les arcanes du pouvoir. « Par ce recrutement des universitaires l'Etat MPR cherchera à conférer au pouvoir une légitimité technocratique en exploitant une représentation fétichiste du diplôme universitaire, un 'savoir-fétiche' » (Mulambu Mvuluya, 1992 :81). Ainsi le diplôme est devenu la pièce maîtresse de l'ascension politique et administrative en RDC, et pour laquelle tous les moyens seront dorénavant utilisés en vue de son obtention. C'est ainsi que Kasongo Makita considère le diplôme comme l'antichambre du pouvoir politique, parce qu'« à défaut de maîtriser le capital et sa reproduction, la nouvelle bourgeoisie zaïroise se constitue autour du savoir, représenté par le diplôme […] Cependant ce ne sont ni la formation acquise, ni les capacités professionnelles qui sont à l'origine du pouvoir à l'université, mais le diplôme lui-même. L'Université conserve au Zaïre, malgré qu'elle cumule les effets pervers d'une université de masse, tout son pouvoir d'attraction sur l'ensemble de l'appareil scolaire » écrit Benoît Verhaegen dans la préface (Kasongo Makita, 1989 :5).

La transition inaugurée par Mobutu le 24 avril 1990 et qui s'acheva par les élections de 2006 en passant par la fuite de Mobutu et la prise du pouvoir par l'Alliance des Forces Démocratiques pour la Libération du Congo-Kinshasa, en sigle AFDL le 17 mai 1997 amène une nouvelle vague des diplômés (docteur d'Etat) de la diaspora au pouvoir. Ces universitaires, dont le titre et la qualification étaient difficilement vérifiables, prétendaient être capables d'impulser le développement de la RDC. Devant l'échec cuisant de leur gouvernance, les Congolais les surnommèrent les 'Diasa-diasa', c'est-à-dire les produits périmés de la diaspora.

Dès l'accession du pays à l'indépendance jusque dans les années 1990 fonctionnent trois grandes universités publiques en RDC. Il s'agit des universités de Kinshasa (ex. Lovanium 1954), Lubumbashi (1956) et Kisangani (1963). A côté de ces trois, il y a deux grandes universités privées : l'Université catholique du Congo (ex. Facultés catholiques) et l'Université protestante du Congo. Par la suite sera mis sur pieds l'Université Libre de Kinshasa (ULK), mais aussi les universités à tendance communautaire à l'instar de l'Université Kongo dans le Bas-Congo et l'Université de Mbuji-Mayi. Pour la première, c'est principalement le gouvernorat de la province et l'ensemble des notables de cette province qui constituent l'équipe de bailleurs de fonds. Tandis la seconde est soutenue aussi par les notables de la province du Kasaï Oriental, mais l'essentiel de son budget vient de la Société Minière de Bakwanga, la MIBA. La faillite de la MIBA avait sonné le glas de cette université qui se trouve aujourd'hui en concurrence avec l'Université Officielle de Mbuji-Mayi, un produit de l'essaimage.

Mais à l'approche des premières élections générales de 2006, les hommes politiques s'ingénièrent chacun à mettre en place une université ou un institut supérieur technique dans son village ou dans son territoire en vue de capter les voix de jeunes aux élections annoncées ; en leur donnant la possibilité d'étudier d'une 'certaine manière', mais aussi donner du travail aux membres de la communauté du territoire car toutes ces institutions d'enseignements universitaires émargent au budget de l'Etat.

La question de recherche et l'hypothèse de travail

Des travaux majeurs sont consacrés à l'université congolaise. Les uns scrutent son fonctionnement, son organisation, les réformes et la coopération avec les universités étrangères (Mpiana[45], Maindo et Kapagama[46], Verhaegen[47]) tandis que d'autres écrits s'attachent à analyser les services que doit rendre l'université à la communauté locale, nationale et mondiale (Ndaywel[48], Dibwe[49] Matangila[50])

[45] Jean-Pierre Mpiana Tshitenge, 2017, *L'Université de Kinshasa à l'ère du partenariat éducatif*, Louvain-La-Neuve, Academia-L'Harmattan.

[46] Alphonse Maindo M. Ngonga et Pascal Kapangama Ikando (dir.), 2012, *L'Université en chantier en RD Congo Regards croisés sur la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire*, Paris, Karthala.

[47] Benoit Verhaegen, 1986, « Propositions sur l'université de demain », in *Revue de l'IRA*, numéro 1, Kisangani.

[48] Ndaywel è Nziem (dir.), 2007, *L'Université dans le devenir de l'Afrique : un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan.

[49] Dibwe dia Mwembu (dir.), 2005, *Le rôle social de l'Université de Lubumbashi*, Lubumbashi, Presses universitaires de Lubumbashi.

[50] Matangila Musadila, 2003, L'enseignement universitaire et supérieur au Congo-Kinshasa, Défis et éthique, Paris, L'Harmattan.

[…]. En ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé, on peut citer Bongeli[51], Mawanzi[52][…]. Enfin, certaines études, comme celle de Pidika Mukawa[53], s'emploient à dévoiler les logiques marchandes qui animent les entrepreneurs privés qui investissent dans le secteur de l'enseignement universitaire.

Nous consacrons la présente étude à l'analyse de la politique de l'essaimage dans l'enseignement supérieur et universitaire en RDC. Il s'agit d'une 'politique' élaborée ou non, et mise en œuvre sans canevas et agenda peut-être, mais dont l'objectif officiel est d'élargir et d'augmenter l'offre de la formation universitaire. Depuis l'accession du pays à l'indépendance, les structures du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire ont connu une certaine croissance pendant la décennie 70. Après cette période euphorique du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR), rien ne fut entrepris par la suite.

De moins de 15 millions d'habitants, on est passé à plus de 75 millions de nos jours sauf que les infrastructures sont les mêmes. Les pillages de la décennie 90 et les rebellions qui s'en suivirent pour chasser Mobutu et Kabila, détruisirent le reste des infrastructures de transports et envoyèrent des milliers de personnes au chômage. Depuis les années 90, la RDC se trouve en queue de peloton en ce qui concerne l'Indice de Développement Humain(IDH) malgré parfois la croissance à deux chiffres déclarée par certains gouvernements congolais. C'est dans ce contexte qu'il a été décidé de cette politique d'essaimage en vue de rapprocher les universités et instituts supérieurs des étudiants car la majorité des parents n'étant plus en mesure de prendre en charge les études de leurs enfants loin de la maison familiale.

En quelques mots par politique d'essaimage, nous entendons la création des universités et instituts supérieurs dans les contrées qui en étaient dépourvues. Qu'il s'agisse des villes, des territoires ou des villages. L'objectif étant de permettre aux enfants de moins nantis de faire des études supérieures et universitaires près de leur milieu social. D'où la question suivante : Après plus de 20 ans, il est temps de s'interroger sur l'atteinte des objectifs de cette politique d'essaimage. Se poser aussi la question de savoir si cette politique a résolu tant soi peu la crise de l'enseignement supérieur et universitaire en RDC en terme d'offre universitaire ? En d'autres termes : est-ce une opportunité pour tous les Congolais d'accéder à l'enseignement supérieur ou une manière de creuser davantage les inégalités de formation entre les villes et les territoires du Congo profond ?

Avec moins de 3000 professeurs d'universités à thèses dont la moyenne d'âge est de 65 ans pour plus de 1000 universités dont 500 du secteur public, sans bibliothèques à jour et aux normes, sans maisons d'éditions universitaires digne de ce nom, sans budget[54] conséquent (moins de 1% du budget national dont une bonne partie est constituée de salaires des enseignants et administratifs), la politique d'essaimage n'a résolu aucun problème de la crise de l'université congolaise ni permis aux

[51] Bongeli Yeikelo Ya Ato, 2015, *Education en RD Congo, Fabrique de cerveaux inutiles*, Paris, L'Harmattan.
[52] Mawanzi Manzenza, 2015, *L'Université de Kinshasa en quête de repères*, Paris, L'Harmattan.
[53] Pidika Mukawa, 2013, *Emergence et développement des universités privées à Kinshasa. Essai d'application de la théorie de l'entrepreneur institutionnel*, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
54Il en est résulté que la part de l'éducation dans le budget national est passée de 25% à 7% entre 1980 et 1986 jusqu'à atteindre le fond de moins de 1% pendant toute la décennie 1990 (Poncelet, André et De Herdt, 2010 :24). Aujourd'hui, c'est 002% du budget national (2016).

Congolais de l'intérieur d'accéder à l'éducation de qualité pouvant les permettre de participer à chance égale avec ceux des villes. La politique d'essaimage est une contribution au nivellement par le bas de l'enseignement supérieur et universitaire en RDC, une occasion donnée aux politiciens de se faire une réputation sur les dos des villageois qui n'ont pas d'autres opportunités d'apprendre ; mais aussi une aubaine pour certains professeurs sans scrupule de se remplir les poches en faisant ce que l'un d'eux de la faculté de médecine[55] à Kinshasa qualifie de tourisme académique. Néanmoins, cette politique a permis d'élargir l'offre universitaire dans des lieux qui en étaient dépourvus malgré sa qualité douteuse.

Plutôt que de favoriser l'accès de tous les Congolais à la formation universitaire de qualité, la politique d'essaimage exacerbe les inégalités de formation entre les Congolais des différentes villes et les territoires du Congo profond. Or, « la mauvaise distribution de l'accès à l'éducation représente un important obstacle à l'inclusivité. La qualité de l'emploi auquel on peut prétendre accéder est liée à celle de l'éducation reçue. L'accès à une éducation de bonne qualité sera donc un déterminant important du revenu et du bien-être […] En effet, si l'accès à l'éducation de haut niveau dépend davantage du revenu, du genre ou du groupe social que du mérite de chacun, certains étudiants méritants seront privés de cette éducation en étant remplacés par d'autres moins méritants, mais qui appartiennent aux groupes sociaux privilégiés. Par conséquent, ces derniers seront des travailleurs moins compétents et conduiront à une diminution de la productivité de l'investissement consacré à l'éducation » (Lokota Ilando M.A., Matata Amsini D. et Lukau Ebonda P., 2015 :28-29). C'est à cette conclusion que la politique d'essaimage amène les enfants du Congo profond sous fond de la manipulation politique en vue de s'attirer la sympathie des potentiels électeurs.

Tenez, les barreaux de Kinshasa Gombe et de Matete n'acceptent pas les étudiants ayant terminé leurs études dans toutes ces universités exceptées les cinq citées (Université de Kinshasa, Université de Lubumbashi, Université de Kisangani, Université catholique du Congo, Université protestante du Congo). Alors, les juristes formés dans ces universités ne pourront jamais venir prester à Kinshasa ? Donc, ils sont formés seulement pour leurs territoires ? S'ils ne peuvent pas venir travailler dans la capitale de la RDC, alors quel pays peut les engager ? Voilà un diplôme au rabais mais délivré en grande pompe avec encouragement par les politiques congolais !

Cadre théorique et méthodologique

La présente étude procède d'une recherche qualitative basée sur l'observation et les entretiens individuels. En sachant que « l'observation des phénomènes est déchiffrable à partir des structures transcendantales de la raison humaine universelle telles que, par exemple, l'unité et la pluralité, la causalité et la conséquence. Elles existent en soi, indépendamment de toute expérience et avant elle » (Philippe Braud, 2011 :41). Etant professeur dans deux universités, l'une publique et l'autre privée confessionnelle, nous sommes témoin de certains faits et pratiques dans le monde universitaire congolais. Qu'il s'agisse de la vente de syllabus, de jurys à thèses constitués de non-spécialistes de la

55 Entretien avec le professeur de la faculté de médecine le 1er juillet 2018 aux cliniques universitaires de l'Unikin à 13h54'.

matière, de promotions en dehors des critères académiques, des élections de doyens des facultés selon la démographie provinciale ou selon la géopolitique est/ouest, sans oublier de distinctions accordées aux étudiants n'ayant jamais obtenus auparavant 60% de moyenne et passant de promotions seulement à la deuxième session pour qu'ils soient retenus assistants, etc.

Nous avons tenu des entretiens libres avec 10 professeurs qui ont traversé tous les épisodes de l'université congolaise et avec 10 fonctionnaires du ministère de l'enseignement supérieur et universitaire. 5 professeurs le sont devenus pendant la période avant la création de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA), et 5 autres pendant les décennies suivantes : 80,90 et 2000. 5 sont de l'Université de Kinshasa, 3 de l'Université Catholique du Congo et 2 appartiennent à l'Université Pédagogique Nationale. 5 fonctionnaires sont au cabinet du ministre et 5 sont du secrétariat général du ministère de l'enseignement supérieur et universitaire. Le choix est arbitraire selon la disponibilité. Aucun nom ne sera aussi mentionné pour raison d'anonymat demandé. Les prénoms sont à titre indicatif et ne correspondent à aucune personne ayant accepté de s'entretenir avec nous. Les documents écrits sur l'enseignement supérieur et universitaire ont été d'un apport considérable pour appréhender les analyses des autres sur le même sujet. Concernant le point sur la marchandisation et l'ethnicisation des diplômes et grades au sein des universités congolaises, nous prendrons les éléments d'une discussion sur internet suite à l'intervention d'un professeur sur la chaîne française, France24 et les échanges à la suite de celle-ci pour démontrer notre propos. Et, pour illustrer cette politique d'essaimage, le cas de de l'université de l'Uélé à Isiro sera donné en exemple. Il s'agit au départ d'une université communautaire sous la supervision des Pères catholique de l'ordre des prêcheurs (les dominicains). A la suite de l'arrivée au ministère d'un fils d'Isiro, l'université de l'Uélé deviendra publique. Ces statistiques aideront à critiquer la politique d'essaimage.

Conceptuellement, c'est la crise qui servira d'aiguillon à cette analyse. Cette crise politique en premier et multiforme par la suite, qu'elle soit artificielle ou réelle, semble informer les stratégies des acteurs du champ politique congolais. Elle l'est « sans doute, mais sur fond de flux, de transformations et d'adaptations » (Englebert et Tull, 2013 :5), et cela dans tous les secteurs de la vie nationale congolaise. Mais aussi crise considérée comme une contestation permanente du pouvoir du fait de son illégitimité et illégalité suite à la fin d'un mandat ou à la faveur d'un tripatouillage électoral de la présidentielle, sans oublier des modifications constitutionnelles intempestives pour permettre au locataire du fauteuil présidentiel de devenir un éternel président (Muamba Mumbunda, 2016); et de l'instabilité politique érigée en mode de gouvernance (Mulambu Mvuluya, 1992).

Dans ces conditions, l'université considérée à tort ou à raison comme un des viviers et base de l'opposition par tous les régimes qui se sont succédé en RDC est le parent pauvre concernant l'agenda de développement. L'enseignement et la santé entre autres sont encore considérés comme de secteurs budgétivores par les gouvernements africains selon la vieille théorie économique d'ajustement structurel des années 70 et 80 appliquée par les institutions de Bretton Woods. C'est dans ce contexte de crise politique que l'université est entrée aussi dedans. Sans bibliothèque digne de ce nom, sans subsides pour la recherche, sans sanctions disciplinaires pour les enseignants, avec des sanctions politiques pour certains d'entre eux, comme celles de la faculté de sciences

économiques de l'Unikin car ayant dénoncé la procédure pour la défense d'un mémoire de DEA d'un premier ministre honoraire, avec un salaire de misère, etc. l'université congolaise ne sait pas comment s'en sortir de celle-ci. Cette crise dure, selon Paul depuis la nationalisation de l'université congolaise[56]. Ainsi, l'université congolaise partage le chaos avec le champ politique.

Mais, cette stratégie du chaos ouvre ainsi la voie à la « primauté de la négociation et de la renégociation sur la décision, [consacre] l'inachèvement et [le] caractère fondamentalement ouvert des processus sociopolitiques» en RDC (Mbembe, 2003:198). Ce qui explique les grèves à répétition au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire donnant lieu à des négociations sans fin sur l'augmentation du salaire des professeurs. Il est difficile de commencer et terminer une année académique sans grève et négociation entre le syndicat des professeurs principalement l'Association des Professeurs de l'Université de Kinshasa (APUKIN) et le gouvernement. Ce qui donne lieu depuis les années 90 à des années académiques de plus de 12 mois.

Ainsi la crise au Congo/Kinshasa est une permanence malgré quelques périodes d'accalmie. Crise entendue comme « une rupture brutale de l'équilibre de la société, rupture s'effectuant en un temps explosif et se manifestant dans un contexte de violence, voire par la violence, ébranlant ainsi à la fois le pouvoir, l'ordre et la stratification sociale » (Ilunga Kabongo, 1965). Et pour l'enseignement supérieur et universitaire, Mabiala considère qu'elle est en crise profonde à cause des éléments suivants : « la politisation des professeurs et des étudiants, la banalisation de la profession enseignante, l'arbitraire dans la désignation des responsables de l'université, l'incapacité managériale des gestionnaires, le tarissement progressif des ressources et des équipements, etc. » (Mabiala Mantunba-Ngoma, 2007 :245). Cette liste n'est pas exhaustive mais indique tout au moins les éléments de cette crise universitaire en RDC.

L'Enseignement supérieur et universitaire en RDC à travers certaines dates politiques et culturelles[57]

- Du 12 au 14 septembre 1876 : Tenue de la Conférence géographique de Bruxelles et la création de l'Association Internationale pour l'Exploitation et la Civilisation de l'Afrique Centrale.

[56] Entretien avec un fonctionnaire ayant requis l'anonymat. Il est du secrétariat général de l'enseignement supérieur et universitaire en date du 25 juillet 2018 à 12h4'.

[57] Ce point est emprunté Mpiana Tshitenge, *op.cit*., pp.21-26. Cette chronologie est confectionnée sur base des ouvrages suivants :

- Busugutsala Gandayi Gabudisa, 1997, *Politiques éducatives au Congo-Kinshasa. De Léopold II à Mobutu*, Paris, L'Harmattan.
- Ndaywel è Nziem (dir.), 2007, *L'Université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan.
- Ndaywel è Nziem, 2008, *Nouvelle histoire du Congo. Des origines à la République démocratique du Congo*, Bruxelles, Le Cri.
- Mawanzi Manzenza, 2015, *L'Université de Kinshasa en quête de repères*, Paris, l'Harmattan.

- 25 novembre 1878 : Création du Comité d'Etudes du Haut-Congo.
- Octobre 1882 : Création par Léopold II de l'Association Internationale du Congo.
- 26 février 1885 : Signature de l'Acte Général de la Conférence de Berlin sur le partage de l'Afrique et naissance de l'Etat Indépendant du Congo.
- 1885-1908 : Colonies scolaires, première institution éducative créée par l'Etat Indépendant du Congo.
- 26 mai 1906 : Convention entre le Saint-Siège et l'Etat Indépendant du Congo.
- 1908 : Cession de l'Etat Indépendant du Congo à la Belgique par le roi Léopold II et avènement de la Colonie Belge.
- 1924 : Projet d'organisation de l'enseignement libre au Congo belge avec le concours des missions nationales.
- 1924 : Conférence de l'avent et création de l'Association universitaire catholique pour l'aide aux missions (AUCAM).
- 1926 : Création du service de l'inspection officielle de l'enseignement dirigée par un inspecteur général et des inspecteurs provinciaux.
- 1927 : Création de la Fondation médicale de l'université de Louvain au Congo (FOMULAC).
- 1933 : Création du centre agronomique de l'université de Louvain au Congo pour la formation des assistants agricoles (CADULAC).
- 1942 : Création de l'association *Lovania* par les anciens de l'université de Louvain œuvrant comme coloniaux afin de soutenir financièrement les actions de leur ancienne université au Congo.
- 1946 : Création des premières écoles laïques réservées aux seuls blancs.
- 1947 : Création de l'Ecole supérieure des sciences administratives et commerciales.
    - Création par les Jésuites à Kisantu du Centre universitaire congolais Lovanium (CUCL) qui regroupait la section administrative et commerciale ainsi que les sections médicales et agronomiques existant.
    - Création de premiers collèges pour noirs
- 1949 : Erection, par décret royal, du Centre universitaire Lovanium en institution d'utilité publique de droit congolais et la reconnaissance de sa personnalité juridique.
- 1950-1953 : Admission des enfants des immatriculés et des mérites civiques dans les écoles pour Européens.
- 15 janvier 1954 : Création et existence de fait de l'université Lovanium à Léopoldville (actuelle université de Kinshasa).
- 1954 : Adoption de la réforme mettant fin au monopole missionnaire en matière d'éducation et création de réseaux d'écoles officielles.
- 1955 : Création des athénées. Athénée Royal calqué sur le programme belge était réservée aux Européens tandis que l'Athénée interracial concernait les non Européens.
- 1956 : Signature du décret royal de la reconnaissance officielle de l'université Lovanium.

- 1956 : Création de l'université officielle du Congo à Elisabethville (actuelle université de Lubumbashi).
- 1958 : Création des écoles normales officielles.
    - Création de l'Union Générale des étudiants congolais.
- 19 mai 1960 : Adoption de la loi fondamentale.
- 30 juin 1960 : Le Congo belge accède à l'indépendance sous l'appellation République démocratique du Congo.
- 1963 : Création des Instituts supérieurs pédagogiques et techniques.
- 1er août 1964 : Promulgation de la constitution de Luluabourg.
- 24 novembre 1965 : Coup d'état du colonel Mobutu avec sa bande.
- 24 juin 1967 : Promulgation de la constitution de la deuxième république.
- 4 juin 1969 : Manifestations des étudiants de Lovanium réprimées dans le sang.
- 4 juin 1971 : Manifestations des étudiants de Léopoldville réprimées dans le sang.
- 6 août 1971 : Création de l'Université nationale du Congo et les anciennes universités sont réduites au simple rang des campus.
- 27 octobre 1971 : La République démocratique du Congo devient Zaïre.
- Décembre 1974 : Radiation du cours de religion dans le programme d'enseignement tant au niveau primaire que secondaire et son remplacement par les cours de civisme, de formation politique et morale traditionnelle.
    - Déconfessionnalisation et étatisation de l'enseignement national.
- 30 décembre 1975 : Suppression des facultés de théologie (catholique, protestante et kimbanguiste) de l'Université nationale du Zaïre (UNAZA).
- Février 1977 : Nouvelle convention entre l'Etat et l'Eglise relative à la gestion des écoles.
- Septembre 1978 : Institution par l'arrêté départemental n° EPS/BCE/001/0202/78 des comités des parents dans les écoles primaires et secondaires.
- 3 octobre 1981 : Suppression de l'UNAZA et autonomisation des campus qui recouvrent le statut des universités.
- Du 18 au 21 juin 1984 : Tenue à Kinshasa de la Table ronde sur l'état et l'avenir de l'enseignement supérieur et universitaire au Zaïre.
- 22 septembre 1986 : Promulgation de la loi-cadre n° 86-005 de l'enseignement national.
- 29 avril 1989 : Suppression par le Comité central du MPR du monopole étatique sur l'enseignement supérieur et universitaire.
- 24 avril 1990 : Fin du parti unique et instauration du pluralisme politique et syndicale.
- 7 août 1991 : Ouverture officielle des travaux de la Conférence nationale Souveraine.
- 1992-1994 : Institution de la prime de sauvetage (partenariat) dans l'enseignement primaire, secondaire, supérieur et universitaire.
    - Table ronde de l'éducation nationale.
    - Tenue des états généraux de l'éducation (Du 19 au 29 janvier 1996).

  - Adoption de la politique d'essaimage (ou le début de la dernière phase de la destruction de ce qui rester encore de l'enseignement supérieur et universitaire sous le couvert d'une politique d'égalité de chances).
- 17 mai 1997 : Chute de Mobutu et prise du pouvoir par l'Alliance des Forces Démocratiques pour la Libération du Congo/Kinshasa, (AFDL) dirigée par Laurent-Désiré Kabila. Le Zaïre redevient République démocratique du Congo.
- 2 août 1998 : Deuxième guerre de Libération et Démocratisation du pays par les anciens de l'AFDL. Ils deviennent, le Rassemblement pour la Démocratisation du Congo, (RCD).
- 16 janvier 2001 : Assassinat du président Laurent-Désiré Kabila.
- 26 janvier 2001 : Joseph Kabila preste serment comme nouveau président de la république et succède à son père Laurent-Désiré Kabila.
- 17 décembre 2002 : Signature à Pretoria en Afrique du Sud par les belligérants de l'accord global et inclusif pour la mise en place de la transition politique.
- 4 avril 2003 : Promulgation de la constitution de la transition.
- 2003 : Mise en place du pacte de modernisation de l'éducation nationale (PADEM).
- Du 1er au 15 janvier 2003 : Tenue à Lubumbashi de la Table ronde des universités congolaises.
- Du 29 au 30 octobre 2003 : Tenue à Kinshasa de la Table ronde des universités congolaises.
- Du 2à au 22 septembre 2004 : Tenue à Kinshasa de la Table ronde de l'éducation.
- 18 février 2006 : Promulgation de la constitution de la troisième république attribuant aux provinces les prérogatives en matière de l'enseignement fondamental et réservant à la compétence exclusive de l'Etat central l'enseignement supérieur et universitaire.
- 6 décembre 2006 : Joseph Kabila preste serment comme premier président de la troisième république.
- Octobre 2009 : Arrêté ministériel portant institution du concours d'admission à l'université.
- Août 2010 : Promulgation des dispositions portant mesure de gratuité de l'éducation fondamentale en RDC.
- Décembre 2011 : Réélection du président Joseph Kabila pour un deuxième et dernier mandat.
- 2012 : Adhésion de la RDC au Conseil Africain et Malgache pour l'enseignement supérieur.
  - Institution des structures d'Assurance qualité dans les établissements d'enseignement supérieur et universitaire.
- 11 février 2014 : Promulgation de la loi-cadre n° 14/004 de l'enseignement national dans est stipulé entre autres l'élection des autorités académiques.

Les leçons à tirer de cette chronologie politique et culturelle sont les suivantes[58] :

- Pendant la période coloniale, c'est l'Etat, à travers l'Eglise catholique principalement les Jésuites, qui organise l'enseignement supérieur. Et, c'est l'Université catholique de Louvain

[58] Cette partie est notre analyse qui ne se trouve pas dans l'ouvrage de Mpiana Tshitenge sur le partenariat à l'Université de Kinshasa.

qui organise l'implantation d'une université au Congo à travers des écoles supérieures qui deviendront par la suite les premières facultés de l'Université Lovanium. Il s'agit entre autres de FOMULAC, CADULAC et de l'Ecole supérieure de sciences administratives et commerciales.

- En 1956, deux ans après la création de l'Université Lovanium par les catholiques, l'Etat colonial sous la supervision d'un gouvernement socialiste en Belgique décide de mettre en place une deuxième université au Congo dans la ville d'Elisabethville. Elle sera dénommée Université Officielle du Congo. C'est dans la deuxième ville du pays qu'elle est implantée. Elisabethville et la Société Minière du Haut Katanga sont considérées comme un Etat dans l'Etat colonial belge, ce qui explique entre autres le poste de Vice-gouverneur pour cette province. Elle contribuait à plus de la moitié au budget national jusque dans les années 1990 après l'indépendance. En quelque sorte, c'est aux riches qu'on donne les universités peut-on dire !
- L'université Lovanium est mise en place par l'Eglise catholique contre la volonté de l'Etat colonial qui considérait jusqu'en 1955 qu'il fallait consolider l'enseignement primaire et secondaire avant de penser à l'université et à la libéralisation du champ politique. Pour les Belges « construire des universités et accorder les droits politiques avant d'avoir permis aux Africains d'atteindre le même niveau de vie que les Blancs serait favoriser la formation des mécontents et d'agitateurs » (Crawford Young, 1965 :34-35). Une fausse vision car les moins instruits et non-initiés à la politique ont fait écrouler l'édifice coloniale dans moins d'une année de revendication avant les universitaires du Sénégal, de la Côte d'Ivoire, du Gabon, du Cameroun, etc.
- Sont admis à l'université les anciens moniteurs agricoles de la CADULAC, les anciens assistants médicaux (FOMULAC) et non principalement les bacheliers car les premiers Congolais noirs qui fréquentent les écoles pour Européens sont inscrits à partir de 1950-1953. Néanmoins, les écoles pour Noirs donnaient un enseignement secondaire vers les années 1937. C'est moins d'une année avant l'ouverture de Lovanium que les Noirs accèdent à l'école réservée aux enfants des Blancs. Cette situation va plomber par la suite l'université congolaise postcoloniale. Après l'indépendance, un certain nombre parmi eux sera envoyé en Occident pour poursuivre les études. Avec la prise du pouvoir par Mobutu et l'africanisation de cadres selon la politique de l'authenticité, certains avec soit une spécialisation, soit une maîtrise de troisième cycle ou le doctorat sans thèse seront nommés professeurs par ordonnance présidentielle. Or, on ne peut diriger sur le plan scientifique que selon les aptitudes acquises lors d'un travail similaire. N'ayant pas rédigé une thèse, c'est-à-dire sans compétence en la matière, ils n'étaient pas capables de former des homologues. Ainsi, n'ayant pas de thèse de doctorat eux-mêmes, ils ne pouvaient pas diriger les autres assistants vers l'agrégation et la thèse. Une situation pouvant en partie expliquer le nombre très réduit des thèses défendues au pays pendant les années 1960 et 1970.

- En plus, Mobutu bâtira son pouvoir autour quelques-uns parmi ces professeurs. Ainsi, non seulement qu'ils n'avaient pas la qualification pour la plupart à former la relève académique, mais ils étaient maintenant de pleins pieds en politique en qualité des membres des institutions au niveau central du MPR. Voilà ce qui peut expliquer entre autres l'incapacité de l'université congolaise à assurer la relève académique pendant plus de 40 ans. Ce qui explique aussi la moyenne d'âge élevée des professeurs congolais (plus de 60 ans). C'est la coopération belge et la coopération américaine principalement qui vont permettre à la RDC d'avoir des docteurs à thèse pendant la décennie (1974-1984) qui aujourd'hui constituent la première vague des véritables maîtres. Certains comptent aujourd'hui plus de dix thèses de doctorats dirigées.
- Pendant la deuxième république, en voulant tout régenter à travers le MPR, parti-Etat, et bannir toute velléité de contestation de son pouvoir, Mobutu va tuer petit à petit l'université congolaise. Cette destruction commence avec les fermetures de 1969 et 1971 des universités et leur unification en une seule : Université Nationale du Zaïre (UNAZA), dorénavant avec trois campus.
- En 1974, l'enseignement est étatisé, donc plus d'écoles et universités confessionnelles. C'est six ans après, en 1981 que Mobutu se rendra compte de l'erreur et reviendra à l'autonomisation de ces trois universités. Mais, le mal était déjà fait. L'Eglise catholique ne reprendra jamais l'Université Lovanium jusqu'à ce jour.
- En 1989 intervient la suppression par le Comité Central du MPR du monopole étatique en matière d'enseignement supérieur et universitaire. Sans oublier que les années 1980 coïncident avec l'application de la politique d'ajustement structurel avec la Banque Mondiale (BM) et le Fonds Monétaire International (FMI) qui considèrent que l'enseignement et la santé sont des secteurs budgétivores et improductifs contrairement à la théorie sur le capital humain. D'où, la décision de ne plus financer ces deux secteurs et de les laisser entre les mains des privés. Or, ces derniers ne voient que les profits ! Mais aussi cette décision est prise moins d'une année avant le discours sur la démocratisation du pays (24 avril 1990). Ainsi, on peut interpréter cette décision à la lumière de la création des universités et instituts supérieurs privés non confessionnels, c'est-à-dire on fait place à la privatisation de l'enseignement dans un pays en pleine crise politique, économique et sociale. Dès cet instant, les universités et instituts supérieurs voient le jour en RDC à la vitesse de l'économie informelle, des églises de réveil, des pharmacies et centres médicaux ne répondant à aucune disposition légale. Tout est fait peut-être dans l'objectif de contrer les universités traditionnelles qui sont devenues les bastions de l'opposition à Mobutu. Non seulement que l'enseignement n'est plus financé depuis les années 1980, maintenant, c'est un secteur ouvert à l'entrepreneuriat privé.
- Suite à cette situation sans précédent où les grèves se succèdent sans résultats concrets pour les enseignants à tous les niveaux, les parents et les enseignants décident de prendre

les choses en mains en instaurant une prime de sauvetage de l'enseignement appelé : prime de partenariat.

- A la suite de cette prime de partenariat, les cours reprennent dans les universités, mais les professeurs sont plus acteurs dans les partis politiques que dans les auditoires car le salaire est devenu modique malgré le partenariat. Les tables rondes sont organisées pour réfléchir sur l'enseignement supérieur et universitaire à Kinshasa comme à Lubumbashi.
- Si l'année 1989 est celle de la fin du monopole de l'Etat dans le secteur de l'enseignement, 1996 est celle de l'adoption de la politique d'essaimage, c'est-à-dire une année avant les élections possibles prévues par Mobutu. Il y a de la 'politique' dans toutes ces décisions. L'Etat qui s'était désengagé du secteur de l'enseignement universitaire et supérieur y revient à travers la politique d'essaimage. Dorénavant, c'est l'Etat qui crée les universités et instituts supérieurs dans tous les territoires et villes avec les mêmes facultés et filières sans spécialisation des campus ni politique de formation pour la relève académique. Ce qui explique le chiffre de plus de 500 universités et instituts supérieurs pour un autre chiffre de 3000 professeurs d'universités. Tout en sachant que le secteur privé de l'enseignement supérieur et universitaire en compte autant et voire plus que le secteur public. Ce qui pousse un professeur à déclarer : « il y a d'universités qu'il y a des professeurs ! ».

L'Université congolaise avant l'essaimage de 1996 : l'inanition programmée

L'Université congolaise est d'abord une œuvre de la colonisation avec ses tares et mérites. Pendant la colonisation, place est faite à la qualité principalement avec l'Eglise catholique malgré le jugement de valeurs à l'endroit de certaines populations congolaises selon les cahiers de coloniaux et certains anthropologues en herbe de l'époque. Cela n'empêche que les mécanismes furent mis en place pour permettre aux meilleurs des Congolais de rejoindre l'université dans les conditions maximales mais dans un « esprit d'extrême malthusianisme dont il nous faut prendre la mesure, parce que l'UNIKIN aujourd'hui continue d'en subir les effets, positifs autant que négatifs […] Pas d'élites, pas d'ennui ! Selon le slogan fameux du colonialisme belge » (Elikia M'Bokolo, 2007 :9).

Pendant la colonisation, c'est l'école qui servait de pont entre l'ancien élève et Lovanium. L'inscription dans cette université naissante reposait sur des critères rigoureux voire rigoristes. Comme le fait remarquer Elikia M'Bokolo (2007 :10) « Lovanium comme son nom l'indique, avait vocation à être et, sans aucun doute, à demeurer un 'petit Louvain', bien tenu en mains et dirigé, si l'on peut dire, de main de maître par son véritable parrain. Il n'y avait pas que du négatif dans cette approche : on peut en effet y déceler une exigence d'excellence, sans laquelle il n'est pas de bonne, ni de grande université ». Selon Tshishimbi Katumumonyi (2005), « ce qui est plus remarquable à ce niveau, c'est que les critères retenus pour recruter, ces étudiants mais aussi pour leur promotion scientifique étaient manifestement objectifs ; il s'agissait notamment de la compétence et des aptitudes personnelles du

candidat. En aucune fois, il était fait appel aux critères subjectifs comme l'origine ethnique, le militantisme ou le (quota) ». A en croire les anciens de Lovanium, tout était réuni pour que les structures d'accueil et la formation soient de haut niveau. Ainsi, « après les humanités, ce sont les écoles qui transmettaient les résultats à qui de droit. Et, le moment venu, on était convoqué pour être signifié qu'on était inscrit à Lovanium. On nous donnait à cette occasion tout le nécessaire pour entreprendre le voyage. Arrivée à Lovanium, on avait droit à une chambre, de tickets de restauration, la carte de la bibliothèque et la bourse. Tous les moyens étaient disponibilisés pour que nous donnions les meilleurs résultats pendant cette phase d'apprentissage. »[59]

C'est cette gouvernance universitaire dont la base était l'excellence qui continua jusque dans les années 1970 après l'accession du pays à l'indépendance. L'Université Lovanium fut même sollicitée pour abriter un des conclaves qui visaient la résolution de la crise congolaise pendant la première république. C'est dire combien l'université était un élément symbolique important dans la vie nationale. Symbole de savoir, de neutralité, de clairvoyance et de paix et pour laquelle les « premiers responsables du Congo indépendant [avaient] une passion lucide […], conscients qu'ils étaient des tâches gigantesques qui se dressaient sur la route de notre développement et des énormes besoins en cadres de haut niveau qui ne tarderaient pas à se faire sentir » (Elikia M'Bokolo, 2007 :11).

Mais, avec la prise du pouvoir en 1965 et la création du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) en 1967 qui deviendra par la suite, le Parti-Etat en 1971, Mobutu et les dignitaires du régime qu'il avait mis en place voulurent contrôler à tout prix les systèmes de pensées, c'est-à-dire les églises, les écoles et les universités. C'est dans ce cadre qu'en 1971 que Mobutu unifia et nationalisa les trois universités (Lovanium, Université officiel du Congo et Université libre du Congo) sous l'auspice de l'Université nationale du Zaïre (UNAZA) et, en 1974, il nationalisa les anciennes écoles confessionnelles qu'il rétrocéda en 1977 (tout en restant des écoles publiques) (Abdel, Christine et Anton, 2014 :17). Dès cet instant, le système éducatif congolais est perturbé et la base de son fonctionnement déstabilisée dans le seul but de la recherche de l'uniformité de la pensée à travers les organes spécialisés du MPR, parti-Etat.

La création de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA) le 6 août 1971 procède de cette logique du contrôle de la pensée dans le but d'en produire une qui sera le reflet de la vision politique de l'authenticité du MPR. L'université congolaise entama sa descente aux enfers sauf pour les facultés de théologie qui ont conservé leur autonomie confessionnelle d'une certaine manière mais qui devaient s'acclimater avec la présence des comités sectionnaires de la jeunesse du MPR ; une situation à la base de la crise entre le Cardinal Malula et Mobutu.

L'unification de trois universités, comme souligner plus haut, est réalisé dans le seul but de contrôler la pensée et le mouvement estudiantins devenus hostiles au nouveau pouvoir MPR, et non pour améliorer tant soi peu la qualité de la formation et de l'instruction. Elle était également une réponse du régime Mobutu aux manifestations estudiantines du 4 juin 1969 et du 4 juin 1971 réprimées dans le sang. Ainsi « à cette chaîne d'universités, chacune ayant sa personnalité spirituelle et philosophique (catholique à Lovanium, laïque à Lubumbashi et protestante à Kisangani) et visant à une saisie

[59] Entretien réalisé avec un ancien de Lovanium ayant requis l'anonymat le 20 juin 2018 à Kinshasa.

globale et exhaustive du savoir, succédaient des structures éclatées, soi-disant 'spécialisées' et totalement coupées des autres branches du savoir. L'effroyable gâchis des supports matériels d'enseignement et de recherche et, en particulier, le pillage et la destruction irréparables des fonds documentaires et archivistiques, ont achevé de briser le tendon d'Achille de la jeune institution universitaire à l'échelle de tout le Congo.

A cet égard, aucune des universités actuelles ne s'est relevée de cette dilapidation » (Elikia M'Bokolo, 2007 :11). Suite à la spécialisation des campus issus de l'unification de trois universités, la faculté des sciences sociales, administratives et politiques fut renvoyée dans un premier temps à Lubumbashi où se concentreront la quasi-totalité des enseignants de ces matières avant de voir ouvrir à Kisangani les mêmes disciplines dans les années 1980. Ainsi, les étudiants contestataires venant principalement de cette faculté se trouvaient à des milliers de kilomètres de Kinshasa, le centre du pouvoir politique. Les télécommunications n'étant pas ce qu'elles sont aujourd'hui, leur bruit passait inaperçu aux oreilles du pouvoir. Nonobstant cet éloignement, c'est de l'Université de Lubumbashi que viendra l'affaire « massacre des étudiants » à la base du bannissement du régime Mobutu en 1992 sur le plan international.

Dans l'entre temps, la bourse d'étudiants est supprimée et les cantines fermées pour la simple et bonne raison que « les étudiants ne reconnaissaient pas les sacrifices consentis par l'Etat pour leur formation et leur devenir. Ils insultent le régime qui les nourrit »[60]. Cette prise de position du pouvoir est aussi consécutive à la politique de l'ajustement structurel imposée par la Banque Mondiale (BM) et le Fonds Monétaire International (FMI) qui avait astreint l'Etat congolais à réduire drastiquement ses dépenses dans les secteurs sociaux dont l'éducation nationale. Concernant cette période du mobutisme avec le MPR, parti-Etat, Elikia Mbokolo conclut en ces termes ses observations : « Il faut ajouter […] la mauvaise gouvernance, comme on dit aujourd'hui avec des retombées financières désastreuses pour les institutions universitaires réduites à gérer des budgets scandaleusement minuscules, dont ne voudrait pas le plus petit collège chinois, japonais, indien ou occidental ; l'intolérance intellectuelle et confirmés, soupçonnés ou accusés d'être tièdes ou réticents à l'égard du régime, du MPR et de l'idéologie officielle de l'authenticité […] le sexisme, l'acharnement banalisé et les abus généralisés contre les étudiantes conduisant à un déséquilibre inexplicable entre les diplômés des deux sexes ; la primauté accordée aux prétendues fraternités 'tribales', 'régionales', voire 'géopolitique' ; la complaisance dans une culture de la médiocrité, fondée sur la conviction que peu importent les moyens, l'essentiel est d'obtenir le diplôme ; l'impunité enfin, garantie à ceux des personnels académiques qui, précisément, oubliaient les valeurs de l'université pour des considérations politiques ou pratiques »(Elikia M'Bokolo, 2007 :12). Une autre conséquence de cette situation est l'engouement des professeurs pour les cabinets ministériels qui payent mieux car le salaire a fondu comme de la beure au soleil avec l'inflation galopante consécutive à la mauvaise gouvernance du pays, mais aussi suite à la crise pétrolière des années 1970 et 1980. Ce ne qui ne pouvait qu'entamer la qualité de l'enseignement.

[60] Entretien avec un ancien de l'UNAZA, le 23 juin 2018 à Kinshasa dans sa résidence à 15h.

Dans l'entre temps, de 14 millions d'habitants dans les années 1960, la population de la RDC est vite passée à plus de 42 millions en 1986 (Atlas linguistique du Zaïre, 1996) et à plus de 79 millions selon la dernière prévision du FNUAP (Fonds des Nations Unies pour la Population). Les infrastructures et structures d'accueils (auditoires et dortoirs) sont restées les mêmes pour l'enseignement supérieur et universitaire (Universités de Kinshasa, Lubumbashi et Kisangani). Kinshasa en 1960 avait une population estimée à moins de 600.000 habitants. Aujourd'hui toutes les statistiques estiment les habitants de Kinshasa à plus de 15.000.000. Même si « le secteur de l'enseignement supérieur et universitaire a connu une expansion très rapide depuis quelques années. De trois établissements pour la période 1954-1960, et 37 pour celle de 1981-1990 » (Abdel, Christine et Anton, 2014 :28), cela reste insuffisant pour une population estimée à plus de 79 millions d'habitants.

Ces 37 établissements hormis les 3 anciennes universités sont entre autres :

- Institut supérieur de commerce (Kinshasa et Kisangani) ;
- Institut supérieur des techniques médicales (Kinshasa, Kisangani et Bukavu) ;
- Institut supérieur des techniques appliquées (Kinshasa) ;
- Instituts supérieurs d'arts et métiers (Kinshasa) ;
- Académie des beaux-arts (Kinshasa) ;
- Institut supérieur en bâtiments et travaux publics (Kinshasa)
- Institut national d'arts (Kinshasa) ;
- Institut supérieur des techniques de développement (Bukavu, Kasaï Oriental) ;
- Institut national des statistiques (Kinshasa et Lubumbashi) ;
- Institut facultaire des sciences de la communication (Kinshasa) ;
- Institut supérieur pédagogique technique (Kinshasa et Kipushi) ;
- Institut facultaire d'agronomie (Yangambi) ;
- Institut supérieur d'agronomie (Begamisa) ;
- Institut pédagogique national (Kinshasa) ;
- Institut supérieur pédagogique (Kinshasa, Matadi, Kikwit, Kananga, Mbuji-Mayi, Lubumbashi, Bukavu, Kisangani, Buta et Bandaka).

Ce sont ces 37 institutions d'enseignement supérieur et universitaire qui étaient chargées d'assurer l'éducation et la formation supérieure des Congolaises et Congolais jusque dans les années 1990. Ces institutions n'ayant pas suivi une politique d'expansion en lien direct avec l'augmentation de la démographie se sont retrouvées en difficulté concernant leur capacité d'accueil. Selon Léon De Saint Moulin « à la rentrée académique 1981-1982, il y avait 5.098 étudiants au campus de Kinshasa, 3.029 à celui de Lubumbashi, 978 à celui de Kisangani (soit un total de 9.105 étudiants) ; 10.336 dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) et 14.047 dans les Instituts Supérieurs Techniques, soit 33.488 étudiants dans l'enseignement supérieur. Les chiffres avaient approximativement doublé dix ans plus tard, et s'envolèrent à partir de 1993 jusqu'à atteindre plus de 20.000 étudiants à l'Université de Kinshasa depuis 1996 » (Léon De Saint Moulin, 2007 :33). Cette flambée des effectifs donne à voir l'enjeu de la politique d'essaimage dont la date officielle de mise en application est le 29 janvier 1996.

Après le recouvrement de l'autonomie de ces trois universités dont les bibliothèques furent transvasées tenant compte de la spécialisation des campus universitaires, et la permutation des professeurs sur la base du même principe, l'université congolaise n'était plus la même car les autorités académiques à tous les niveaux étaient nommées sur la base du militantisme, clientélisme et loyauté au régime et non sur la base des compétences et mérites scientifiques. Ainsi, on se retrouva avec des professeurs 'par ordonnance', c'est-à-dire ne remplissant aucune condition académique et scientifique, mais nommés selon qu'ils étaient des militants convaincus et convaincants du MPR.

Dans ce contexte de caporalisation de la société, ceux qui n'affichaient pas ouvertement leur adhésion au MPR étaient considérés comme hostiles au parti-Etat ; et leur vie se conjuguait avec le séjour en prison pour une quelconque trahison, soit l'exil dans un pays occidental. Un bon nombre parmi les plus brillants des professeurs congolais choisirent la route de l'exil. Le plus emblématique de cette période est Mudimbe Vumbi. Mais, on peut aussi citer Nzongola Ntalaja et Elikia Mbokolo.

Si la politique de l'UNAZA a eu un impact très négatif sur les équipements, les structures d'accueil et sur les professeurs, c'est celle du 'quota' régional qui fit perdre à l'université les meilleurs étudiants. Les étudiants moyens étaient inscrits pour certaines provinces au détriment des meilleurs venant des provinces soi-disant nanties en cadres diplômés. On inscrivait les étudiants à l'université selon un quota alloué à chaque province en vue d'équilibrer le nombre des diplômés universitaires entre les provinces nantis et pauvres dans ce domaine. Ainsi les provinces ayant plus des diplômés avaient un nombre réduit des places à l'inscription à l'université et celles moins nanties avaient plus de place. De la sorte, avec 60% ou plus aux examens d'Etat (équivalent du baccalauréat), un candidat à l'inscription venant des provinces du Kasaï Oriental, du Kasaï Occidental et du Bandundu ne pouvait ne pas être inscrit une fois que le quota était atteint. Tandis qu'au même moment, un autre candidat d'une province dont le quota n'était pas encore atteint pouvait être inscrit même avec 50%. Aussi, faut-il le signaler, les quotas variaient selon les facultés. Certains candidats à l'inscription contournaient les obstacles liés à cette politique de quota en adoptant les identités (noms) des provinces qui avaient des quotas élevés mais dont les ressortissants sollicitaient le moins l'inscription à l'Université. Ainsi, Ibanda devenait Iband et au même moment la province d'origine n'était plus le Kasaï Oriental mais le Katanga. Cette politique de quota a amené à l'université des étudiants et étudiantes très faibles qui n'avaient d'autres moyens que de passer des promotions par de canaux illicites dénoncés par Elikia M'Bokolo dans les précédentes pages.

Ainsi, les meilleurs sont devenus minoritaires dans une institution où tous doivent être meilleurs. Ce système de quota régional s'appliquera aussi pour le recrutement des assistants, futurs professeurs. On devait aussi au niveau de chaque faculté tenir compte de ses provinces 'faibles' en leur accordant un certain nombre d'assistants. C'est ainsi que certains étudiants de ces provinces n'ayant jamais obtenu la mention « distinction », c'est-à-dire au moins 70% au cours de quatre années d'études universitaires, pouvaient, comme par baguette magique, réaliser 70% voire plus en dernière année juste pour remplir un des critères de recrutement au poste d'assistant à l'université. Bien plus, les services de sécurité avaient réussi à faire entrer à l'université en qualité d'assistants de recherche des anciens étudiants dont la seule qualité était la délation contre ceux que le régime Mobutu qualifiait des

réactionnaires. Ces assistants moyens finissaient par défendre de thèses de doctorat devant de jurys composés essentiellement de professeurs de la même province qu'eux. Comme on peut le constater, le quota régional a nivelé l'université congolaise vers le bas.

La nationalisation des universités à travers l'UNAZA, la politique du quota régional et la coupe budgétaire pour des raisons politiques mais aussi économiques ont été à la base de la destruction totale de l'enseignement supérieur et universitaire en RDC. Depuis cette période, toutes les réformes initiées pour redresser l'université congolaise l'ont plutôt plongée davantage dans la crise. C'est aussi le cas avec la politique d'essaimage.

Politique d'essaimage : pourquoi faire ?

Contexte politico-social précédant la politique d'essaimage

A la fin de la décennie 1980, le président Mobutu avait estimé dans un premier temps que le vent de la *perestroïka* et de la *glasnost* venu de l'est de l'Europe avec Mikhaïl Gorbatchev ne concernait pas le Zaïre de l'époque. Pour lui, le pays avait des problèmes économiques et non politiques. Il se ravisa par la suite et organisa les consultations populaires qui le conduisirent à tenir son discours du 24 avril 1990 sur la libéralisation de l'espace politique zaïrois. Dans la suite de ce discours, les organisations de la société civile derrière l'Eglise catholique réclamèrent l'organisation d'une Conférence Nationale sur le modèle béninois. Une idée que Mobutu chercha à torpiller sans y parvenir. Il accepta de convoquer la Conférence Nationale bien qu'il n'en reconnaissait pas, par la suite, les résolutions. Pour que celle-ci ne fasse pas la relecture de l'histoire politique et de la gouvernance du pays, Mobutu obtint du directoire de ce forum national dans un premier temps que certaines commissions n'exposent pas les résultats de leurs investigations. Telle a été le cas des commissions des assassinats et des biens mal acquis, par exemple. Mais aussi, Mobutu et les siens s'organisèrent à semer le chaos pour qu'ils se présentent par la suite comme de sauveurs. Ainsi furent orchestrés les pillages des unités de production par l'armée, la chasse de nos originaires dans certaines provinces dont les dirigeants étaient les caciques du MPR.

L'essentiel du tissu économique fut détruit avec les pillages sur l'ensemble du territoire. La chasse de nos originaires a concerné aussi les professeurs d'universités. Rappelons qu'avec la nationalisation des universités en une, l'UNAZA avec ses trois campus, il avait été procédé à la permutation et au transfert de la majorité des professeurs selon les spécialités de chaque campus loin de leur terre natale et principalement de la ville de Kinshasa considérée non sans raison comme le centre névralgique de l'intelligentsia congolaise. La chasse aux non-originaires dépouilla certaines universités, particulièrement les universités de Kisangani et de Lubumbashi, de leur corps professoral dont un nombre important des professeurs étaient originaires des provinces de deux Kasaï et du

Bandundu.[61] Cette chasse aux cerveaux eut des conséquences sur la qualité des enseignements. Dans ces deux universités (Kisangani et Lubumbashi), les enseignements furent majoritairement assurés par les assistants et chefs de travaux pour suppléer à la carence des professeurs. Par contre, c'est l'Université de Kinshasa qui en tira suffisamment profit, car la majorité des professeurs expulsés de deux provinces y furent admis. Ce qui permit à l'Université de Kinshasa de rouvrir les facultés des sciences sociales, administratives et politiques, des lettres, des sciences de l'éducation et de psychologie.

Ces agitations sociopolitiques se déroulaient sur fond d'une crise économique aiguë. Dans ce contexte, « Confronté à la contradiction de ses ressources et, pour ce fait, soumis dès l'année 1982 à la cure d'amaigrissement des PAS, l'Etat zaïrois (congolais) avait quasi interrompu à partir de 1990, l'allocation des subsides à l'ensemble du secteur éducatif. Il en est résulté que la part de l'éducation dans le budget national est passée de 25% à 7% entre 1980 et 1986 jusqu'à atteindre le fond de moins 1% pendant toute la décennie 1990 » (Poncelet, André et De Herdt, 2010 :24). Ainsi, « Prenant très au sérieux la menace de leur liquidation qui a prévalu au début de la décennie 1990 suite à l'amaigrissement drastique des subventions publiques, les établissements publics de l'enseignement supérieur et universitaire congolais ont initié le partenariat éducatif inspiré du modèle privé (enseignement contre argent). Enseignants et étudiants se sont accordés sur une nouvelle forme de financement des prestations pédagogiques pendant ce temps de traversée du désert. En contrepartie de la formation à recevoir, les étudiants devaient s'acquitter des 'frais de sauvetage' pour le compte des enseignants fauchés par la modicité et l'irrégularité des salaires contre lesquelles ils avaient mené sans succès des grèves à répétition ayant perturbé les calendriers voire rallongé les années académiques » (Mpiana Tshitenge, 2017 :27). Ce qui confirme une fois de plus la privatisation de l'enseignement même dans le secteur public car l'Etat étant dans l'incapacité de répondre positivement à ses charges et missions d'intérêts publics.

Pour les enseignants, les parents et les étudiants « la mise sur pied du partenariat exprime, d'après (eux) la ferme volonté de la communauté universitaire d'assurer la survie de l'alma mater et d'opposer un front de refus contre la déchéance à laquelle les pouvoirs publics la condamnent. Les professeurs, en concertation avec les parents et étudiants, ont mis sur pied la politique du partenariat ayant permis à l'université de continuer à fonctionner et d'éviter le génocide intellectuel de la jeunesse tel que programmé par le pouvoir politique (Déclaration de l'Association des Professeurs de l'Université de Kinshasa 'APUKIN' du 16 décembre 2001) » (Mpiana Tshitenge, 2017 :28).

Avec le recul du temps, ce partenariat n'a pas été seulement un moyen de sauvetage de l'université, mais un moyen d'un désengagement programmé à long terme par l'Etat car il continue jusqu'à ce jour sur l'ensemble du pays et dans toutes les institutions publiques. Mais ce système de partenariat introduit la notion de marchandisation de diplômes au plus offrant parmi les tares dont l'enseignement universitaire congolais a du mal à se débarrasser aujourd'hui. Car celui qui paye les frais d'études ne

61 Les ressortissants de ces trois provinces étaient supposés à tort ou à raison hostiles à Mobutu et supporters de Tshisekedi comme premier ministre et Mgr Monsengwo en qualité de président de la Conférence Nationale Souveraine.

peut pas comprendre pourquoi il doit reprendre une année ou être refusé de l'université du fait d'avoir obtenu une moyenne faible aux épreuves de fin d'années. Le système de partenariat a aussi réduit l'accès à la formation de qualité. En effet, les enfants de plus démunis sont coincés dans leur territoire d'origine pour suivre les enseignements dans les institutions ne répondant pas aux normes et dont les diplômes sont dévalorisés tout en payant une somme considérable pour cette formation au rabais. Ainsi, le génocide que le partenariat avait voulu éviter s'effectue au grand jour et avec la complicité de tous.

Politique d'essaimage en question, vers quelles destinées ?

Six principales raisons ont présidé à cette politique d'essaimage. Il s'agit de :

-l'insuffisance d'établissements publics d'enseignement supérieur et universitaires face à l'étendue du pays ;

- la pression démographique de la demande potentielle de scolarisation ;

- le surpeuplement des établissements publics d'enseignement supérieur existants non-conforme à celle des demandeurs de scolarisation ;

- la déperdition en cours de formation ;

- la polarisation vers l'enseignement supérieur ; et,

- les coûts excessifs de transport dus à l'éloignement des centres empêchant les moins nanties de faire accéder leurs enfants aux études supérieures. (Entretien avec un ancien recteur de l'université de Kinshasa). Au début, « il fallait aider les parents dans certains coins de la république à envoyer leurs enfants aux études car n'ayant pas la possibilité de les envoyer dans les grandes villes universitaires du pays que sont : Kinshasa, Lubumbashi et Kisangani ou dans les chefs-lieux des provinces pour les ISP[62] ou certains IST[63]. Ce qui explique pourquoi les premières institutions universitaires mis en place dans le cadre de la politique d'essaimage sont les extensions de trois grandes universités du pays, c'est-à-dire de l'université de Kinshasa, de l'université de Lubumbashi et de l'université de Kisangani. C'est ainsi qu'a été mis en place l'extension de l'université de Lubumbashi à Mbuji-Mayi sous la dénomination de l'université officielle de Mbuji-Mayi»[64].

Pour le cas de l'université officielle de Mbuji-Mayi, « c'est l'université de Lubumbashi qui envoyait les professeurs ; les diplômes étaient sous le label de l'université de Lubumbashi. Et dans cette extension de l'université de Lubumbashi à Mbuji-Mayi, les études ne concernaient que le premier cycle, c'est-à-dire les trois premières années des études universitaires. Pour le deuxième cycle, les deux dernières années de l'université, les étudiants devaient aller les parfaire à l'université de Lubumbashi. Ceci était le schéma avant que les politiciens ne se mêlent du dossier. Dès qu'ils s'en sont mêlés, certains ont commencé à réclamer l'autonomie totale car ne comprenant pas qu'une province qui avait organisé leur refoulement et la chasse des Kasaïens en 1960 et 1992 suite à ce que l'on appelait pendant la Conférence Nationale Souveraine : la 'Géopolitique' ou la gouvernance de chaque province par les

[62] Institut Supérieur Pédagogique.
[63] Institut Supérieur Technique.
[64] Entretien avec un professeur ayant été membre du comité de gestion de l'université de Mbuji-Mayi à sa résidence à Kinshasa en date du 3 juillet 2018.

originaires. Pour les Kasaïens (habitants des provinces du Kasaï Oriental et Occidental), « il n'est pas normal d'accepter que ceux qui nous ont chassés hier, viennent enseigner nos enfants. Ils vont leur transmettre des faussetés en vue de les abrutir. La province du Katanga n'a pas plus des professeurs que ceux de nos deux provinces du Kasaï ensemble. Tous les Kasaïens se soudèrent pour revendiquer l'autonomie de leur université. Comme une trainée de poudre, cette réaction de la demande d'autonomie contamina toutes les provinces se trouvant dans cette situation d'essaimage. Et, pour nous les Kasaïens, c'était une chose inadmissible de voir les Katangais nous dicter la loi sur le plan académique ! »[65]. A l'aspect technique, c'est-à-dire scientifique du dossier de l'extension et de l'offre de l'université congolaise s'est greffé un problème politique d'autonomie régionale. Ainsi chaque extension d'une ancienne université est devenue une université autonome avec la complicité des hommes et femmes du pouvoir.

Une situation de départ organisée en vue de permettre aux enfants des démunis de poursuivre le premier stade des études universitaires dans leur province d'origine s'est vite transformée en un champ politique par excellence sur le thème de la domination et de l'autonomie. Mais derrière cette intrusion de la politique dans ce qui semblait au départ un dossier purement académique se cache aussi un dossier financier. Etant une extension, ces universités de seconde catégorie n'avaient pas la mainmise sur les finances du fait que l'université mère avait aussi le contrôle d'une partie de cet argent surtout pour le déplacement des professeurs. Mais, pour les détracteurs de ce modèle, les universités mères n'envoyaient pas les meilleurs enseignants. D'où, la nécessité de revoir le système et accorder une autonomie totale de gestion à l'« extension » pour qu'elle soit en mesure d'inviter les meilleurs enseignants à travers le pays, mais principalement le fils du coin. Petit à petit, ces « extensions » sont devenues des universités locales voire paroissiales car tout est régenté par l'autochtonie.

Le processus s'accéléra vers les années 2003 avec le gouvernement de transition issu du Dialogue Intercongolais de Sun City en Afrique du Sud. En perspective des élections générales de 2006, chaque ministre, chaque député, chaque sénateur, bref chaque acteur politique voulait implanter une université dans son territoire d'origine en vue de séduire son électorat. Il en est résulté que « l'ESU[66] a connu un taux de croissance en établissements de plus de 20%, particulièrement à partir de 1993. Ce taux s'est vu renforcé lors des années préélectorales (2004, 2005, 2009 et 2010), dissimulant à peine la relation facile à imaginer entre la demande de création de ces établissements de l'ESU dans divers coins du pays et les calculs politiques des parrains et des autorités de tutelle » (Ngub'Usim, 2012 :505). Interpelé par le parlement au sujet de cette croissance exponentielle des établissements d'enseignement supérieur et universitaire, le ministre de l'ESU déclara le 16 mai 2008 ce qui suit : « *Nous assistons nous tous à l'extension d'un mal profond qui hypothèque l'avenir de notre nation. Il s'agit d'un cancer avec métastases qui touchent toutes les provinces et tous les territoires, les secteurs et chefferies qui veulent avoir chacun son université ou son institut supérieur, sans se poser*

[65] Entretien avec un politicien ayant milité pour l'autonomie de l'université officielle de Mbuji-Mayi dans une résidence à Kinshasa le 2 juillet 2018.
[66] Enseignement Supérieur et Universitaire.

les questions sur les ressources humaines propres, les infrastructures d'accueil et les équipements de formation. C'est devenu populaire de montrer que l'on a amené dans son terroir un établissement d'enseignement supérieur en ne se posant pas la question du financement, de la prise en charge des enseignants sans se poser aussi la question entre l'adéquation de la formation et les possibilités d'emploi. En effet, le phénomène de prolifération des établissements supérieur et universitaire a pris une ampleur inquiétante (…) Nos descentes sur terrain à Kinshasa et en provinces, nous ont montré qu'il y a des ligablos (c'est-à-dire des petites boutiques) appelés universités et instituts supérieurs tant du secteur public que privé, qui ne sont pas connus par le Ministère et qui n'ont aucune autorisation pour fonctionner. La plupart aussi manquent d'adresses fixes, à la limite sont sans domiciles fixes ».

En analysant cet extrait, « on peut très clairement relever la démission et la complicité de l'État dans ce phénomène […] Sans les citer nommément, il n'est pas étonnant que ce soit à eux (les politiciens) que le ministre faisait implicitement allusion lorsqu'il dit que c'est devenu populaire de montrer que l'on a amené dans son terroir un établissement d'enseignement supérieur » ((Pidika Mukawa, 2011 :13). Ce qui pousse Pidika à parler de la pléthorisation des institutions d'enseignement supérieur et universitaire en RDC. Et, « Ceci ne fait l'ombre d'aucun doute que la répartition des institutions d'enseignement démontre une pléthorisation qui ne justifient ni les besoins locaux, ni les impératifs de développement régional ou nationale (Mashini Dhi Mbita Mulenghe 1994 :14 cités par Pidika Mukawu, 2011 :13). Etant un phénomène déjà épinglé par le ministre de tutelle, l'Etat ne peut pas se sanctionner lui-même car il est juge et partie. Personne ne peut s'expliquer la réponse du ministre quand il déclare par exemple que certaines des institutions en question n'ont pas d'adresses fixes et fonctionnent sans autorisation. Si cela est vrai, alors l'Etat est vraiment en faillite pour que chacun se permette de faire ce qu'il veut sans crainte de la justice et de la sanction.

Ainsi, il est arrivé qu'après des missions d'enquête sur la viabilité des établissements que ministre de tutelle prenne la décision de fermeture de certains établissements. Mais, au prochain remaniement d'un gouvernement, le prochain ministre réhabilite celles fermées par son prédécesseur et en crée aussi d'autres. Ce qui explique l'augmentation du nombre des établissements en lieu et place de la réduction du nombre des établissements.

L'annuaire du Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire publié en juin 2011 répertorie 961 établissements (publics et privés) sur l'ensemble du territoire national (Léon De Saint Moulin, 2012 :486). Dans cet annuaire, note Léon De Saint Moulin, il est indiqué aussi des contraintes et défis ci-après :

- Problèmes aigus d'infrastructures, d'équipements et de matériels didactiques ;
- Problèmes du personnel enseignant notamment celui de la relève académique ;
- Faible financement du secteur ;
- Déficit d'employabilité des diplômés ;
- Interface pauvre entre l'appareil productif et le système de formation ;
- Prolifération des antivaleurs ;
- Retard à l'arrimage aux standards internationaux dans un monde globalisé » (Léon De Saint Moulin, 2012 :495).

Au vu de ces défis, il faut se poser la question de savoir pourquoi un ministère dressant un tel tableau sur le secteur de l'enseignement supérieur peut continuer à octroyer des autorisations de fonctionnement aux institutions privées et ouvrir des institutions publiques dans le cadre de la politique d'essaimage ? La réponse ne peut-être que la satisfaction de demandes politiques concernant les membres de la famille politique à laquelle le ministre appartient. Ainsi, les autres sont acclamés dans leur fiefs respectifs et peuvent espérer récoltés les dividendes politiques lors de consultations politiques. Dans ce cas, on est loin d'une solution académique pour la population locale.

Si ces statistiques concernent l'ensemble de l'enseignement supérieur et universitaire, public et privé, la question de l'essaimage concerne essentiellement les institutions publiques. Essayons de voir les données à ce niveau. Pour l'année académique 2006-2007, l'annuaire statistique de l'ESU donne le chiffre de 195 établissements d'enseignement public contre 196 d'enseignement privé. Au même moment, les professeurs à thèses sont au nombre 1.332. « L'effectif global du corps enseignant du secteur public est de 10.103 unités, dont 1.332 professeurs (13%) et 8.771 (87%) membres du corps scientifique (Chefs de Travaux (CT), Assistants (ASS.) et Chargés des pratiques professionnelles (CPP). A ce niveau déjà les 13% des professeurs appelés à encadrer à la fois les assistants et chefs de travaux semblent insuffisants. Cela signifie qu'il y a d'abord, même dans l'ESU public, un problème de recrutement des professeurs. Le nombre des professeurs de l'ESU public est d'autant plus insuffisant qu'il faut tenir compte des sollicitations du secteur privé. Il est à noter, par ailleurs, que les professeurs femmes ne représentent que 5% de l'effectif du corps académique et 11% du corps scientifique. L'effectif relativement impressionnant du corps scientifique (8.771 unités) est dû au nombre important des instituts supérieurs publics (ISP et IST : 164) qui représentent 84% des établissements de l'ESU public. Dans ces instituts, le corps scientifique est habilité à dispenser les enseignements au niveau du 1er cycle » (Ngubs'Usim, 2012 :506).

En prenant 1.332 professeurs à thèses et en les divisant sur les 195 établissements publics, nous obtenons le chiffre hallucinant de 6,8 professeurs par établissement. Or, l'Université de Kinshasa regorge à elle seule pour cette période 695 professeurs à thèses, c'est-à-dire plus de 50% de l'ensemble des professeurs du pays avec un âge moyen estimé à plus de 60 ans en 2010. (Ngub'Usim, 2012 :507).

Tableau 1. Distribution des établissements par province et par secteur (public et privé)

Province	Secteur		Secteur			
	Public	%	**Privé**	%	Total	%
Bandundu	57	14.25	31	7.3	88	10.7
Bas-Congo	23	5.7	28	6.6	51	6.2
Equateur	33	8.25	27	6.4	60	7.3
Kasaï Occidental	49	12.25	21	5.0	70	8.5
Kasaï Oriental	28	7	19	4.5	47	5.7
Katanga	44	11	58	13.7	102	12.4
Kinshasa	16	4	48	11.3	64	7.8

Maniema	18	4.5	7	1.7	25	3.0
Nord-Kivu	63	15.75	21	5.0	84	6.7
Sud-Kivu	35	8.75	36	8.5	71	8.6
Province Orientale	34	8.5	21	5.0	55	6.7
Total	400	100	423	100	823	100
%	48.6			51.4		100

Source : Annuaire du Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire 2010-2011, p.9.

1. Nord-Kivu : 84 établissements dont 63 publics ;
2. Katanga : 102 établissements dont 44 publics ;
3. Bandundu : 88 établissements dont 57 publics ;
4. Sud-Kivu : 71 établissements dont 35 publics ;
5. Kasaï Occidental : 70 établissements dont 49 publics ;
6. Kinshasa : 64 établissements dont 16 publics ;
7. Equateur : 60 établissements dont 33 publics ;
8. Province Orientale : 55 établissements dont 34 publics ;
9. Bas-Congo : 51 établissements dont 23 publics ;
10. Kasaï Oriental : 47 établissements dont 28 publics ;
11. Maniema : 25 établissements dont 18 publics.

Selon ces données, une province comme Kinshasa a moins d'institutions publiques d'enseignement supérieur et universitaire que le Nord-Kivu. Ce qui ne peut pas être justifié en termes de l'offre et de la demande.

D'après le ministre de l'ESU Steve Mbikayi lors d'une interview au début du mois de juillet 2018 repris dans un twitter du 12 juillet 2018, la RDC compte 500 établissements publics. Autrement dit, en 7 ans, une centaine d'établissements se sont ajoutés si nous comparons avec le tableau précédant. Alors comment peut-on expliquer qu'au même moment le même ministère fustige la création de ces établissements public et privé qu'il qualifie de 'ligablos' du fait qu'ils ne répondent pas aux normes et en même temps ne cesse d'en créer.

Tableau 2. Classement comparatif des données de provinces

Province	Nombre Etablissements	Nombre de professeurs	Classement par nombre de professeurs	Population	Classement par nombre d'habitants
Nord-Kivu	63	54	7ème place	6.090.723	7ème place
Bandundu	57	50	8ème place	7.255.155	4ème place
Kasaï Occidental	49	34	10ème place	4.730.500	9ème place

Katanga	44	338	2ème place	9.255.514	2ème place
Sud-Kivu	35	71	5ème place	5.155.313	8ème place
Equateur	35	66	6ème place	7.813.278	5ème place
Province Orientale	34	142	3ème place	7.236.565	3ème place
Kasaï Oriental	28	95	4ème place	6.465.391	6ème place
Bas-Congo	23	40	9ème place	3.789.902	10ème place
Maniema	18	13	11ème place	1.496.872	11ème place
Kinshasa	16	1019	1ère place	9.710.800	1ère place

Source : Croisement des données réalisé par nous suivant l'annuaire du MESU de 2010-2011

Le nombre d'établissements d'enseignements supérieurs et universitaires ne se justifie pas par rapport à la démographie provinciale. Les provinces ayant une forte démographie possèdent entre autres moins d'établissements. Ce qui est contradictoire.

Tableau 3. La ventilation du personnel académique du secteur public

Province	P.O.	P	P.A.	Total
Kinshasa	376	219	424	1019
Bas-Congo	9	13	18	40
Bandundu	8	15	27	50
Equateur	20	20	26	66
Province Orientale	30	27	85	142
Nord-Kivu	4	7	43	54
Sud-Kivu	7	9	55	71
Maniema	2	-	11	13
Kasaï Oriental	22	23	50	95
Kasaï Occidental	12	7	15	34
Katanga	102	76	160	338
RDC	592	416	914	1922

Source : Annuaire du Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire 2010-2011.

Ses différents tableaux nous conduisent à tirer quelques enseignements. En termes de la population, du nombre de professeurs, c'est la ville de Kinshasa qui est en tête des classements, pourtant elle est la dernière en termes d'établissements publics. Or, c'est dans cette ville que les premières institutions furent ouvertes dans divers domaines de l'enseignement. Tandis que le Nord-Kivu qui possède 63 établissements publics en ayant seulement 54 professeurs est 7ème en rapport avec le nombre d'habitants. Le Bandundu occupe la 2ème place en nombre d'établissements publics, 57. Tandis qu'en nombre de professeurs, le Bandundu a 50 professeurs. Et en ce qui est de la population, le Bandundu

occupe la 7ème position. Le Kasaï Occidental occupe la 3ème place en nombre d'établissements publics, mais est à la 8ème place en nombre de professeurs et en 9ème position pour ce qui concerne la population.

Les 4 exemples entre la ville de Kinshasa ayant tous les atouts pour l'essaimage des institutions publiques mais qui est la dernière en ce domaine et les 3 autres provinces occupant les premières places dans ce classement montrent si besoin était les contradictions de cette politique d'essaimage qui répond à d'autres impératifs qu'académiques. Là où il y a une grande population, plus de professeurs, il y a moins d'établissements ; tandis que là où la population est moindre avec moins de professeurs, il y a plus d'établissements publics. La seule explication plausible est que le Nord-Kivu (Vice-ministre Kaseso 1996-1998, Vice-ministre Kamate (2004-2006), Ministre Mashako (2006-2011), le Bandundu (Ministre Mbemba Fundu (2011-2014) et le Kasaï Occidental (Maker Mwangu (2011-2012) ont eu à tour de rôle chacune un ministre de l'enseignement supérieur et universitaire. Se préparant pour les prochaines élections (2016) et cherchant le leadership politique au niveau régional, chaque ministre crée des établissements dans son terroir pour satisfaire les demandes de siens. Tel peut-être la seule explication objective qui peut être avancée à ce niveau. Si la création des établissements tenait compte par exemple de la demande évaluée au prorata du nombre d'habitants ce sont les provinces Kinshasa, Katanga, Nord-Kivu et Bandundu qui viendraient en tête de classement. On voit plutôt que ce sont les provinces du Nord-Kivu, Bandundu, Kasaï Occidental et Katanga qui tiennent les premières places dans ce domaine. Ce qui confirme l'hypothèse de départ selon laquelle la politique d'essaimage répond à des objectifs politiques et non scientifiques et académiques.

Les conséquences de la politique d'essaimage ou les manifestations de la crise de l'université congolaise

Pour plus de 500 institutions d'enseignement supérieur et universitaire du secteur public contre presque le même chiffre (535) dans le secteur privé, la RDC a moins de 3000 docteurs à thèses comme professeurs. Parmi les conséquences de cette politique d'essaimage, il y a par exemple : la forte mobilité des enseignants, la forte mortalité des enseignants, la marchandisation et l'ethnicisation de diplômes, la production des docteurs locaux et les clercs qui vendent leur savoir au plus offrant. Cette liste n'est pas exhaustive.

La forte mobilité des professeurs pour répondre aux sollicitations des établissements disséminés sur l'ensemble du territoire national

Ce sont les mêmes enseignants, particulièrement ceux de l'Université de Kinshasa, qui parcourent l'ensemble du territoire national pour assurer les enseignements. Tenant compte de la moyenne d'âge au sein du corps professoral estimé à plus de 60 ans et du rythme de travail qu'exige

l'enseignement en *visiting* dans ces établissements (enseigner au moins pendant 9 heures par jour pour terminer environs 300 heures de cours en 1 mois), il y a lieu de penser à l'épuisement physique et mental des professeurs qui desservent ces institutions d'enseignement supérieur et universitaire. Ce périple territorial du corps professoral a comme une première conséquence la baisse de la qualité même de l'enseignement et de l'encadrement des étudiants. Préoccupés plus à achever la charge horaire que d'assurer un bon enseignement, les professeurs visiteurs accordent moins d'importance aux apprentissages que réalisent les étudiants dans le cadre de leurs enseignements et ne disposent pas du temps nécessaire pour échanger avec ces derniers sur les questions scientifiques qui les hantent. La seconde conséquence c'est l'abandon de la recherche. Déjà épuisés par les enseignements, les professeurs visiteurs n'ont le temps à consacrer à la recherche. Ce qui explique une faible production scientifique au niveau national et international et l'absence des universités congolaises dans le *ranking* des universités africaines et mondiales.

Concernant l'université de Kinshasa, le bilan suivant est dressé : « Plusieurs de ces professeurs ne remplissent plus que marginalement leur mission d'enseignement à la suite de la dévalorisation de la fonction enseignante en RDC […] La faiblesse des salaires accordés aux professeurs encourage leur exode. S'ils ne quittent pas le pays, ils acceptent des responsabilités à temps plein à l'extérieur de l'université, ou ils prennent des charges d'enseignement dans les différents établissements d'enseignement supérieur et universitaire de la ville, tout en continuant à garder leur position à l'université » (Université de Kinshasa, Rectorat, 2006 :37-38). Il s'agit d'une situation préoccupante pour l'université congolaise.

L'accroissement du taux de mortalité dans le corps professoral

Ce rythme endiablé d'enseignement serait également à la base d'un nombre élevé des décès des professeurs comme le constate Ngub'Usim en ces termes « la mort est un autre facteur qui agit négativement aussi bien sur le nombre des professeurs que sur la préparation de la relève académique. Les statistiques récoltées auprès du service social de l'Université de Kinshasa (UNIKIN) indiquent, pour les 10 dernières années, une moyenne annuelle de 9,4 décès pour l'ensemble du corps enseignant. Cette moyenne est de 6,5, rien que pour les professeurs décédés chaque année, avec une prépondérance pour les professeurs ordinaires et émérites » (Ngub'Usim, 2012 :507). Pour sa part, le professeur Kitombole[67], président de l'Association des professeurs de l'Université de Kinshasa (APUKIN), dresse le bilan macabre ci-après pour la période allant de 2009 à juin 2018 :

- Juin 2018= 10 décès
- 2017= 13 décès
- 2016= 13 décès
- 2015= 8 décès
- 2014= 14 décès
- 2013= 7 décès
- 2012= 13 décès

[67] Entretien avec le président de l'APUKIN à son bureau le 10 juillet 2018 entre 10h et 10h22'.

- 2011= 11 décès
- 2010= 9 décès
- 2009= 6 décès.

Au total, 104 professeurs décédés en moins de dix ans. Ce qui représente 53,6% des décès survenus dans ce corps en 36 ans à en croire Mutamba Makombo (2018) qui établit une liste de 194 professeurs décédés entre 1982 et avril 2018. Mais cette liste de Mutamba Makombo est considérée par le président de l'APUKIN comme incomplète du fait qu'il y a par exemple 5 noms des professeurs de sa faculté (faculté de sciences) décédés dont les noms ne figurent pas dans cet ouvrage. Néanmoins, ce chiffre invite à la réflexion si l'on considère que la majorité d'entre eux sont décédés au-delà de 65 ans, dans un pays et sur un continent où l'espérance de vie est de 47 ans. En 36 ans, chaque année 5,3 professeurs décèdent. Une moyenne qui est maintenant à 6,5 selon Ngub'Usin pour les dix dernières années. Alors combien d'assistants et de Chefs de travaux défendent leur thèse dans l'entre-temps en vue de la relève académique ?

Ilunga Tshipama et Paul Tete dressent la liste des thèses défendues en RDC depuis 1959 jusqu'en 2005. Sur celle-ci figure 411 thèses de doctorat et agrégation en médecine dont 12 thèses pour l'Université catholique du Congo et 10 thèses pour l'Université protestante du Congo. Sur 46 ans (1959-2005) 411 thèses sont défendues, ce qui donne une moyenne de 8,9 thèses par an. Ainsi la moyenne de thèses défendues et de 9 thèses. Tandis qu'au même moment la moyenne de décès est de 5,3. La différence est faible pour permettre au pays de couvrir en besoin l'ensemble de la république même si depuis 5 ans la moyenne des thèses qui se défendent à l'Unikin est de 10 par an.

La majorité de décès concerne les professeurs ordinaires et émérites, c'est-à-dire ceux qui ont la charge de diriger les thèses de doctorat. Dans ces conditions, on peut craindre pour la suite du fonctionnement de l'université congolaise.

La marchandisation et l'ethnicisation du diplôme dans les universités congolaises

En novembre 2017, le professeur Alphonse Maindo de l'université de Kisangani lors d'une interview sur la chaîne de télévision France24 dénonce l'octroi d'un diplôme à un général de l'armée congolaise suite à la falsification des cotes (notes) de l'intéressé par le doyen de la faculté de sciences sociales, administratives et politiques. Par la même occasion, il dénonce les pratiques négatives allant de la corruption aux distinctions fantaisistes accordées aux membres de familles de certains professeurs ou aux membres de l'ethnie d'un professeur en vue de l'augmentation du nombre des assistants du coin. S'en suivront des attaques de toute sorte sur les réseaux sociaux de la part du doyen incriminé mais aussi des soutiens de deux parties en conflit.

Un autre professeur considéré comme un soutien du professeur Maindo écrit ce qui suit : « Il faut promouvoir l'éthique pour s'assurer que ceux qui sont proclamés meilleurs ou excellents sont effectivement les produits d'une évaluation sincère et fiable, les professeurs sans distinction sont justement nombreux à la faculté mais dont la notoriété n'est pas sujette à caution […] Parce que les hommes sont à l'origine des institutions, il leur arrive de les subvertir par l'une ou l'autre raison, notamment pour leurs intérêts. Il y a ainsi des distinctions qui n'ont rien de distinctif sur le plan

ontologique, elles deviennent de simples étiquettes dans nombre de circonstances et secteurs de la vie » (*Paul* pour l'occasion (nom imaginaire pour ne pas citer), 1er novembre 2017 à 20h34').

Vingt-quatre heures après cette première intervention, la seconde est encore plus explicite sur la crise à l'université de Kisangani : « Par votre ambition de détruire votre adversaire, vous avez cru qu'il fallait aussi détruire même les enseignants qui sont passés par ses mains. C'est une infraction grave que vous avez commise et cela en tant que doyen de la faculté ! Les gens dont vous présentez les parcours académiques ou les performances n'ont pas fait leurs distinctions grâce à Maindo […] Si vous tenez à une méthodologie rigoureuse, vous pouvez retourner aux sources et découvrir avec regret que la plupart des distinctions vantées dans votre camp, sont justement le résultat de votre propre création. Des gens à qui vous attribuez beaucoup de points dans votre propre cours pour qu'ils se distinguent et qu'en contrepartie, ils deviennent vos collaborateurs, cela n'a rien d'admirable […] Retenez que vous avez confirmé à la face du monde que les grades en RDC ne reflètent pas le savoir. Ce sont des étiquettes, les unes écrites au crayon, les autres au charbon. Un petit nombre de ces grades est écrit à l'encre indélébile (Amuri, 2 novembre 2017 à 10h12').

Une troisième réaction est celle d'un certain Trésor Bambale. Selon les dires de certains sur la toile, il s'agit d'un nom d'emprunt pour ne pas être indexé. Ce dernier aborde la discussion en ces termes : « Contrairement aux menaces et intimidations de certains *boyomais* qui sont dans cette vision archaïque de repli tribalo-ethnique dans les termes comme les locaux d'abord pour défendre et soutenir le degré zéro de gestion et de responsabilité des prétendus locaux et originaires de la province de la Tshopo […] Mon identité n'est pas celle de la Tshopo mais de l'excellence, de la méritocratie, de l'honnêteté, de la transparence dans la diversité de toutes les ethnies rdcongolaises. Les locaux c'est surtout les magouilles, la corruption, les combines, les coups bas, la dénie de la réalité ou de la vérité, c'est la promotion de notes sexuellement transmissibles ou moyennant de l'argent voire par le lien de parenté[…] Le doyen et son acolyte devraient déjà démissionner de la gestion de l'université de Kisangani après leur pratique et méthode de corruption et de favoritisme que tout le monde décriait en coulisse mais le professeur Alphonse Maindo a eu le courage de les dénoncer publiquement sur France24 au nom de toutes ces voix silencieuse qui ont peur de leur sécurité et vie comme on est dans une province et pays de trafic d'influence, d'intimidation, des menaces et arrestations arbitraires lorsqu'on dénonce le mal »(Trésor Bambale, 2 novembre 2017 à 17h3').

Ces propos dénoncent les faits ci-après : la corruption, l'achat des points par diverses pratiques, l'ethnicité ou le régionalisme dans les promotions, etc. Des antivaleurs sont devenues presque les valeurs dans l'université congolaise. On entre dans la carrière scientifique à l'université par la fraternité, le clientélisme, la corruption et les divers modes de pantouflage que par les mérites. Les méritants, c'est-à-dire ceux dont les grades sont écrits à l'encre indélébile sont devenus très minoritaires. Ainsi les points et les grades sont devenus des marchandises à vendre au plus offrant ou à donner au frère ou sœur de l'ethnie. C'est dans ce contexte où l'ethnicité est devenue un élément essentiel pour l'obtention d'un titre ou d'un grade que nous observons un autre phénomène inquiétant depuis quelques années avec des jurys composés presqu'exclusivement de professeurs venant d'une

même province, si pas d'une même ethnie. Chaque ethnie, chaque province voulant aussi avoir ses propres fils comme docteurs d'Etat.

La production de docteurs locaux

Toutes les anciennes extensions de trois premières universités congolaises étant devenues autonomes, un premier problème à résoudre a été celui des enseignants. Sans oublier que même les universités de Lubumbashi et de Kisangani avaient perdu aussi un certain nombre d'enseignants avec la chasse des non-originaires en 1992. « Ce départ massif de professeurs a ouvert la voie à des jurys de thèses par exemple sans spécialistes à l'université de Kisangani. Ce qui est sans conséquences en ce qui est de la qualité des diplômes délivrés » (Muamba Mumbunda, 2017 :53). Dans cette université, à la faculté des sciences sociales, administratives et politiques où il n'était resté qu'un seul professeur ordinaire, un sociologue, le professeur Essiso ; les jurys de thèses étaient constitués des professeurs en linguistique et en psychologie et sciences de l'éducation pour des thèses en sciences politiques, notamment dans le domaine de la décentralisation. D'autres jurys par la suite étaient simplement composés des professeurs d'une même ethnie pour que le candidat puisse franchir cette étape sans encombre. La même situation s'est réalisée à l'université de Lubumbashi où il était question principalement des fils et filles du coin. Les non-originaires n'avaient plus droit au chapitre.

A l'université de Kinshasa cependant, c'est l'arrêté ministériel sur l'éméritat de professeurs qui est à la base des dérapages dans ce domaine. Pendant longtemps, la défense de thèse de doctorat dans cette université relevait presque d'un miracle. La majorité de professeurs le sont devenus grâce à la coopération internationale. Du fait de cet arrêté qui subordonne la promotion à l'éméritat à la formation des homologues, un certain nombre de professeurs se sont résolus par l'encadrement des thésards. Malheureusement, certains de professeurs ont choisi de le faire seulement avec les fils et filles du même terroir si pas ces propres membres de famille. C'est ainsi que cette prestigieuse université a été rattrapée aussi par le phénomène de thèses locales. Ainsi, un de ces docteurs locaux devenu professeur a été chassé par les étudiants de première année en sociologie à Mbadaka dans la province de l'Equateur pour incompétence. Par la suite, ce même professeur a été chassé à l'Université Kongo dans le Kongo-Central. Mais, le comble est que depuis 2 ans, il a été nommé secrétaire général académique dans un institut supérieur pédagogique dans sa province d'origine.

Les clercs qui vendent leur savoir au plus offrant[68],

[68] A propos de ces deux thèses, le lien suivant est explicite : http://www.latempete.info/polemique-autour-de-these-doctorale-de-matata-ponyo-asfrdc-appelle-a-lethique-de-consideration/) Richard Bondo suggère que ces thèses soient mises à la bibliothèque en vue de permettre aux chercheurs de juger au lieu d'entretenir les polémiques. Il a fait observer lors d'une interview que les échanges indirects et ce, par médias interposés comme des passes d'armes entre deux éminentes (les professeurs Mabi Mulumba et Ngoy Boliya, respectivement directeur de l'école doctorale et recteur de l'université protestante du Congo) grises qui gravitent autour de la personne du chef de l'Etat, tantôt pour une thèse de doctorat achetée, tantôt pour une thèse de doctorat valable, mais avec une procédure viciée, heurtent le vivre ensemble et énervent la considération mutuelle. (Consulté le 23 juillet 2018 à 13h40').

La défense de la thèse d'un ancien premier ministre en 2017 avait déclenché une polémique sans précédent. Pendant qu'il était premier ministre, il avait signé un décret organisant le troisième cycle de l'université congolaise dont un article stipulait que nul ne pouvait défendre une thèse de doctorat avant 3 ans entre l'année de la défense du Diplôme d'études approfondies (DEA) et la thèse. Or, il se fait que quand il dépose sa thèse pour la défense, moins de 2 ans s'étaient écoulés. Mais aussi un article interdit qu'un professeur associé, c'est-à-dire le premier échelon ne puisse siéger dans un jury de thèse. Or, dans ce cas, il y avait un professeur associé dans son jury. Et surtout deux membres du jury avaient été changés sans accord du bureau du département. Pire encore, il y aurait monnayage des points dans les séminaires et même les côtes accordées ne correspondent pas au travail.

Le deuxième cas est celui du président de l'assemblée nationale. Il est tout simplement accusé d'avoir payé un professeur de droit pour écrire la thèse à sa place. Le jour de la défense de celle-ci, l'université était fermée et les images ayant circulés sur les réseaux sociaux montraient le jury et le comité de direction de l'université dehors attendant l'arrivée de ce dernier. Alors, la question à poser est celle de savoir s'il était attendu en qualité du président du parlement ou d'un candidat doctorant ? Une question est celle de savoir dans la situation politique actuelle de la RDC, un président du parlement peut-il avoir le temps de continuer à étudier et écrire une thèse de doctorat quand on sait la disponibilité et le temps de recherche que cela exige ? Bref, il s'agit d'un cas de soupçon grave sur le chef du professeur de droit international qui aurait écrit cette thèse. Ce qui pousse Elikia M'Bokolo à parler de clercs qui vendent leur savoir au plus offrant sans se poser la question de savoir si ces hommes et ces femmes aiment ce métier d'enseignant, alors n'arrangent-il pas les conditions de travail des professeurs ? D'où viennent-ils chercher le seul papier qui leur manque. Ainsi avec l'argent déjà emmagasiné, personne ne pourra les inquiéter par la suite. Ces deux cas sont emblématiques de la crise à ce niveau du débat, mais sont une goutte d'eau à côté des actes au quotidien. Il y a des gouverneurs des provinces qui sont diplômés à Kinshasa sans avoir vécu dans cette ville pendant plus d'un mois depuis leur inscription. L'un a terminé à la faculté de droit de l'université de Kinshasa et se fait nommer assistant à la faculté de droit de l'université officielle dans la province où il officie comme gouverneur. L'ancien premier ministre est nommé professeur dans son université fondée dans sa province d'origine. Concernant le président de l'assemblée nationale, sa situation est restée floue car ne sachant pas dans quelle université il va se faire nommer comme professeur.

C'est dans ce contexte que Mpiana travaillant sur l'université de Kinshasa, mais des propos généralisables pour l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire en RDC écrit ce qui suit : « De la colline du savoir (colline inspirée) qu'elle était, l'Unikin est devenue une véritable colline de transactions économiques (Lututala Mumpasi, 2012 :41). Les visées humanistes qu'elle incarnait (la formation intégrale de l'homme) ont cédé le pas à la vocation économique. La marchandisation, mieux la vénalisation s'est imposée comme la logique qui structure la praxis des acteurs. A chaque niveau, des membres du personnel académique, scientifique et administratif privatisent les services en les transformant en mailles de captage de prébendes de toutes sortes. On peut alors se demander dans quelle mesure l'Unikin, devenue une anti-université selon les termes de Kä Mana (2011), pourra-t-elle concourir à l'amélioration de la gouvernance de la cité dès lors qu'elle

érode l'éthique des services publics qu'elle est censée insuffler dans le chef des étudiants » (Mpiana Tshitenge, 2017 :91-92). En d'autres termes, la marchandisation du savoir dans les universités a amené à la déchéance de celle-ci. Tout se vend, même le diplôme.

L'arrestation d'un appariteur[69] de la faculté de droit de l'université de Kinshasa impliqué dans l'octroi des titres académiques à des personnes tiers sans qualité en est une preuve palpable de cette marchandisation. A la suite de cette arrestation, quelques magistrats furent radiés du ministère de la justice principalement au niveau de la ville de Kinshasa. Mais qu'en est-il de l'intérieur du pays. Et qu'en est-il des autres facultés ? Si cela est possible à l'Unikin, mais dans les universités privées dont la vocation première est de capter l'argent à tout prix. C'est un fléau dont les conséquences risquent d'handicaper le développement de la RDC qui compte des milliers de cadres disposant d'un faux 'bon' papier mais sans connaissances ni aptitudes dans n'importe quel domaine scientifique, bref de illettrés diplômés.

Université de l'UELE : une université privée à sa création, devenue publique par la décision d'un fils du coin[70]

Introduction

A sa création, l'Université de l'Uélé était une université privée confessionnelle, c'est-à-dire appartenant à l'ordre des Prêcheurs (Pères Dominicains) associé aux notables locaux. Par manque d'une route viable pouvant relier la cité d'Isiro (autrefois), aujourd'hui une ville car abritant les institutions de la nouvelle province du Haut-Uélé après le découpage constitutionnelle de 2006 à Kisangani, le transport par voie aérienne de la quasi-totalité des professeurs et chefs de travaux chargés d'enseigner dans cette université était devenu insupportable pour la caisse de celle-ci. Les fondateurs avec les gestionnaires demanderont à la Monusco à travers ces avions de transporter le personnel enseignant. Une tâche que la Monusco assume jusqu'à ce jour. Les

[69] Communément appelé Mutus. Selon RFI publié le 01 mars 2018 à 01 :23 et consulté par nous le 23 juillet à 13h02' (lien : http :www.rfi.fr/afrique/20180301-rdc-faux-diplôme-mutus-droit-kinshasa-universite-faculte), connu sous le diminutif de Mutus, l'homme a été arrêté il y a quelques jours. Mutus profitait de sa position de gestionnaire des archives pour délivrer des faux titres universitaires à quiconque les sollicitait. Des titres que Mutus prenait toujours soin de faire figurer dans les palmarès, après y avoir apposé des sceaux imités tant bien que mal sur les vrais modèles. En contrepartie, ses clients lui reversaient des sommes substantielles, quelques milliers de dollars américains. Mis aux arrêts depuis quelques jours, l'homme serait passé aux aveux. Avec son aide, les enquêteurs et le parquet sont en train de mettre à jour la liste des détenteurs des faux diplômes qu'il aurait délivrés. Certains des magistrats faussaires auraient déjà pris le large. Devant des telles preuves, nombreux sont ceux qui demandent que l'enquête se poursuive jusque dans les provinces et que soient vérifiés tous les aspects de l'admission dans la magistrature.

[70] L'historique et les différentes statistiques sont la synthèse de l'exposé du Chef de Travaux Bogoy Ikabu de l'Université de l'Uélé lors des festivités du 20ème anniversaire de cette université. Son texte est intitulé : Université de l'Uélé : un pôle de développement dans le bassin de l'Uélé (état des lieux et perspectives). L'introduction, les analyses et la conclusion sont notre. A la suite de chaque tableau, il y a un commentaire de notre part.

difficultés financières pousseront les fondateurs à la transformer en une université publique. Ce qui fut chose faite lors du passage du fils du coin au ministère de l'enseignement supérieur et universitaire ; actuellement, le même fils est gouverneur de la province du Haut-Uélé, Lola Kisanga.

C'est cette expérience privée devenue par la politique de l'essaimage, une université publique dont il sera question dans ce point. Ainsi, les différentes statistiques de l'université de l'Uélé peuvent servir pour la compréhension des défis du phénomène d'essaimage des institutions d'enseignement supérieur et universitaire à travers le territoire national. Dans ce coin, c'est la seule université. Elle a totalisé 20 ans cette année (2018).

Aperçu historique de l'Université de l'Uélé

Crée à l'initiative des ressortissants du bassin de l'Uélé en collaboration avec l'ordre des Prêcheurs (Pères Dominicains), l'Université de l'Uélé dont le statut adopté le 14 février 1998 fut légalisé le 01 Avril 1998. Son agrément provisoire fut obtenu le 11 avril 1998 par l'Arrêté ministériel numéro EDN/CAB.MIN/ESU/0066 du 11 Avril 1998. Suite à cette autorisation de fonctionnement provisoire, l'université fut présentée pour la première fois au public à Kinshasa le 20 Juin 1998 au cours d'une cérémonie présidée par son Excellence Monseigneur Charles MBOGHA, alors évêque d'Isiro-Niangara.

Prévu pour novembre 1998, le démarrage de l'Université a été retardé à cause de la guerre qui avait éclaté à l'est du pays le 02 août 1998 et qui avait embrasé rapidement la région de l'Uélé et l'ensemble de l'ex province Orientale. Finalement ce fut le 29 octobre 2001 que l'Université ouvrit officiellement ses portes à Isiro. Privée à sa fondation, l'Université de l'Uélé est devenue une Université de secteur public à la faveur de l'arrêté ministériel N^0 375/MINESU/CAB.MIN/R.S/2005 du 19/08/2005 modifiant et complétant l'arrêté N^{0}027/MINESU/CAB.MIN/R.S/2005 du 07/06/2005 portant prise en charge d'un établissement supérieur et université dénommé « Université de l'Uélé ».Cet arrêté fut signé par l'honorable Docteur Jean Lola Kisanga gouverneur de Province du Haut Uélé à l'époque Ministre de l'enseignement supérieur et Universitaire. Conformément à ce nouveau statut, l'université de l'Uélé est une université de l'Etat dont la gestion est confiée à l'ordre des Prêcheurs (Pères Dominicains). A ce titre ses animateurs sont nommés par le Ministre de l'enseignement Supérieur et universitaire sur proposition et présentation de l'ordre des Prêcheurs.

Les filières d'études organisées

L'Université de l'UELE organise les enseignements dans 7 facultés :

- La faculté des sciences sociales, politiques et administratives (2002) avec deux départements : le département des sciences politiques et administratives ainsi que celui des relations internationales ;
- La faculté des sciences économiques et de gestion (2002) avec deux options : Economiques publique et la gestion financière ;
- La faculté de Médecine (2002) ;

- La faculté des sciences agronomiques (2004) avec une option : phytotechnique ;
- La faculté de droit (2005) avec trois options : droit public, droit privé et judiciaire et droit économique et social ;
- La faculté des sciences géologiques (2011) ;
- Faculté des sciences religieuses et de développement (2012).
- Effectif du personnel académique et scientifique permanent

Tableau 1. **Enseignants Permanents**

GRADE	Effectif
P.O	01
P	03
P.A	07
C.T	41
ASS.2	17
ASS.1	72
C.PP1	02
C.PP2	07
TOTAL	150

Source : Rapport académique 2016-2017, p.10.

Sur 150 enseignants permanents, l'université de l'Uélé dispose d'un seul professeur Ordinaire, de trois professeurs et de sept professeurs associés. Tandis que les chefs de travaux, assistants et les chargés des pratiques professionnelles sont au nombre de 139 unités. Le seul professeur ordinaire, deux professeurs et deux professeurs associés possèdent des doctorats dans les sciences religieuses. C'est ainsi que l'université recourt aux professeurs visiteurs principalement de l'Université de Kisangani située à moins de 500 km.

Effectif du personnel académique et scientifique visiteur

Tableau 2. **Enseignants Visiteurs**

Grade	Effectif
P	22
C.T	38
ASS	18
TOTAL	78

Source : Rapport académique 2016-2017, p. 10.

Les professeurs visiteurs sont au double de professeurs permanents. Il faut savoir aussi que parmi les professeurs permanents, trois vivent à Kinshasa, ville dans laquelle ils enseignent dans deux universités privées. Or, ce sont les professeurs qui sont chargés de l'encadrement des doctorants. Et surtout que la loi sur l'enseignement supérieur et universitaire interdits aux professeurs associés d'être membres des jurys de thèses. Ces statistiques posent un réel problème pour l'encadrement des étudiants dont le nombre croit chaque année académique dans cette université.

Les effectifs des étudiants de l'Université de l'UELE de 2001 à 2018

Tableau 4. **Tableau synthétique des effectifs des étudiants de l'UNIUELE de 2001 à 2018**

ANNEE ACADEMIQUE	**EFFECTIFS**				**TOTAL**
	GARCON	**%**	**FILLE**	**%**	
2001-2002	78	72,8%	29	27,1%	107
2002-2003	97	75,1%	32	24,8%	129
2003-2004	159	77,1%	47	22,8%	206
2004-2005	231	74,2%	80	25,7%	311
2005-2006	226	71,5%	90	28,4%	316
2006-2007	213	66,9%	105	33,0%	318
2007-2008	306	75,9%	97	24,0%	403
2008-2009	327	72,8%	122	27,1%	449
2009-2010	277	69,0%	124	30,9%	401
2010-2011	260	68,9%	117	31,0%	377
2011-2012	380	70,6%	158	29,3%	538
2012-2013	428	69,1%	191	30,8%	619
2013-2014	509	69,3%	225	30,6%	734
2014-2015	510	66,4%	258	33,5%	768
2015-2016	537	64,3%	298	35,6%	835
2016-2017	642	68,3%	297	31,6%	939
2017-2018	519	62,0%	317	37,9%	836
TOTAL	**5 699**	**68,7%**	**2 587**	**31,1%**	**8 286**

Source : Service des statistiques du secrétariat général académique de l'UNIUELE

La lecture du tableau 4 nous renseigne qu'en 17 années académiques l'UNIUELE a eu un effectif total de 8 286 étudiants dont 5 699 du sexe masculin contre 2 587 du sexe féminin. Pour l'année académique 2017-2018, l'université a eu un total de 836 étudiants pour 33 professeurs dont 22 visiteurs, c'est-à-dire qui passent difficilement 1 mois de cours sur place à Isiro.

Conclusion

Ces statistiques proviennent d'une institution qui a 20 ans d'âge dont 17 de fonctionnement. Il faut aussi savoir qu'en 20 ans l'Université de l'Uélé n'a construit aucun bâtiment administratif ni un auditoire. Les auditoires et l'administration fonctionnent dans des anciens magasins, bars, bureaux ayant appartenus aux fondateurs et qui en ont fait dons à l'université. Sauf que lors de notre dernier passage dans cette ville (juin 2018), nous avons eu vent d'un conflit naissant entre les héritiers d'un fondateur et l'université sur une ancienne salle de cinéma transformée en auditoire. 33 professeurs dont 22 visiteurs assurent le fonctionnement d'une université ayant 7 facultés et 836 étudiants. La bibliothèque ne peut recevoir pour lecture qu'un maximum de 10 étudiants. Sans oublier que les ouvrages sont d'une certaine période.

Sur base de ces statistiques, il est indéniable que l'université ne répond pas aux normes de viabilité pour un fonctionnement optimale d'une université. Il ne s'agit pas d'un véritable instrument de développement au 21ème siècle même si c'est elle qui pourvoit en cadres universitaires aujourd'hui toutes les administrations publiques de la nouvelle province du Haut-Uélé. Ils sont partout les anciens de l'Université de l'Uélé. Néanmoins, cette université a peut-être sauvé la province du Haut-Uélé d'un naufrage en ce qui concerne les cadres de la fonction publique. A quelque chose, malheur est bon dit-on !

Conclusion générale

De moins de 14 millions d'habitants en 1960, la population congolaise est estimée aujourd'hui à plus de 79 millions d'habitants. Mais aucune politique publique dans n'importe quel domaine de la vie en RDC n'est venue à la résolution des problèmes posés par celle-ci. Dans le domaine de l'enseignement supérieur et universitaire, le champ politique après les années 1960 a considéré celui-ci comme l'ennemi à abattre par tous les moyens du fait de sa capacité à contester le pouvoir établi. D'où la première mauvaise mesure dans ce domaine, la nationalisation et l'unification de toutes les universités en une seule, l'UNAZA. C'était le début de la descente aux enfers de l'université congolaise. La rétrocession qui interviendra dix ans plus tard ne sera qu'un constat d'échec de la réforme de l'université congolaise et d'une crise sans lendemain. Qu'il s'agisse du partenariat, de l'essaimage, etc., on a à faire là à des réformes superficielles en vue de résoudre une crise profonde dont la racine est le manque de politique publique dans un domaine aussi stratégique que l'éducation nationale. Crise de l'université du fait que les autorités politiques n'accordent pas assez d'importance à l'université, « le chef de l'Etat (Mobutu) n'avait-il pas dit qu'il n'avait pas besoin de faire des études universitaires pour occuper le siège qu'il occupe ? » (Bongeli, 1992 :200).

Pourtant, le même président posait le diagnostic suivant concernant l'université congolaise : « notre système d'enseignement constitue un immense appareil en très mauvais état, auquel nul ne sait remédier […] et qu'il nécessite non plus une simple réforme mais une véritable révolution. Ce constat n'a pourtant pas entrainé des remises en question profondes de l'enseignement. On continue à

soutenir son caractère indispensable sous sa forme actuelle moyennant quelques aménagements » (Bongeli, 1992 :169).

La crise de l'université congolaise est totale et ne peut pas permettre à celle-ci d'être un instrument de développement. C'est ainsi que Lututala estime que « sa contribution au développement de la RDC soit encore à préciser et à consolider. L'université a doté la RDC de plusieurs milliers de hauts cadres, mais ces derniers ont du mal à développer le pays et à éradiquer la pauvreté. Certes, le médecin qui ne peut soigner convenablement un malade par manque de laboratoires bien équipés pour poser un bon diagnostic, peut rejeter le tort sur les décideurs politiques. Mais ces derniers, à leur tour, soit sont les produits de l'université, soit bénéficient des conseils d'universitaires congolais. Dans tous les cas, le discrédit de l'université congolaise demeure » (Lututala Mumpasi, 2007 :365). Et Bongeli ajoute « Aujourd'hui, dans ses fonctions d'enseignement ou de recherche, l'université semble devenir une institution totalement parasitaire, vivant pour soi, entretenue par des universitaires eux-mêmes parasites et n'ayant de valeur que rapportée à elle-même. Vis-à-vis de la société, les produits de l'université ne semblent plus pouvoir justifier leur raison d'être […] Plus il y a des universitaires formés dans tous les domaines, plus les problèmes s'accumulent » (Bongeli, 1992 :169). D'où la nécessité de repenser l'université congolaise non pas en termes simplement de l'enseignement supérieur et universitaire, mais repenser l'université congolaise dans un ensemble global : c'est-à-dire en termes de l'éducation nationale. La RDC manque cruellement par exemple des écoles techniques, des grandes écoles, des écoles spécialisées, etc. Tous les Congolais et Congolaises ne peuvent pas être seulement des universitaires. Certains doivent être des maçons, des électroniciens, des électriciens, des techniciens de surface, des mécaniciens d'automobiles, des comptables, etc. Autrement dit, un choix doit se faire entre une université d'élites ou de masse. Les politiques doivent choisir selon les options fondamentales pour le développement de la RDC.

Chaque province selon les ressources du sol, du sous-sol, les qualifications actuelles de ses meilleurs fils et filles doit se spécialiser dans un domaine précis de la science et former les meilleurs de la république. C'est dire que le gouvernement de la république doit promouvoir des académies selon les spécificités de chaque province. Ainsi le brassage des peuples pourra se faire car celui qui voudra faire telle ou telle autre formation doit en principe aller dans une province parfois qui n'est pas la sienne, de cette manière les jeunes de différentes provinces se croiseront et établiront des passerelles nécessaires pour un vouloir vivre ensemble. Pour ce faire, il faudra que l'éducation nationale redevienne une priorité pour le pouvoir public qui doit y consacrer un budget plus conséquent, avoisinant 20% pour rattraper le retard par exemple dans la documentation des bibliothèques. Mais aussi investir dans la formation des enseignants à tous les niveaux et valoriser le métier d'enseignant avec des salaires décents et une prise en charge sociale correspondante pour que ce secteur ne soit pas celui qui accueille ceux qui n'ont pas trouvé autre chose ailleurs, mais celui qui reçoit les meilleurs de la société ayant la vocation de former les autres par patriotisme et non par opportunisme.

Le financement des universités par les parents d'étudier qualifier de « partenariat » doit être banni de l'université congolaise. Il en est de même des pratiques de marchandisation à travers par exemple la vente des syllabus qui ne valent même pas deux moineaux, le monnayage de l'encadrement des

travaux scientifiques à tous les niveaux, le recrutement sur concours des assistants et non sur base d'un critère fallacieux de la distinction sujette aujourd'hui à toutes les manipulations. Et l'élément clé de ce dispositif doit être la sanction positive et négative selon le cas. L'Université Catholique du Congo est une université privée confessionnelle. Ayant été seulement autorisée à fonctionner avec les facultés ecclésiastiques (théologie, droit canon et philosophie), elle a des docteurs qualifiés dans ces disciplines. Tandis que pour faire fonctionner les facultés dites laïques (Economie, Droit, Sciences Politiques, Sciences de la communication) elle recourt aux professeurs des institutions publiques principalement de l'Université de Kinshasa. Mais les mêmes professeurs incapables de terminer l'année académique dans le délai, qui vendent les syllabus obligatoirement à tous les étudiants, accusés d'abus sexuels dans certains cas, etc. dans leur université d'origine sont respectueux du calendrier académique et n'osent jamais se livrer à ces pratiques peu recommandables par crainte d'être renvoyés. Ce qui signifie que sur la base d'un engagement mutuel signé, chaque contractant est sommé de respecter sa part du contrat. Si cela peut fonctionner chez les catholiques, cela est aussi possible chez l'Etat, pourvu que les décideurs soient des personnes exemplaires, et non ceux par qui le scandale arrive ! L'essaimage a été une mauvaise chose pour les enfants de plus démunis qui ont fait des sacrifices énormes pour leurs études, mais se retrouvent aujourd'hui avec des diplômes de seconde catégorie ne leur permettant même pas d'être embauchés dans certains services étatiques ni dans de corps de métiers protégés comme c'est le cas aux barreaux de Kinshasa Gombe et Matete.

Malgré ce sombre tableau, l'université congolaise suscite de l'espoir quand nous voyons les réalisations de l'Université catholique du Congo, l'Université Loyola du Congo, l'Institut Canisius, l'Institut Supérieur des Techniques Médicales/Monkole, l'Université Graben de Bukavu, l'Université de Lubumbashi pour ne citer que ceux-ci. En voyant aussi certains enseignants congolais qui se distinguent au niveau national et international, et qui publient régulièrement sur les thèmes touchant au développement, à la gouvernance du pays, il y a lieu d'espérer un nouveau départ de l'université congolaise. Et, cela est possible, mais à une condition : que la politique s'éloigne de la gestion de l'université, et que les enseignants abandonnent l'esprit paroissial. C'est ainsi que l'université congolaise pourra renaitre. Le salut est à ce prix. Et, ce prix n'est pas exorbitant. Il faut du courage de la part des gouvernants, des autorités académiques, des enseignants, des étudiants et des parents pour le payer.

Bibliographie

1. Bongeli Yeikelo Ya Ato, 1992, Université, recherche et sous-développement au Zaïre, in Mbaya Kakwenda, 1992, *Le Zaïre vers quelles destinées* ?, Codesria, Dakar ;
2. Bongeli Yeikelo Ya Ato, 2015, *Education en RD Congo, Fabrique de cerveaux inutiles*, Paris, L'Harmattan ;
3. Bongeli Yeikelo Ya Ato, 2017, *L'Emergence par la science*, *Pour une recherche scientifique citoyenne au Congo-Kinshasa*, Paris, l'Harmattan ;
4. Commission Permanente des Etudes, 2014, 3ème édition, *Vade-Mecum du gestionnaire d'une institution d'enseignement supérieur et universitaire*, C.P.E., Kinshasa ;
5. David Van Reybrouck, 2012, *Congo une histoire*, Babel, Amsterdam.
6. Dibwe dia Mwembu (dir.), 2005, *Le rôle social de l'Université de Lubumbashi*, Lubumbashi, Presses universitaires de Lubumbashi ;
7. Ilunga Kabongo, octobre 1965, Crise politique, concept et application à l'Afrique, in *Cahiers Économiques et sociaux*, Vol.III, n°3, Kinshasa, Presses universitaires du Congo ;
8. Ilunga Tshipama et Paul Tete Wersey, Inventaire des thèses de doctorat et de maîtrise soutenues dans les universités congolaises (1959-2005), in Ndaywel è Nziem, 2007, *L'université dans le devenir de l'Afrique,* L'Harmattan, Paris.
9. Jean-François Denef et Bonaventure Mvé-Ondo (Dir.), *2014, Introduction à la gouvernance des universités*, Editions des archives contemporaines, Paris ;
10. Jean-François Dortier (sous dir.), 2013, *Le Dictionnaire des sciences sociales*, éd. Sciences humaines, Auxerre ;
11. Kasongo-Ngoy Makita-Makita,1989, *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. A quoi sert le diplôme universitaire ?*, Paris, L'Harmattan ;
12. Léon De Saint Moulin, « La répartition et les défis de l'enseignement supérieur en RD Congo »in *Congo-Afrique*, 2012, n°467, Kinshasa, Edition Saint Paul ;
13. Léon de Saint Moulin, 2011, *Atlas de l'organisation administrative de la RDC*, 2ème édition, CEPAS, Kinshasa.
14. Lokata Ilondo, Matata Amsini et Lukau Ebonda, 2015, in *Revue Congolaise de Politique Economique*, Volume 1, Numéro 2, Kinshasa ;
15. Lututala Mumpasi, Contribution de l'université congolaise au développement, in Ndaywel è ziem, 2007, *L'université dans le devenir de l'Afrique*, L'Harmmattan, Paris.
16. Mabiala Mantumba-Ngoma, Les indicateurs de la permanence de la crise à l'université, in Ndaywel è Nziem, 2007, *L'université dans le devenir de l'Afrique,* L'Harmattan, Paris.
17. Matangila Musadila, 2003, *L'enseignement universitaire et supérieur au Congo-Kinshasa, Défis et éthique*, Paris, L'Harmattan ;
18. Mawazi Manzenza, 2015, *L'Université de Kinshasa en quête de repères*, Paris, L'Harmattan ;
19. Mpiana Tshitenge, J.P., 2017, *L'Université de Kinshasa à l'ère du partenariat éducatif*, Paris, Academia-L'Harmattan ;

20. Muamba Mumbunda et Mambi Tunga-Bau (Dir.), 2016, *Terrain et exigences méthodologiques* […], L'Harmattan, Paris ;
21. Muamba Mumbunda, P., 2010, *Géopolitique Identitaire en RDC*, L'Harmattan, Paris ;
22. Muamba Mumbunda, P., 2017, in Obotela Rashidi, *Les originaires et non-originaires en République démocratique du Congo*, L'Harmattan, Paris.
23. Mulambu Mvuluya, « L'Etat et sa structure. Quête permanente de la stabilité », in Kakwenda Mbaya (Dir.), 1992, *Le Zaïre vers quelles destinées* ?, Dakar, Codesria ;
24. Mulambu Mvuluya, 2009, *Questions spéciales de sociologie politique en RDC*, Kinshasa, Unikin ;
25. Mutamba Makombo, 2018, *Mémorial du personnel académique de l'Université de Kinshasa*, Editions du Lomami, Kinshasa.
26. Ndaywel è Nziem (dir.), 2007, *L'Université dans le devenir de l'Afrique : un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre*, Paris, L'Harmattan ;
27. Ndaywel è Nziem, 2007, *L'Université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre* (dir.), Paris, L'Harmattan ;
28. Ngoma Binda, « Phénomène de perte de cotes d'examens à l'Université: vérités et mensonges », in Congo-Afrique, 2012, n°467, Kinshasa, Edition Saint Paul ;
29. Ngub'usim M.N., « La relève du corps enseignant à l'UNIKIN et à l'enseignement supérieur et universitaire », in **Congo-Afrique**, 2012, n°467, Kinshasa, Edition Saint Paul ;
30. Omasombo Tshonda et Erik Kennes, 2006, *Biographies des acteurs de la transition*, CEP, MRAC, Tervuren (Belgique), CERDAC ;
31. Philippe Braud, 2011, *Sociologie Politique*, 10ème édition, L.G.D.J., Paris ;
32. Pidika Mukawa, 2013, *Emergence et développement des universités privées à Kinshasa. Essai d'application de la théorie de l'entrepreneur institutionnel*, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve ;
33. Université de Kinshasa, 2006, Plan stratégique pour la réhabilitation et la revitalisation de l'Université de Kinshasa, Kinshasa, Presses de l'Université de Kinshasa.

Rôle de l'université dans le developpement économique et social en Côte d'Ivoire

OUATTARA-SORO Fatou
Maître de Conférences
Université Félix Houphouët-Boigny

L'enseignement supérieur joue un rôle important dans le développement des Etats. Par essence, l'enseignement supérieur est le lieu du savoir où se développent la recherche et la production de connaissances. Il est de ce fait, un vecteur multiplicateur de croissance pour les Etats.

L'enseignement supérieur est à la croisée des chemins du fait du faible rendement, tant interne qu'externe, et des nouvelles exigences induites par la mondialisation. C'est un fait aujourd'hui, que les pays africains ne peuvent rester en marge du phénomène d'internationalisation du système d'enseignement supérieur, caractérisé par l'harmonisation progressive des offres de formations, des diplômes et des cycles d'études. Ils doivent être partie prenante d'autant plus qu'ils ont d'excellents enseignants, et chercheurs et de performantes équipes de recherche, qui sont présents et actifs dans la compétition scientifique internationale.

Par ailleurs, l'Education, la Formation, et particulièrement l'Enseignement Supérieur et la Recherche scientifique sont d'un apport indéniablement reconnus dans le changement des conditions sociales, économiques et politiques. Ainsi, la finalité de toute action qu'elle soit sociale ou scientifique, c'est de contribuer à l'amélioration des conditions de vie et d'existence de l'humanité, c'est-à-dire des hommes et des femmes. En effet, si l'Education, de façon générale favorise lapromotion de la cohésion sociale et de l'égalité des chances, l'Enseignement Supérieur quant à lui, a pour finalité la formation des cadres de haut niveau dans tous les domaines afin de réduire la pauvreté des populations et d'impulser le développement d'un pays.

L'enseignement supérieur et la Recherche Scientifique : foyer historique de disparités liées au genre

L'université (et encore plus les grandes écoles) ont été créées par et pour l'élite intellectuelle et sociale à une époque où la moitié du genre humain à savoir les femmes en particulier était exclue des débats, des conceptions et des décisions. Elles n'étaient pas capables, disait-on, de réfléchir, d'avoir une opinion, de voter…alors à fortiori, comment auraient-elles pu embrasser entreprendre des études supérieures, et scientifiques de surcroit !

Le combat de la femme pour l'égalité de ses droits s'est donc largement étendu au domaine de l'ESRS (Enseignement Supérieur et Recherche Scientifique).

Depuis plus de 30 ans, l'on a élargi le recrutement des étudiants et des enseignants tout en conservant les mêmes règles. Les biais engendrés par l'idéologie sexiste s'introduisent donc insidieusement partout.

Par exemple, la façon dont on a raconté l'histoire des sciences jusqu'à une période très récente a alimenté le déséquilibre. Les seuls acteurs dignes d'étude, faisait-on croire, étaient pour l'essentiel des hommes, blancs et occidentaux.

Heureusement, les choses ont évolué. Des prises de conscience ont eu lieu, des luttes ont été menées et des acquis ont été obtenus.

Mais on laisse encore souvent entendre que, par nature, les femmes seraient plus douées pour le soin, l'assistance aux personnes, le domaine tertiaire tandis que les hommes le seraient pour la technique ou la technologie ou les sciences exactes. Ce genre de raisonnement est un peu simpliste et ne fait qu'agiter les stéréotypes pour justifier les inégalités qui existent.

En effet, de manière générale, chez les étudiants, il y a beaucoup plus de femmes que d'hommes en lettres, en sciences humaines et sociales (SHS) ou en première année de médecine.

En sciences, cela dépend des disciplines. Le pourcentage de femmes décroît de façon spectaculaire quand on passe de la biologie à la chimie, aux mathématiques et à la physique, sans parler des écoles d'ingénieurs…

Chez les enseignants du supérieur, la sous-représentation des femmes et la discrimination s'accentuent encore. De plus, il ne faut pas se contenter de regarder le pourcentage de femmes dans les diverses spécialités. Car même quand les ratios sont acceptables, l'analyse qualitative montre souvent d'énormes disparités hommes-femmes.

La biologie est la discipline scientifique la plus féminisée mais aussi celle où la hiérarchie entre les hommes et les femmes est le plus en défaveur des femmes.

Les disparités n'existent pas qu'entre disciplines, mais aussi entre catégories de personnels. S'il y a moins de femmes que d'hommes chez les enseignants-chercheurs et les chercheurs (et cela d'autant plus vrai qu'on s'élève dans la hiérarchie), la situation est inversée dans d'autres catégories de personnel moins valorisées.

De plus, le contexte actuel accentue ce déséquilibre. La course à « l'excellence » et à la productivité, la concurrence, engendrent une pression maximale sur les jeunes. Et les jeunes femmes peuvent être particulièrement discriminées par rapport aux hommes du fait de leurs nature (maternité, harcèlement, souffrance au travail…)

Malgré ce tableau peu reluisant, les femmes ont su braver les préjugés et persévérées dans la recherche constante de la satisfaction de leurs besoins et de ceux de la société.

II Capacité d'insertion professionnelle des diplômés Africains dans leurs pays, relation entre les diplômés et la demande du marché de travail ou les besoins de développement

Le rendement interne, en général très faible, de l'enseignement supérieur, renforcé par un sureffectif accablant, constitue un investissement négatif voire un gâchis humain qui fragilise l'ensemble du système d'enseignement supérieur. Afin de lui donner un nouveau visage et de réduire drastiquement le taux d'échec et ce, en conformité avec l'esprit du système Licence- Master- Doctorat (LMD), il a été nécessaire d'améliorer la formation universitaire par le rapprochement durable des établissements d'enseignement supérieur du marché de l'emploi. Le système LMD a vocation à devenir le référentiel international commun de la totalité de l'offre de formation supérieure. L'harmonisation des systèmes de formation et d'évaluation constitue le seul moyen qui puisse garantir l'internationalisation des diplômes et assurer la mobilité prônée par la réforme.

Les objectifs fondamentaux du système LMD sont nombreux. Pour l'essentiel, on en retiendra trois qui sont : harmoniser l'architecture des études supérieures et les conditions de délivrance des diplômes, garantir la qualité des formations et développer les formations doctorales. Ainsi, toute université ambitionne d'être un acteur du développement de la société de la connaissance et un moteur de l'économie et de l'innovation.

Dans le cas de l'implémentation du LMD en Côte d'Ivoire, l'accent a été mis sur la mise en œuvre des niveaux Licence et Master. A ce jour, chaque Université essaie tant bien que mal de conduire ses formations doctorales sans réel repère et une assise conforme aux exigences du LMD. De manière précise, le système d'enseignement supérieur ivoirien, pour répondre efficacement aux exigences du LMD, se doit de poursuivre ses efforts de reformes et de fonctionnement afin d'être plus compétitif et contribuer au développement de la Côte d'Ivoire.

Dans un tel contexte, se pose, la nécessité pour les Universités ivoiriennes, de mettre en place des écoles doctorales pluridisciplinaires et trans-universitaires. En effet, les recherches des écoles doctorales sont plus aptes à conduire des recherches qui repositionnent et rendent l'université plus attractive et plus ouverte sur son territoire et sur le monde, en donnant un bon aperçu du niveau académique de l'institution et de ses spécialités de référence.

L'école doctorale est la structure responsable du recrutement, du suivi, de la formation par la recherche, de l'encadrement, de la soutenance des doctorants d'une thématique scientifique donnée ainsi que de la préparation à l'insertion professionnelle des jeunes docteurs. En Côte d'Ivoire, les universités et grandes écoles ne possèdent pas de réel cadre formalisé pour les formations doctorales, hormis l'arrêté N° 205 MESRS/DGES du 13 décembre 2011. Chaque institution, par décision de sa gouvernance, peut créer et organiser ses propres formations doctorales en enseignement et recherche, souvent au vu de la nécessité et du besoin. Malheureusement, cette disposition ou cet état de fait se fait sans toujours avoir une cohérence avec l'ensemble des institutions nationales intégrer et sans coordination avec l'ensemble du

potentiel scientifique et des priorités nationales, régionales et même internationales. D'ailleurs, à ce jour, les Etablissements d'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire comptent seulement 3 écoles doctorales qui sont :

- Ecole doctorale polytechnique crée par décision N° 22/2013/INP-HB/DG/KMF, une des trois composantes du centre d'excellence Banque Mondiale en mines et environnement minier à l'INP-HB ;
- Ecole doctorale WASCAL/CEA-CCBAD (Centre d'Excellence Africain sur les Changements Climatiques, Biodiversité et Agriculture Durable à l'UFHB).

Ces 2 écoles doctorales de l'INP-HB et de l'UFHB ont bénéficié d'un appui de la banque mondiale.

- Ecole doctorale dénommée Sciences Technologies et Environnement à l'UNA est créée par décision N° 017/2015/ MESRS/ UNA/P appuyée par l'AUF sur financement du Centre International pour la Recherche et le Développement (CIRD). Cette ED n'est pas encore fonctionnelle.

De nouvelles écoles pour l'année 2018 à l'UFHB et à l'UAO sont en voie de création.

C'est à juste titre que le MESRS (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique) a affirmé sa volonté à encourager (tout en régulant) la création d'écoles doctorales pluridisciplinaires et à les soutenir pour une montée en puissance de la formation de jeunes docteurs, dont beaucoup seront les futurs enseignants chercheurs des EESR (Etablissement d'Enseignement Supérieur et de Recherche), notamment dans les champs scientifiques où on observe un déficit d'encadrement, comme les sciences fondamentales (principalement les mathématiques et les sciences physiques).

III Contribution et impact des diplômés de l'Université sur la société

Les universités de Côte d'Ivoire, à ce jour, œuvre à former des spécialistes de hauts niveaux, ayant une culture pluridisciplinaire, c'est-à-dire capables de s'adapter aux évolutions des connaissances et des marchés de l'emploi. Cet état de fait se fait remarquer comme suit :

- Volonté politique affichée faisant du secteur éducation formation et recherche une priorité ;
- Existence d'un Plan national de développement quinquennal (PND 2016-2020) ;
- Volonté politique de décentralisation de l'administration ;
- Existence d'un ministère dédié à l'emploi des jeunes.
- Etudes sur le bassin de l'emploi menées en 2013 ;
- Identification de 13 branches professionnelles;
- Existence d'un référentiel métier établi en partenariat avec le secteur privé ;
- Obligation faite aux entreprises d'offrir des stages pratiques selon le code du travail 2015- 532 du 20 juillet 2015 ;
- Développement de la culture entrepreneuriale ;
- Vulgarisation des projets start up et Jeunes entrepreneurs;

- Existence d'un cadre de Facilitation de Création de PMI et PME ;
- Programmes Nationaux destinés au financement des micro et petites entreprises ;
- Création de l'Agence pour l'emploi des jeunes (AEJ) ;
- Adoption et Mise en œuvre de la Réforme LMD en Côte d'Ivoire en 2012 (Rapports de séminaires sur la professionnalisation des parcours de formation dans les universités, Rapports de séminaires sur la révision des curricula) ;
- Réforme des programmes de formation BTS en 2008 ;
- Auto employabilité par le projet professionnel de l'étudiant et projet incubation C2D du MESRS;
- La Côte d'Ivoire se trouve ainsi au cœur de la problématique de l'employabilité des diplômés de
- l'enseignement supérieur. Pourtant, les taux d'insertion et de satisfaction constituent entre
- autres les baromètres de la performance du système de formation des établissements
- supérieurs. Ils traduisent le niveau d'adéquation des formations dispensées et les besoins
- du monde économique. Dans un tel contexte, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
- Recherche Scientifique entend anticiper sur les exigences du monde économique de demain et
- tenir compte de celles du moment. C'est pourquoi, ce Ministère a initié la mise en place d'un
- observatoire de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en collaboration
- avec les ministères en charge de l'emploi.

IV Rôle de l'industrie pour les défis auxquels l'enseignement supérieur est confronté

- Le monde socio-économique accompagne les institutions d'enseignement supérieur dans la mise
- en œuvre du système LMD par leur participation active à la réforme des curricula pour une meilleure
- adéquation avec les besoins du marché de l'emploi et en accueillant des étudiants stagiaires
- d'une part et d'autre part en participant aux prises de décisions relatives à l'insertion professionnelle des
- diplômés comme suit :
- Secteur Privé de l'enseignement supérieur engagé avec l'Etat (MESRS) au travers de la
- Concession du Service Public de l'Enseignement ;
- Existence de la commission paritaire (MESRS-Patronat) ;
- Présence du patronat dans les instances de décision de certaines Institutions d'Enseignement
- Supérieur et de recherche ;

V Avenir de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire

- Face à la faiblesse de son système éducatif qui se traduisait, entre autres, par l'engorgement des
- universités, les conditions difficiles de travail et d'études, l'inadéquation entre la formation et les
- besoins de développement du pays, la Côte d'Ivoire a engagé, en 1995, une réforme de son système
- d'enseignement supérieur (promulgation de la loi n° 95-696 du 07 septembre 1995), en vue d'améliorer

- la qualité de l'enseignement et d'adapter la formation et la recherche aux besoins du développement
- socio-économique. D'autres réformes ont suivi celle de 1995.
- En 1998 et en 2008, le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) a subit des reformes qui visaient
- l'actualisation des programmes de formation en tenant compte de l'évolution de la science et de la
- technologie d'une part et d'autre part, de la prise en compte des besoins du secteur productif.
- En 2012, les institutions d'enseignement supérieur (IES) ont basculé dans le système Licence-Master-
- Doctorat (LMD).
- Les objectifs fondamentaux du système LMD sont nombreux Pour l'essentiel, on en retiendra
- trois : (i) harmoniser l'architecture des études supérieures et les conditions de délivrance des diplômes,
- (ii) garantir la qualité des formations et (iii) développer les formations doctorales.
- Ainsi, diverses actions visant d'une façon générale à créer un environnement propice à la mise en œuvre
- du LMD,ont été réalisées par l'Etat. Parmi les plus importantes, on peut citer :
- La réhabilitation et l'extension des locaux pédagogiques des universités publiques visant à accroître
- les capacités d'accueil de ces universités.
- L'acquisition des équipements pédagogiques au profit des établissements d'enseignement supérieur
- La création de 300 à 500 postes d'assistants par an destinée à améliorer le taux d'encadrement des
- universités publiques.
- Au regard du diagnostic fait, des réflexions sont menées entre le MESRS et ses partenaires, dans le cadre
- du LMD, en vue de mobiliser les ressources (matériels, financières et humaines) pour favoriser l'insertion
- socio-professionnelle des diplômés de son système et par la mise en place d'un système d'assurance qualité
- au sein de chaque IES (Institut d'Enseignement Supérieur) comme suit :
- Mise en place d'une équipe contrat de performance ;
- Existence d'un cadre réglementaire de fonctionnement des universités ;
- Existence et fonctionnement des instances de gouvernance administrative (conseil de gestion) et académique
- (conseil d'université ou d'école) ;
- Mise en place des cellules qualité dans les institutions académiques et de recherche ;
- Création d'un fond pour la recherche et l'Innovation FONARI (Fonds d'Appuis à la Recherche et à l'Innovation);
- Création d'une future agence de qualité ;
- Ressources humaines disponibles et de qualité ;
- Création d'un Pôle Scientifique et d'Innovation à UFHB (Université Félix Houphouët-Boigny) ;
- Création d'un incubateur à UFHB ;
- Création d'unités de recherche industrielle URI (Unité de Recherche et d'Industrie) à l'UFHB

- Existence de Benchmarking effectué avec des projets similaires sur les ED (Ecole Doctorale);
- Existence d'un livre blanc AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) sur l'ED
- Existence d'un Arrêté sur ED ;
- Existence de 2 ED fonctionnelles ;
- Existence d'un centre d'excellence WASCAL abritant une des ED
- Elaboration de plan stratégique initiée dans certains établissements publics pour la création d'ED ;

- Offres de formations diversifiées et pluridisciplinaires dans les ED ;
- Existence d'une Coopération interuniversitaire et Internationale

Le rôle de l'université dans le développement économique et social de la Côte d'Ivoire

Marguerite KOUASSI
Administrateur des Services Financiers
Ingénieurs des Travaux Statistiques
Abidjan-Côte d'Ivoire

L'éducation est l'un des moteurs de la croissance économique et du développement humain. Cette réalité affirmée par les experts et organisations internationales, concerne tous les niveaux d'enseignement : primaire, secondaire et supérieur.

L'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire, comme dans la plupart des pays comporte des établissements publics et privés.

Cet enseignement est dispensé par les universités et les grandes écoles. Ces établissements relèvent essentiellement du Ministère de l'enseignement supérieur mais également d'autres ministères notamment les ministères en charge de la santé, de la communication, de l'agriculture, du plan et du développement et celui en charge des sports.

En Côte d'Ivoire, la plus grande majorité des jeunes ne font pas d'études supérieures. En 2015, seulement 9,57% des jeunes en âge ont accédé à l'enseignement supérieur.

Cette réalité s'explique par le nombre restreint d'établissements supérieurs. De plus, ces derniers sont essentiellement privés et situés dans les grandesvilles telles qu'Abidjan, Bouaké et Yamoussoukro. Ceci représente un véritable frein pour les jeunes issus de familles pauvres ou vivants dans des localités reculées.

Etablissements d'enseignement *supérieur* publics

De 1980 aux années 90, la Côte d'Ivoire avaient deux universités publiques et quelques grandes écoles publiques notamment l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, l'Ecole Nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliquée (ENSEA), les quatre Grandes Ecoles de Yamoussoukro,devenues Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny (INP-HB) depuis 1996, à savoir l'Ecole Nationale Supérieure d'Agronomie (ENSA), l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics (ENSTP), l'Institut Agricole de Bouaké (IAB) et l'Institut National Supérieure de l'Enseignement Technique (INSET).

Ces universités et grandes écoles publiques étaient parmi les plus remarquables d'Afrique. Cette qualité des établissements ainsi que les différentes politiques d'enseignement mises en place permettaient aux enseignants et aux étudiants de travailler dans des conditions agréables.

Malheureusement le nombre croissant d'étudiants et l'absence de réhabilitation des infrastructures a entrainé au cours des années un délabrement avancé des structures déjà insuffisantes. Les problèmes liés à l'enseignement pouvaient se résumer comme suit :

- insuffisance et vétusté des infrastructures universitaires et de recherche ;
- surpeuplement, des universités ;
- indigence des étudiants et précarité en milieu estudiantin et universitaire ;
- insuffisance et obsolescence de l'équipement et du matériel scientifique didactique et de recherche ;
- insuffisance et vétusté des résidences universitaires;
- déliquescence de l'appareil de Recherche Scientifique.

Cette situation déjà inquiétante a connu une dégradation plus prononcée avec les nombreuses crises socio-politiques qu'a traversées le pays.

A partir des années 90, dans le souci de décongestionner les universités d'Abidjan et de donner des conditions de travail meilleures aux étudiants et enseignants, l'Etat a entrepris une politique de réhabilitation et d'extension des deux universités existantes. Ainsi il y a eu la construction de nouvelles universités plus précisément dans les villes de Bouaké, Daloa, Korhogo, Bondoukou, Man et San Pedro et la mise en place d'une université virtuelle. A ce jour, cinq de ces universités sont en fonction ; à savoir : Bouaké, Daloa, Korhogo, Man et l'université virtuelle.

Etablissement d'enseignement supérieur privé

En 1996, face au nombre croissant de bacheliers et à l'insuffisance des établissements d'enseignement supérieur publics pour accueillir ces derniers, l'Etat a pris une loi de réforme de l'Enseignement supérieur, en vue de permettre à des privés d'ouvrir des écoles d'enseignement supérieur.

Tableau : Evolution des effectifs

	1991/1992	1992/1993	1993/1994	1994/1995	1995/1996	1996/1997	1997/1998
Public	27257	32262	42646	40887	48037	52155	73989
Privé	917	1806	7205	9081	14824	20492	27980

Source : Rapport ROCARE 2003

Depuis cette date, de nombreuses initiatives ont permis le développement de nombreux établissements d'enseignement supérieur privé offrant des formations dans des filières variées. Ces initiatives constituent une avancée dans le développement de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire, dans la mesure où ces nouvelles structures permettent de désengorger l'enseignement supérieur public et d'offrir de meilleures conditions de travail aux étudiants. Ces établissements privés d'enseignement supérieur permettent d'accroître l'offre de formation et avec le programme du soir

qu'offrent certains, ils permettent aux travailleurs qui le désirent de suivre des formations pendant la soirée et de renforcer ainsi leurs capacités.

Malheureusement, il existe un côté pervers de cette croissance du nombre d'établissements privés. Malgré le fait que l'Etat ait exigé de ces établissements, la disponibilité d'infrastructures et d'équipements d'apprentissage ainsi qu'un enseignement en nombre suffisant et de qualité, certains arrivent à échapper au contrôle des autorités et à enseigner dans une certaine « clandestinité » puisqu'ils ne respectent pas les conditions minimales de qualité.

Qualité de l'enseignement supérieur

Un enseignement supérieur de qualité est un enseignement qui permet de doter les étudiants de connaissances et de compétences de réussite après leurs études.

En Côte d'Ivoire, les diplômés de l'enseignement supérieur ont plus de chance de trouver un emploi de qualité que les personnes n'ayant pas atteint ce niveau. Cependant, il se pose le problème d'adéquation des filières d'enseignement avec les débouchés disponibles. Les programmes de formation, souvent principalement théoriques, aussi bien que la nature des filières de formation ne permettaient pas de produire des diplômés répondant aux besoins du secteur économique.

Les difficultés d'accès au marché du travail pèsent particulièrement sur les structures de l'enseignement supérieur. La demande dans le supérieur et les effectifs dans les universités se sont ainsi fortement accrus.

Le taux de scolarisation au niveau supérieur de la population en âge s'élève est en dessous de 10%.Il a évolué très peude 2008 à 2015 où il est passé de 8,75% à 9,02%. Le taux de scolarisation des filles connait également une légère évolution, puisqu'il est passé de 6,2% en 2008 à 7,17% en 2015. Malgré cette hausse, le niveau de scolarisation des filles dans le supérieur reste toujours faible.

En matière de personnel d'encadrement, il y a un accroissement du nombre d'enseignants durant la dernière décennie. Le pays comptait 5092 enseignants en 2012. Ce nombre est passé à 3420en 2015. Il y a une baisse du nombre d'enseignants.

Par ailleurs, la qualité de l'encadrement tend à se détériorer compte tenude deux paramètres importants :

- travaux parallèles des enseignants : des enseignants, compte tenu de salaire insuffisant, consacrent peu de temps à l'enseignement et développent un travail parallèle ;
- problèmes organisationnels : des grèves répétitives ont des conséquences sur la régularité des années académiques et la motivation des étudiants.

Face à la qualité régressive de l'enseignement, de nombreux étudiants avec le soutien des parents, se rendent à l'extérieur pour continuer les études supérieures. Cette option bien que permettant aux jeunes de poursuivre les études, comporte certains inconvénients. Elle représente une charge élevée pour les familles ; les conditions d'adaptation dans ces pays sont difficiles ; ces jeunes, loin des parents, sont confrontés à toutes sortes de problèmes (mauvaises fréquentations, alcool, drogue,

difficultés d'insertion, …). Et lorsqu'ils sont bien intégrés, ils ne reviennent plus. Ce qui porte un grand préjudice au pays qui perd ainsi ses ressources humaines qualifiées.

Conclusion

En guise de conclusion, il est proposé une recommandation issue d'un article sur l'analyse du système éducatif tunisien.

Ainsi, proposons-nous, qu'il faudrait orienter autant que possible les étudiants vers des filières et types d'enseignement où les taux d'insertion sur le marché du travail sont les meilleurs. La préparation des étudiants à la vie en entreprise devra également être renforcée en mettant l'accent sur la démultiplication des cours ou formations spécialisés dans l'entreprenariat et la vie concrète des entreprises. Ces formations spécifiques peuvent prendre différentes formes dont en particulier les stages pratiques dans des entreprises.

Higher Education in Sub-Saharan Africa. The case of Nigeria and South Africa

Prof. Theresa Okaford

Quality Assurance and Research Development Agency, Nigeria (QAARDAN)

This paper is about higher education in Nigeria and South Africa. The choice of the two countries is because of the economic and political interest they enjoy given their natural resources and population. The paper aims to give the reader, a historical account of these two countries particularly their higher education tendencies. It attempts to explain the reason why the enrolment ratio in Africa is still one of the lowest in the world even though Africa has one of the fastest growing higher education enrolment. It highlights the oddities of students mobility out of Nigeria which once served as a magnet for foreign student, while South Africa, that is experiencing a drop-out of its native students, ranks 4th place in the world in attracting foreign students. This paper also examines the noticeable shifts regarding the education of women and girls. More important than gender differences in education are the issues associated with quality and quality assurance. The historical antecedents of quality assurance and how it intersects with the purposes of education are examined. These concepts, quality assurance and the purposes of higher education lead to a central and very important discussion on the concept of employability, a sine quo non for career prospects in Africa. A reductive understanding of the meaning of this concept is responsible for the crises of employability ravaging some parts of Africa leaving young people bleak about the future and making them susceptible to all kinds of social problems including unemployment, illegal migration, human trafficking. To prevent graduates from facing a systematic and lopsided post-graduate discrimination and underutilization, institutions need to begin to engage with employability as a renewed source that can improve student learning outcome.

Countries profile

Nigeria and South Africa are Sub-Saharan countries located below the Saharan Desert and are considered to be one of the continent's two largest economies (WENR, 2017) . Flora Shaw, the wife of Lord Lugard, the High Commissioner of the Northern Protectorate of Nigeria, is credited with giving the name Nigeria to Royal Nigeria Company territories annexed by the British empire in the early 20th century. (The Times, Newspaper United Kingdom 8th January, 1897). Nigeria is located in West Africa. It is bordered by the Republic of Benin in the West, Chad and Cameroon in the East, Niger in the North and to the south, lies the coast of the Gulf of Guinea on the Atlantic Ocean. Nigeria occupies an area of 923,768 square kilometres while South Africa occupies an area of about 1,219,090 square kilometres. South Africa is 4463.8 kilometres distance apart from Nigeria and it is located at the

southern tip of the continent and bordered by six countries; Botswana, Lesotho, Mozambique, Namibia, Zimbabwe and Swaziland. Nigeria and South Africa are both members of the commonwealth because they were once British colonies.

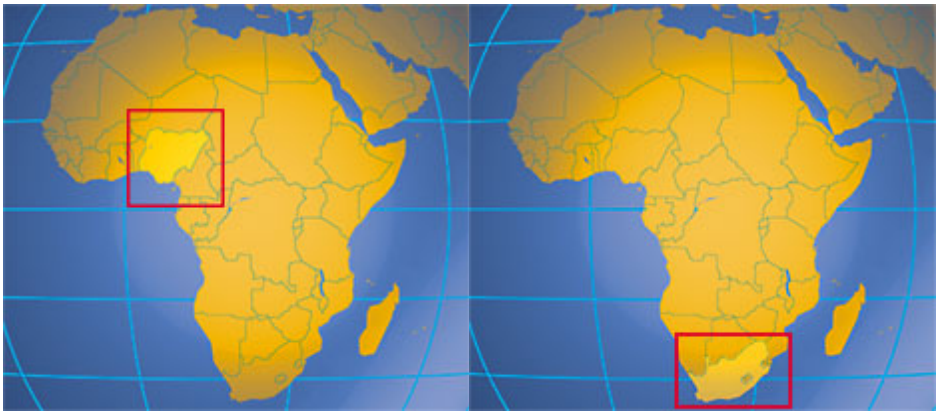


Figure 1:Location of Nigeria and South Africa on the African map.
(Ref: www.nationsonline.org accessed 4th November 2011)

Nigeria has an estimated population of 182 million (UNFPA 2017). It is the 6th largest population in the world and 1st among African countries. 30 percent of its population are young people and this holds out huge prospects in terms of human capital. Nigeria has also shown that some correlation exists between population and economic growth. Despite its population, Nigeria attained an appreciable economic growth of 6.9% between 2006 and 2016, the sixth highest in the African continent (2011 African Economic Outlook published by UNECA 2011). Its oil and gas resources account for 95% of its foreign trade revenue. Unfortunately in 2016 it deepened to a low of -1.5% (World Bank, 2018) but it rebounded in 2017 to 3.6% and is estimated to reach 4.1% in 2018/2019 (African Economic Outlook, 2018). Given such economic resilience, Nigeria could have a very good chance of providing quality education for its citizens but paradoxically the stark reality is that there are low levels of investments in public education and little or no attention is paid to employability. Perhaps this accounts for the number of unemployed and underemployed graduates and the surge of young people seeking to migrate illegally.

South Africa, on the other hand is the most ethnically diverse of African countries. It has an estimated population of 56.52 million. According to Statistics South Africa (2017) its population comprises 80% Africans, 7.9% Whites, 8.7% Coloured and 2.6%Indian/Asian. The mainstay of its economy is manufacturing, mining and agriculture. The economic growth rate for South Africa in 2011 was 1.3%. (tradingeconomies.com, US National Bureau of Statistics, The Economist 29th Oct,.2011). It experienced a low of 0.8% in 2017 and is expected to peak in 2018/2019 to 1.1 (World Bank, 2018). South Africa like Nigeria is also facing low rates of graduate employability.

UK heritage in higher education

Given the historical annexation of both countries as colonies of the United Kingdom some similarities can be found in their higher education systems. There were affiliations with British Universities for the award of degrees in Nigeria. In South Africa, affiliations with the UK continue to exist in the present day. The degree classification systems used to differentiate the attainment of a degree holder such as first, two one, two two or third class honours, used in both countries are modelled after the UK system even though recently in the UK there have been talks about changing the model. Another common ground exists is the regulations used to determine progression into postgraduate studies. The binary line dividing Universities and Polytechnics and what is known as technikons in South Africa is a UK heritage even though UK has since granted Polytechnics a University status with a right to award their own degrees (Further and Higher Education Act. UK 1992).

In both Nigeria and South Africa, there is some convergence in the way quality assurance is carried out. The approach followed is similar to the approach in United Kingdom which involves a programme of self-assessment followed by peer review and report of findings. A lot of attention is paid to input such as resources, number and qualification of staff, entry qualifications, academic programme etc. Accreditation of national institutions in both countries is mandatory and, more often than not, focuses on regulation rather than to enhance accountability and quality improvement. Although higher education in both countries enjoy significant autonomy in their operations, they are highly dependent on government for funding.

Enrolment and the growth of Universities

With an annual growth of 4.3 percent between 1970-2013, higher education enrolment in Africa has been described as one of the fastest in the world when compared to the global average of 2.8 percent. Despite this growth, the tertiary gross enrolment ratio in sub Saharan Africa is still one of lowest globally, significantly lower than South Asia, which is second to last (World Bank, 2017). One of the reasons for this low enrolment ratio is the rising disparity in access and economic payoffs across income groups. The available spaces in tertiary institutions in sub-Saharan Africa are not sufficient to match the demand for higher education and this demand has also contributed to the rise in the number of private institutions. This is attributed to the public sector's inability to provide good quality and timely education, privatization of public universities, and availability of employability enhancing opportunities at private universities. Also it is argued that things are run more efficiently in the private sector. This however is debatable because a number of scenarios needs to be considered. First there are problems of affordability in private sector run higher education. As a result of this a good number of the population cannot afford to go to attend a private higher education. Without a certain number of students enrolled, the private providers are unable to meet their costs especially recruitment and service costs and so there is a strong likelihood that there might be a strong compromise in

competence and number of human and material resources available. Secondly financial costs of running a private higher education, may lead to lowering of entry qualification standards and this inevitably could affect the learning output. The public universities, on the other hand faced with high student application are become very competitive and thus admission would be based on academic standards and merit rather than on affordability. The private universities tend to concentrate on business, art and humanities courses where infrastructural set-up costs are cheaper and this restricts the number of students likely to sign up. Employer's perception still favour old generation public universities rather than the newer universities whose academic accomplishment and quality assurance are yet to be determined.

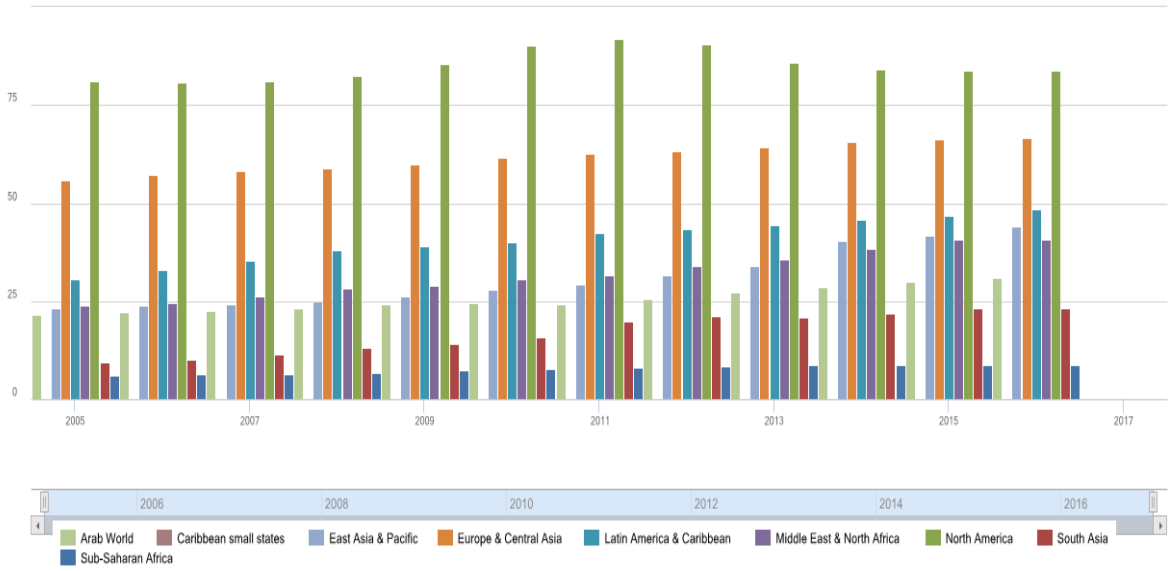
The Unified Tertiary Matriculations Examination (UTME) is the National examination of Nigerian students aspiring for University education. Those who seek University education see it as a way to either break generational poverty or a way to widen their career prospects. The number of students who write this examination versus the number of places available for their admission is an indicator of the problems associated with access to University education in Nigeria. In 2017, 1,840,225 students vied for 850,000 places and not all are likely to be admitted only about 30% will gain admission (Oloyede, 2017). Only about 4% of the relevant age group are enrolled in universities and this compares poorly with South Africa where 17% are enrolled (Higher Education in Nigeria: A Status Report by William Saint, Teresa .A. Hartnett and Eric Strassner 2003p.7). This compares poorly with high income countries having a growth rate of about 50%.

Nigeria which once served as a magnet for students from neighbouring African countries is losing its attractiveness. Enrolment of foreign students from neighbouring countries such as Cameroun and Ghana began to diminish while some Nigerians began to pursue higher education outside the country at a cost often higher than they could obtain locally. It is ironic that despite the 'panoply' of Nigerian universities, they rarely attract foreign students. This is in a stark contrast to Ghana with less than 7 universities which attracts over $1 billion dollars annually from the 71,000 Nigerian students studying there Onumah (2011).

The none attraction of foreign students in Nigeria is mainly because of its economic and political unpredictability and its failure to meet some of those preconditions for sustainable quality such as learning support systems and uninterrupted academic terms. Even though the universities may have relatively minimized the menace of cult activities, strikes by academic and non-academic staff leading to closures are still rife in the public universities.

However, South Africa unlike Nigeria has international attractiveness and ranks 4th position after France, U.S and the UK for inbound mobility of students seeking tertiary education form Nigeria, DRC, Zimbabwe, Lesotho, Swaziland, Botswana, Namibia, Zambia and the United States (WENR, 2017). This is because of the modern infrastructure in some of the leading universities and its economy which is relatively developed. This phenomenon of migration of students to South Africa is beginning to dwindle in recent times given the security concerns and xenophobic tendencies making it relatively unsafe for foreign students.

In South Africa, where the number of public universities have increased to 26, a different challenge exists. Despite the efforts being made by its government to increase the number of blacks, the drop-out rate of students continues unabated. The high drop-out rate is found mainly among the black population who are underrepresented in the universities and this is partly because of its apartheid history marked by racial segregation and marginalisation of the black population. According to Letseka and Maile (2008), the Department of Education (South AfricA) in 2005 reported that 'of the 120 000 students who enrolled in higher education in 2000, 36 000 (30%) dropped out in their first year of study. A further 24 000 (20%) dropped out during their second and third years. Of the remaining 60 000, 22% graduated within the specified three year duration for a generic Bachelor's degree'. The department issued a public statement in 2005 lamenting that the drop-out rate was costing the National Treasury R4.5 billion in grants and subsidies to higher education institutions without a commensurate return on investment'. Naledi Pandor (2006). There are also violent protests in its Campuses anytime a hike in fees are announced, leading to damage, loss of lives, closures of some and affecting operations in others.



Series : Gross enrolment ratio, tertiary, both sexes (%)
Source: Education Statistics - All Indicators
Created on: 08/01/2018

Nigeria, like its counterpart South Africa, experienced a rapid growth in the establishment of both public and private universities. Starting with the University of Ibadan, established as an affiliate outreach of the University of London in 1948, the numbers of universities have increased to 156 comprising 68 (46%) private universities, 40 (26%) federal universities and 44 (28%) state universities (NUC, 2012).

Concerns have been expressed about where the priorities should lie, and the rationale behind building new universities while the old ones languished (Afonta, 2010; Odia and Omofonwan, 2007). The

creation of more universities should not be a bad idea because hopefully, the more the universities, the more competition there would be among them. Perhaps, the leading ones in a bid to remain ahead will gradually cling tenaciously to the prevalent tenets of quality assurance. If this happens the chances of the lagging universities adopting the same processes as the leading ones, should turn out to be reasonably robust. Nonetheless, whether the creation of more universities would solve the problem of the overwhelming number of students seeking admission remains a hotly debated issue. Implicitly, the overall importance of having more universities is not the question here. Rather, concerns are being expressed over a situation which mirrors that observed by Wolf (2002), as she mused over the UK's situation where the demand for higher education is causing a 'constant downward pressure on costs and on real levels of spending' leading to government intervention, and reducing the assurance of 'quality' to a mere seven-letter word. Essentially, it can be seen that the massification of higher education and quality assurance does not seem to be compatible. While massification solves the problems of access, it aggravates the problem of quality assurance (Brennan and Shah, 2000; Trow, 2005; World Bank, 2002). For Nigeria, the fact remains that universities in the country are unable to absorb the number of qualified students seeking admission: neither has the creation of more universities solved the problem, or improved the overall quality. The problem of access is further compounded with the staff and student strikes over deteriorating working conditions, cultism and the like, thus leading to long closures of universities and a huge backlog of students awaiting admission.

At the convocation ceremony of the University of Nigeria, Nsukka in 2013, the Senior Economic Adviser, Africa Economic Policy Development Initiative, Obiageli Ezekwesili, who was the former Minister of Education in Nigeria and former Vice-President of the World Bank, lamented the paltry 4.3% of Nigeria's youthful population who had the opportunity to go to a university. This, she observed does not compare favourably with the 37.5% of Chile, the 33.7% of Singapore, the 28.2% of Malaysia and the 16.5% of Brazil. She explained that this could be the reason for the competitiveness gap between the same set of countries and Nigeria.

In South Africa, the apartheid system reflected in their educational institutions resulted in 'entrenched gross educational disparities and inequities between different racial groups' (Sayed, 2000, p. 31). At the beginning of 1985, South Africa had 19 higher education institutions in total. They were segregated along racial lines: 13 were designed exclusively for use by the whites, two for Indians, two for the Coloured, and two for the exclusive use of Africans. (Cloete, *et al*, 2002). Even the programmes offered by these universities were segregated based on the assumed roles considered appropriate for the races. With the end of apartheid concerted effort to address inequities by providing increased access and massification of higher education became an important goal for a government committed to the principles of 'equity and redress as cornerstone principles for all educational policies' (Sayed, 2000, p. 31). One development in rectifying the segregated system was to increase the enrolment of black students to 60% (DoE, 2009). Results however showed that black completion rates were less than half that of the white rates. The dropout rate of students calculated to be as high as 85%, continued unabated (HRSC, 2001; Letsaka, 2008). The high dropout rate existed mainly among the black population, who were underrepresented in the universities, and this was partly because of the

apartheid history marked by racial segregation and marginalisation of the black population. According to Cosser and Letseka (2009) high school fees, high levels of unpreparedness and the difficulties of learning in English language were some of the factors that caused a high drop-out rate among the black students in universities. The *Higher Education Monitor*, South Africa (No 9, p. 35), referred to an HSRC study done in 2008, which reported that:

> Of the 120,000 students who enrolled for higher education in 2000, 36,000 (30%) dropped out in their first year of study and a further 24,000. Of these 120,000, only 26,500 (22%) graduated.

The Department of Education at that time issued a public statement in 2005, lamenting the dropout rate, which placed a huge financial strain on the economy. According to Pandor (2006), it was costing the National Treasury R4.5 billion in grants and subsidies to higher education institutions, without a commensurate return on investment. This high level of attrition in the number of blacks who graduated meant a lack of equity of outcomes that evidently neutralised the gains made in access (Hay and Monnapula-Mapesela, 2009). Interestingly, this high drop-out rate is still prevalent in South Africa. Khumalo (2007) estimated that over 70% of students do not complete their degrees within three years, with some dropping out and others failing.

Today, the number of public universities has increased to 26, comprising six (26%) comprehensive universities derived from a merger between smaller universities and technikons (polytechnics) in 2003, six (26%) universities of technology, and eleven (48%) traditional universities (CHE, 2012). CHE also states that as at January 2012, there were 88 registered private higher education institutions, and 27 provisionally registered higher education institutions (CHE, 2012).

Gender disparity

It has been argued that female education in Nigeria are less guaranteed than male and could even be fatal as witnessed in the North Eastern part of Nigeria. Apart from religious fundamentalism that frowns on Western styled education, the male tend to be favoured over the female gender in some African countries and this is premised on the cultural belief that women will marry and be taken care of by their husbands, whereas the man must be eligible enough to feign for himself and his family. Given this belief, a household that cannot afford to send all children to school is more likely to elect to train the male before the female. While this may be true in some communities, it is only practiced at the primary and secondary level because most people who have attained the age to study at university are not likely to depend solely on sponsorship from their parents but are likely to work and study as a way of making ends meet.

Nonetheless there is a noticeable shift of greater participation in tertiary education by female students whose numbers have increased overtime in some parts of Africa particularly Nigeria. The National Universities Commission (NUC), the body that regulates university education in Nigeria noted the increase in female population in Universities was 45%. The Joint Matriculation Board (JAMB) recorded

that the female population writing the entrance examination to universities increased by 67.7% that is, from 348,619 in 2008 to 514,610 in 2009. Fatunde (2010) in his analysis in UWN states :

> At Nigeria's oldest institution, the University of Ibadan, which was established in 1948, the gender gap has closed significantly in the last 25 years. In 1986-87 the student population was 8,770, with 3,230 being female. By 2007-08 the student gender gap had narrowed to 11,387 male and 7,456 female students.

A similar trend can be seen at the University of Lagos. The university admitted 11,713 students in 1986-87, of whom 3,359 were female. By 2008-09 there were 20,909 male and 17,920 female students admitted.

Historically, women may not have had the same access to higher education as men, but things are changing and granting more access women. Although the number of women (and indeed) men who would go to higher education would depend not only on financial affordability but also a good quality foundation at primary and secondary level. Higher education in Africa is quite competitive.

Quality assurance

The start-up period of quality assurance in both countries provides insightful historical and, possibly, cultural antecedents to the evolution of quality assurance. Quality assurance in both countries cannot be divorced from the history and culture of both countries and, for the most part, government has dominated the history of quality assurance in both countries since inception.

Quality assurance in Nigeria commenced when Decree 1974 was promulgated, and vested statutory power on the NUC for University Education. In 1989, the Minimum Academic Standards (MAS) document was produced by NUC and in 1990 the first set of programme accreditation was carried out. The start up of the external quality assurance process corresponds to the year the decree was promulgated, which accords legitimacy to the body charged with quality assurance.

Quality assurance however, evolved long before the decree was promulgated. In Nigeria, quality assurance is tied greatly to its British colonial heritage. The pioneer higher educational institution, the Yaba Higher College, was established as a result of agitations by the nationalists for a higher institution of learning in the country. There was no history of quality assurance but there were concerns over quality. After a high drop-out rate was recorded by the institution, the colonial government set up a commission, the Elliot Commission, in 1943 to report on the quality and resources of higher education in British West Africa and to recommend future university development in the area. It was following the recommendations of this commission that the first University in Ibadan became established as an affiliate to the University of London in 1948. The University of London controlled its quality assurance till 1962 when it became independent. The first generation universities: Universities of Lagos, Ife, Ibadan, Nigeria and Ahmadu Bello University had practices akin to quality assurance by the Federal government, guided by the Ashby commission set up in 1959, before the advent of the NUC.

The Ashby Commission assessed the higher education needs of post-independence Nigeria, and outlined the relationship that ought to exist between the manpower needs and the educational system of a developing economy. This became a feature, which was to remain in the Nigerian policy on education and the subsequent decrees promulgated (ref: Decree 1 of 1974, Section 1:i). The recommendations of this commission led to the establishments of more universities in the region but these universities remained under close surveillance of the federal government who established them. It was on the basis of the recommendation of the Ashby commission that the NUC was set up to handle the onerous responsibility to control Nigerian universities:

> A National Universities Commission should be set up to have undisputed control over the affairs of the universities, particularly in terms of finance, staff and courses (Ashby Report no: 10)

From this quotation one sees that NUC in the earlier days was conceived as a government agency that would 'control' the internal affairs of universities. It seems that subsequent actions of NUC have been strongly influenced by these past policy legacies.

In South African the history of accreditation dates back to 1994: the advent of South Africa's first democratic government, which signalled significant policy changes in higher education. 1997 also marked the promulgation of the *Higher Education Act* that approved private higher education, an act that ushered in a proliferation of private higher education offered by both local and foreign providers. The courses offered were mainly Masters of Business Administration (MBA) courses, because of the large market share they attracted. In 2001, private higher education providers were required to register and have their programmes accredited. Some of these providers did not want to go through the accreditation exercise and so they withdrew their operations in the country. Of those who went through the accreditation exercise, 15 MBAs were withdrawn.

In a very similar fashion, which compares to the antecedents in Nigeria, there has been some early development of quality assurance in South Africa, which started through links with UK institutions as already discussed above. Dissensions and divisions, however, marked the early history of higher education in South Africa and the quality assurance policy existing at that time was largely fragmentary and biased. According to CHE (Quality assurance framework 2012–2017, 2011, p. 1), institutions were divided on the basis of:

> Historically advantaged and historically disadvantaged higher education institutions (HEIs); English-medium and Afrikaans-medium institutions; universities and technikons which had created a range of perceptions, often based on prejudice, about the distribution of quality across the South African higher education system between public and private providers, shaped by their different purposes and roles in relation to the labour market.

Faced with the antecedents of apartheid, the post-apartheid democratic government engaged in a policy of higher education transformation by first commissioning a technical task team, the National Commission on Higher Education (NCHE). This team recommended external quality assurance as a solution to tackling the quality differences in higher education as well as self-evaluation by

autonomous institutions. The external quality assurance (QA) system as recommended would operate within the framework of the South African Qualifications Authority (SAQA) Act with the HEQC fulfilling the statutory functions of accrediting programmes, institutional audit and quality promotion. The team's recommendation gave birth to the *Higher Education Act* of 1997, which established the Council on Higher Education (CHE) as an independent body that would advise the Minister of Education on matters of higher education policy. CHE would also perform quality promotion and QA functions through its permanent subcommittee: the Higher Education Quality Committee (HEQC). The Act was amended so that the HEQC would report to SAQA, the Education and Training Quality Assurer (ETQA) for the higher education band of the National Qualifications Framework (NQF). The Act also allowed private providers to offer higher education qualifications, provided they registered with the Department for Higher Education and Training (DHET) and had their programmes accredited by the HEQC and the qualifications they offer were registered on the NQF by SAQA.

CHE (HESA, 2004, p.146) on SAQA's role stated:

> SAQA was established as the infrastructural cornerstone of an integrated qualifications framework, and of a coordinated external QA system. SAQA's functions as set out in the SAQA Act of 1995 included: registering standards-setting bodies, accrediting QA bodies (ETQAs), and implementing the QF. Accordingly, SAQA set about developing regulations for National Standards Bodies (NSBs) and ETQAs; requiring all HEIs to 'interim register' their qualifications on the NQF in an outcomes-based format; and establishing procedures for the preliminary accreditation of private providers and their programmes, in the absence of an HEQC which still had to be established.

With the establishment of HEQC in 2001, HEQC conceptualised and carried out the first cycle of quality assurance 2001–2004. Aside from the private providers, public providers who had been accredited by SAQA were also re-accredited by HEQC between 2002–2003. The accreditations at that period in general focused on the divisions that characterised the historically apartheid-borne higher institutions. The re-accreditation of private providers according to CHE (HESA, 2004, p. 151) was to address serious concerns including:

> Uncertain correlation between labour market requirements and private programme provision; uneven teaching and learning practices in private institutions owing to factors such as inadequately qualified staff and poor academic infrastructure and support; little knowledge of national policies and regulations; 'HE' qualifications that would more rightly be pegged in the Further Education and Training (FET) band of the NQF; and—for all the aforementioned reasons—qualifications that could not deliver what they promised.

Aside from concerns about the enrolment patterns of higher education, attention is also being given to the purposes of higher education in Sub Saharan Africa. Prior to independence the existing higher education institutions in the continent were modelled after colonial universities but after independence most universities sought some form of national consciousness and nation building. In South Africa, the

National Commission on Higher Education in 1996, when it became the platform for the development of higher education in South Africa, sets out the purposes of higher education in South Africa which are:

> To meet the learning needs and aspirations of individuals through the development of their intellectual abilities and aptitudes throughout their lives. Higher education equips individuals to make the best use of their talents and of the opportunities offered by society for self-fulfilment. It is thus a key allocator of life chances, an important vehicle for achieving equity in the distribution of opportunity and achievement among South Africans.
>
> To address the development needs of society and provide the labour market, in a knowledge-driven and knowledge-dependent society, with the ever-changing high level competencies and expertise necessary for the growth and prosperity of a modern economy. Higher education teaches and trains people to fulfil specialised social functions, enter the learned professions, or pursue vocations in administration, trade, industry, science, technology, and the arts.
>
> Contribute to the socialisation of enlightened, responsible and constructively critical citizens. Higher education encourages the development of a reflective capacity and a willingness to review and renew prevailing ideas, policies and practices based on a commitment to the common good.
>
> To contribute to the creation and evaluation of knowledge. Higher education engages in the pursuit of academic scholarship and intellectual inquiry in all fields of human understanding, through research, learning, teaching. (The White Paper, 1997, pp. 7–8)

All these different but interrelated purposes are linked to the 'needs for social reconstruction and a better quality of life for all' (Singh, 2004). They are geared towards meeting the labour market needs, serving the common good, enabling equity and developing intellectual capacity and responsible citizenship on the part of the individual.

In Nigeria, there is The National Policy of Nigerian Education, which is geared towards addressing problems of educational relevance to the needs and aspiration of the people and promoting national unity and national integration. The unpinning principles of this policy are:

> 1) the inculcation of national consciousness and national unity;
>
> (2) the inculcation of the right type of values and attitudes for the survival of the individual and the Nigerian society;
>
> (3) the training of the mind in the understanding of the world; and
>
> (4) the acquisition of appropriate skills, abilities and competencies, both mental and physical, as equipment for the individual to live in and contribute to the development of his society (NPE, 1977).

The purposes of higher education in South Africa and Nigeria are largely driven by political and social agenda. When viewed in the light of quality assurance it can be argued that aligning academic quality evaluation with societal needs may overlook the complexity and wider issues of quality and the quality

assurance phenomena. Second, educational stakeholders have different and possibly conflicting purposes that may not necessarily align with those expected to be delivered by higher education institutions. Third, there is the requirement that quality assurance would become more 'socially reflective and less bureaucratically self-referential' (Singh, 2003) to serve those needs. The question then is 'should quality assurance develop more sustainable and socially oriented models'? The current quality assurance mechanisms are unlikely to meet these social goals. This is because little or no emphasis on employability, responsibility and balancing accountability and enhancement. Fourth, the absence of adequate funding is likely to make universities' purposes more market inclined and even donor inclined rather than meeting the standards of quality and quality assurance including employability.

Purposes geared towards meeting societal needs lie in the domain of the principle of utilitarianism. Utilitarianism sees the role of university as instrumental; existing to serve the economy and the goals of the economy being material wellbeing and financial goods. As a philosophy, utilitarianism sees the purpose of higher education as equipping students for a future trade or profession. This idea, in recent times, continues to influence discussions around the world such as in the UK's spending priorities reported in Browne's Report (2010).

In view of quality, utilitarianism is problematic. As expressed by Ritzer (1993) in his book *McDonaldization of Society*, the concept of utilitarianism could make higher education predictable and quantity, a surrogate for quality. Ritzer reasoned that with the market view utilitarianism ascribes to higher education, a situation could arise where:

> people would move from rationalized educational institutions to rationalized workplaces and from rationalized recreational settings to rationalized homes. (Ritzer, 1993, p. 23.)

Similarly, Collini (2010) imputes a 'philistine' label to an education that reduces its purpose to economic utility.

Utilitarianism is a philosophy with historical links to Jeremy Bentham, who discounted the important place given to classical education in Oxford and Cambridge (Schofield, 2004). John Stuart Mill popularised it. In his book *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* Bentham argues that every action is useful insofar it gives pleasure (Bentham, 1789). The pleasure being advocated by Bentham is not to be understood as a hedonistic pleasure but rather what he contends to be the absence of the pain of mental vacuity obtained through the fruitful pursuit of 'useful learning'. Stuart Mills who proposed the word 'happiness' rather than pleasure as a morally accepted goal revised this philosophy. In a broad sense, an action that maximises happiness is said to be of utility and such an action should only be restrained by the needs of others and the happiness of the rest of society (Mills, 1863). Interestingly, this philosophy is a kind of consequentialism which characterises alleged practices of quality assurance in institutions where seemingly the end justifies the means giving rise to the 'game-playing' and 'impression management' Newton (2002) by institutions seeking satisfactory outcomes, whether accreditation or audit report. The morality of utilitarianism is premised on the happiness or pleasure that benefits a given action produced for an individual or society.

Opposed to the utilitarianism purpose of higher education is Cardinal John Newman. Newman (1852) suggested how the university could serve society better and this, he argued, should be the primary end. He conceded this to be the 'cultivation of the mind' because the mind is the 'imperial intellect' and if it is properly trained and formed, would have 'a connected view' and the 'grasp of things'. He advocated philosophical knowledge as the purpose of higher education. Newman was not opposed to the links between education and the economy. Rather he was opposed to the instrumental rationality that structured education on market-defined criteria. He felt that mental refinement that comes from literary and philosophical training could equip an individual for different roles in life. He contended that for one to become a statesman, a lawyer or doctor, he would need the ability to think clearly to organise his knowledge and articulate his ideas, so as to effectively deal with questions at hand. Newman was also opposed to the compartmentalisation of knowledge and advocated a principle of order whereby students would be able to able to perceive how each discipline relates to the rest. It is for this reason that he advocated the study of philosophy as a way of overcoming a fragmentation of knowledge. He refuted secularism that excluded religious education from higher education, claiming that theology was needed to keep secular disciplines within their proper limits, and deal with questions that lie beyond their scope. Newman's concerns bordered on the quality of teaching and quality of students' experience: his arguments advanced a kind of wholesome experience that reverberates with faith in God and essence of man.

In these times of crises, especially when quality assurance is compromised by moral relativism, can it be argued that the moral vision envisaged by Newman may be more purposeful rather than the limited goals of the pragmatic calculations of utility and those which 'reduces university education and research to a calculable formula of knowledge production, or to use in the insipid management-speak term knowledge transfer, as if thought were itself merely a quantifiable known-sum to be transferred and managed accordingly' (Garland , 2008).

On research as a purpose of higher education, Newman, unlike Immanuel Kant and Alexander Humboldt who endorsed the importance of research and teaching as purposes of a university, did not see a role for research. He felt research was utilitarian, and conflicts with the goals of teaching. For instance, he stated that 'a professor who spends his day in dispensing his existing knowledge to all corners is unlikely to have either the leisure or energy to acquire new knowledge' (Newman, 1852, p. 81). Newman was not opposed to research but felt that a university should exist primarily for its students and that research should be carried out in specialist institutions. If one considers his position to research in the light of the 'publish or perish' climate in many African universities, Newman's idea about research may be considered inspirational. Pelikan's (1992) contention may also have some resonance because whilst not dispensing with Newman's argument about research, he sees the necessity for a more symbiotic approach that integrates rather than creates a dichotomy between the advancement and extension of knowledge.

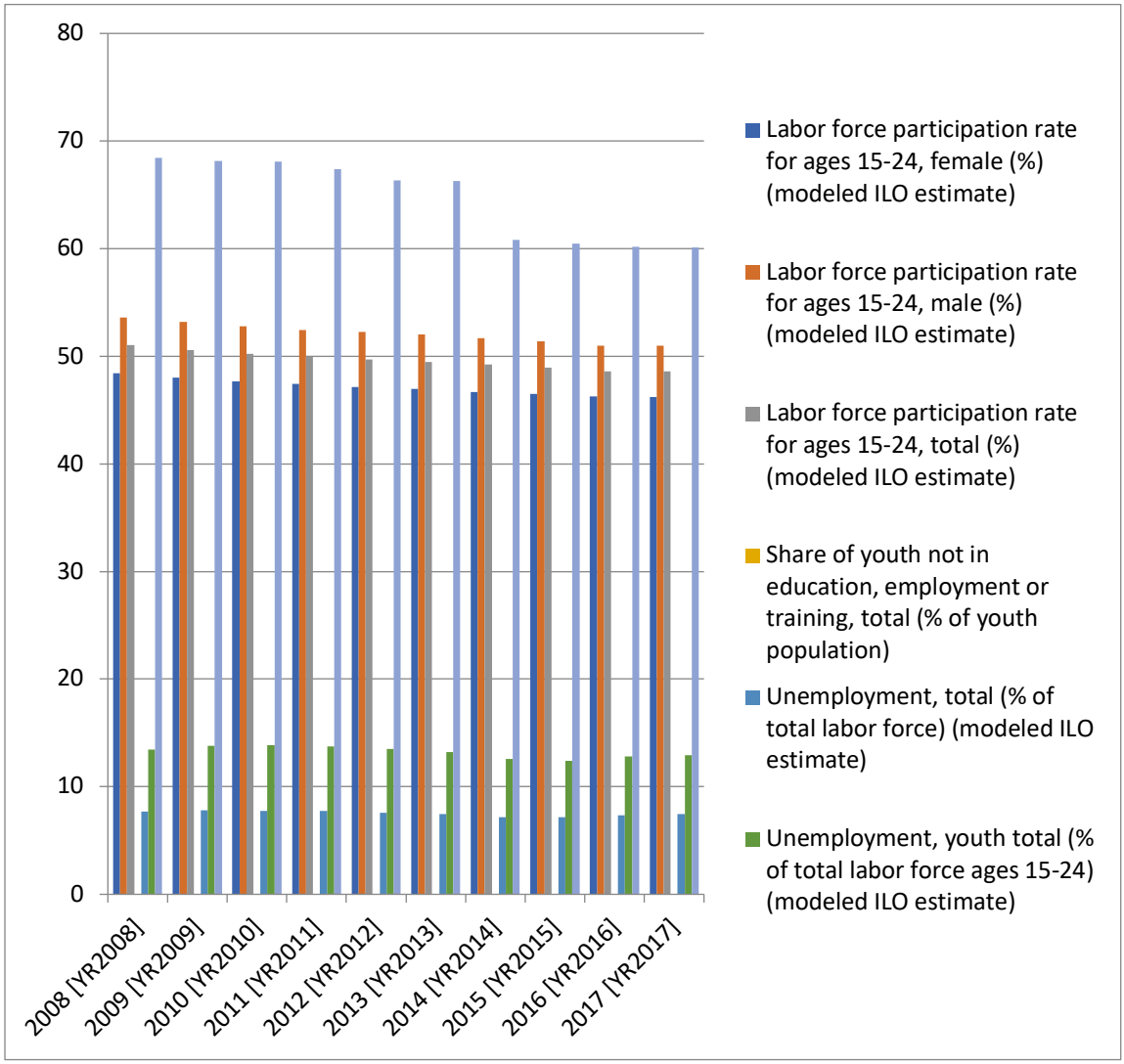
Newman contends that education is the formation of character which transmits something individual and something permanent; but Newman also argues that benefits are not restricted to the individual but diffuses to the civil society and raise the 'intellectual tone', 'cultivate the mind', and 'give

enlargement and sobriety to the ideas of the age, and facilitate the exercise of political power, while bringing refinement to public life'.

From quality assurance to employability

For transformative quality assurance to take place, employability needs to be embodied in the quality assurance mechanism. Employability is deeper than just getting a job even though the term is often conflated with employment. Employability and employment are two different entities. While the first implies the competent capacity and access to secure the latter, the latter implies reward for such competent capacity. Even though it is the case these days that some people who do not qualify for a particular employment often secure employment rather than those who are eligible, the reality of incompetence at work for such unqualified persons, cannot be over-emphasized. However, the fact must be acknowledged that employability is interpreted in different industries, to mean different things. A graduate considered unemployable in one industry may be considered excellently employable in another and vice versa.

A long-deferred holistic understanding of employability is partly accountable for the crises of employment ravaging some parts of the world. Six out of ten African countries top the list of global unemployment with Zimbabwe reportedly having as high as 95% unemployment rate (Statista, 2018). The Nigeria's National Bureau of Statistics (NBS, 2017) reported that unemployment rate in Nigeria has increased from 13.9% to 14.2% in the last quarter of 2016. When it comes to youth unemployment, of which graduates make up a significant number, the rising figures are worrisome. According to the International Labour Organisation (ILO), Africa the world's youngest region has the highest youth unemployment with a projection of 71 million in 2016 that is expected to reach 840 million in 2050 (ILO, 2016). These statistical figures of youth unemployment were taken from people who have reported that they are unemployed. There is a high probability that the figures of underreported and undocumented unemployment rates are worse. ILO also reports that countries in Africa with a lower employment rate is due to a labor force participation rate and this means that more youth between the ages of 15-19 are forced to drop out of school due to socio-economic challenges and go into the informal job market to earn a living. This is reflected in the increasing dropout rates, declining upper secondary school enrollment rate and high working poverty rates for these group of youth who forfeit the chance at higher education and take up low-paying and poor-quality jobs. The working poverty rate, as defined by the ILO, is the share of employed population living in extreme or moderate poverty, i.e. with per capita income or consumption less than US$3.10 per day (as at 2016/2017). The working poverty rate of Sub- Saharan Africa stood at 45.2% in 2016 but was projected to rise to 64.8% in 2017, among the highest globally.



Region: Sub-Sahara Africa

Source: World Development Indicators

These unemployment, underemployment and labour forced participate rates in part account for the migration crises involving some African youth who are ready to risk everything, including their lives, and sail adrift on a raft or in overcrowded boats on the Mediterranean Sea with the hope of being rescued so that they can live and work permanently abroad.

A deficient understanding could be responsible for the sporadic integration of employability in institutional provisions. A reactive, intermittent and inadequate response to employability will remain a chief threat to the full realization of quality assurance in education unless the meaning of employability is well understood. If institutions and quality assurance regulators continue to give a paltry attention to employability, the quality of students learning outcomes will be compromised.

Employability is distinguishable from the ability to be employed

A reductive understanding of employability may also be due to the literal sense of the words 'employ' and 'ability'. Conceiving this mental split leads to the treatment of the word 'employability' as two elements having an imperative function that is interpreted as the ability of graduates to be employed. Such interpretation is analogous to the interpretation given to words like 'cutthroat' that led Brauer (1980), in his discussions about lexical formation, to state that to call people 'cutthroat' does not necessarily mean to exhort them to cut more throats.

The literal interpretation of employability could be largely due to writings that focus on graduates being prepared to 'gain and switch employment' (Hillage and Pollard, 1998), 'employment/work readiness' (Gazier, 2001; Mason, Williams and Cranmer, 2009); 'ability to become employed or having a set of requisite skills' (Hinchcliffe, 2001) and 'employable graduates' (Small, Shacklock and Marchant, 2017). The problem with a fixation on the spectrum 'employment-gaining-switching-progression and ability-to-attain/retain employment' interpretation fails to recognize that there is a huge imbalance in the demand and supply equilibrium. To begin with, there are not enough jobs existing for the number of graduates and on the other hand, accessibility to the current/available jobs are compromised as they are contingent on a number of competing and otherwise discriminatory factors.

Institutions need to begin to engage with those factors that hinder a rounded meaning of employability, so that employability becomes a renewable source that can improve students learning outcomes. Without an engagement with the meaning of employability, successful learning outcomes, a key component of quality assurance would be undermined. Similarly, the interconnectedness that should occur between graduates and career prospects as well as prospective employment will continue to remain unproductive with the vast majority of graduates facing a systematic and lopsided post-graduation discrimination and underutilisation.

Employability, bearing in mind the views already discussed, encapsulates all that is done by an institution in response to enhancing its curriculum, pedagogy, brokerage to create social capital networks and simulation of work place habits that would garner benefits for the students. Implicitly there are two sides to employability which must not be ignored and these are graduate employability and 'institutional employability'. The ultimate yardstick cannot be seen only as the individual's attributes, skills and knowledge alone. Institutions must have features that characterize them as 'employable' or 'employability' institution. Considerations given to the latter will ensure the perception of employability as more of a process rather than a product.

Outdated pedagogy is still being utilised in many institutions of higher learning who fail to encourage higher thinking skills, critical thinking, collaborative learning, problem solving skills, emotional intelligence among other 21st learning skills. In this digital age, extensive lecture methods that does not stimulate research and does not balance the virtual and the visceral will not be complementary for employability. The constant development of the skills of teachers should be seen as an aspect of employability, so that the teacher is competent enough to model, facilitate, reconfigure and transmit the entire core, generic and transferable skills identified as well as create brokerage opportunities.

Higher education institutions do not have to engage students in separate tasks like writing CVs in a history lesson as identified by the former student Steve Sarson (THE, 2013). Rather a teacher, whose pedagogic style involves cultivation of relevant skills and attributes and simulation of the internal dimensions of the workplace through modelling, incorporates employability skills in a taught discipline.

As part of brokering social capital networks, the transformation of institutions is key so that institutions become more entrepreneurial, giving and creating prior employment opportunities that enable students to gain expertise by undertaking job assignments that stretch their capabilities. The relationship building between institutions and the labour force addressed by McGrath *et al*. (2010) would accrue important benefits to the employable student as well as produce collective benefits for network members namely the institutions, the employers, the state and the students. The purpose and emphasis should not necessarily be to gain employment but to create employment and innovate society making every country more habitable. Economic migration then would no longer be an element of youth fleeing from redundancy but rather an element of cross-fertilisation by mutually benefiting knowledge sharing partners.

Certainly, extracurricular activities offered by institutions which include career counselling services, Students Industrial Work Experience Scheme (SIWES), short employment opportunities, evidence of institutional links with the industry and suchlike, play a key role. Career services have a part to play in integrating employability in institutions. Their pivotal role goes beyond adverts and job fairs and needs to include various interventions as the student progresses in an institution. A counselling offered at induction or matriculation will help students decide whether they are in the right career. Many students study courses because of parental coercion or peer pressure or hero-worshipping and not necessarily because they have the aptitude and interest for it. A second level intervention is encouraging a personal goal setting for each student which needs to be profiled and serve as a unit for measuring employability. Such goal setting is helping students articulate their goals in life and demonstrate how their studies relate to the wider environment. Another level of intervention is at the institutional level. The career services should be well-resourced to promote experiential learning at departmental levels and to link and expand equitable opportunities for students to access work experience and employment. Students from less privileged homes need to be supported by linking them with prospects. Career services should also foster a change of mind-sets among prospective employees that could constitute a barrier to careers for less privileged groups.

Employability is the long-term effect of university graduates nurtured in ethics, and who uphold the values of ethics in society. Employability is not a private affair. It is wholly private and wholly public. A student equipped with employability skills influences his environment and changes the moral fabric of society. This assertion is in keeping with Newman's vision on the purpose of a university. Newman contends that education is the formation of character which transmits something individual and something permanent; but Newman also argues that benefits are not restricted to the individual but

diffuses to the civil society and raises the 'intellectual tone', 'cultivate the mind', and 'give enlargement and sobriety to the ideas of the age, and facilitate the exercise of political power, while bringing refinement to public life'

The curriculum in institutions should also be such that allows a balance between the practical and the theoretical so that institutions become sites that enable

a. Trade testing
b. Alignment between the learner and the choice of study
c. Placement and career tracking services
d. Appropriate delivery of soft and hard skills (Content, process, positive education, emotional intelligence, lateral thinking)
e. Measurement of employability
f. Employer/industry/professional bodies engagement
g. Ground-breaking research
h. Cross curricular tutoring
i. Relevance in the digital age

Brown and Hesketh's research provides an example of how such discriminatory selection operates within institution. They studied an organisation which received 14,000 applications for 428 vacancies; graduates from Oxford University had a one in eight chances of success, while applicants from new universities had a one in 235 chances (Brown and Hesketh, 2003). In this 21st century, people of a particular race or ethnic group continue to be discriminated in the labour market. The gender disparities between men and women which keeps women disadvantaged is not only premised on salary differentials between female and male. More discrimination is meted out to women who are not offered employment because of considerations such as pregnancy, motherhood and maternity leave which some employers believe would involve absence and a reduced productivity. Ageism is another factor blocking accessibility to career prospects and employments. In Africa where schooling is often delayed because of finances and strikes, a graduate ends up being too old to fit into a job calling for 25 years with 3 years post-graduation work experience.

Contrary to perceptions, these discriminatory practices are not entirely outside the control of institutions. Quality assured institutions have a role to play in addressing those factors that continue to amplify lack of employability. This is why dialogue and brokering needs to be fostered with the industries and professional bodies so that the vulnerable and less privileged get all the support and leverage they need to be successful.

Where employment and other graduate prospects are concerned, discriminatory practices, which have been mentioned but remain largely unchanged, need to be addressed by Law. Labour laws promulgated by the government and regulation of practice by professional organisations play a role in ensuring equity in employment. Where the Law exists, enforcement is needed to ensure practice and higher education institutions can play a leading role in identifying misapplication.

Evidence-based employability is a requirement for both internal and external quality assurance agents who need to request evidence on the impact of employability activities as a way of fostering its internalisation by institutions.

THE ROLE OF UNIVERSITY IN NIGERIA ECONOMIC AND SOCIAL RISE

Dr. Princess Anifowose,
Eugene Ohu Ph.D
Lagos Business School

Higher education is important for national development. It equips future workers with the necessary skills and expertise to occupy various fields of human endeavour necessary for economic growth. Nigeria, a developing country in West-Africa, is in dire need of such experts at its current stage of national development (British Council, 2014; Anho, 2011; Dabalen, Oni, & Adekola, 2001).

As Nigeria prepared for independence from Britain in 1960, it became necessary to prepare a set of adequate and qualified people who would take over the reigns from Public and private enterprises, at the exit of the colonial administrators. The first higher institutions and universities were therefore set up during the British colonial rule, adapting it to both British standard of education and format. The target was to train enough people in various fields; science, business, social science, with emphasis on innovative research and development (Ajayi,1975; Patterson, 1955).

Universities and higher institutions are naturally expected to champion the innovations that would benefit national development. An active research culture should produce novel ideas and at the same time lead to the redefinition and improvement of existing body of knowledge (Aina, 2002; Dabalen et al, 2001). It should be expected that when a research culture has permeated all levels of higher education, that innovative ideas would come from students even from an early age, such that even prior to graduation, life-changing and developmental ideas would come from students. In the developed world, many of the innovations in medicine , engineering, military technology, agricultural economics, governance, had their origins in the research labs of higher institutions and universities (Dabalen et al, 2001). These dreams, underpinned the hopes of the champions of Nigeria's independence, when prior to 1960 they advocated for the establishment of good quality higher education.

With a population of 190 million people, Nigeria is the biggest country in Africa, both in terms of population and economy. Its current literacy ratio is 59.6% - male; 69.2%, female; 49.7% - (Central Intelligence Agency; CIA. 2018). Nigeria has a predominantly youthful population, 60% of which are below the age of 25 (Stutern, 2016; CIA, 2018). According to United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; UNESCO (2014) report on Nigerian education, compared to the percentage school enrolment of males of 10.97% and 11.99% in 2010 and 2011 respectively, female enrollment was 8.12% and 8.3%.

The university has had both direct and indirect impact on the Nigerian economy. The expert professionals who graduate from these institutions go on to occupy positions in various public and

private sectors, which has a direct positive impact on the national GDP (National Bureau of Statistics; NBS ;2015, Stutern, 2016). The formal education sector contributes about 1.51% to the GDP (NBS, 2015). Even though this growth is a seeming positive development, it is much lower than what was expected of Nigerian universities This growth has unfortunately fallen over the years. There is therefore need for improvement.

The Decline

Several reasons can be adduced for the decline in the quality of higher education in Nigeria. Administration of these institutions have been marked by incompetent leadership, and the embezzlement and diversion of funds. Lack of maintenance and upgrade of school infrastructure has led to overcrowding (Aina, 2002). Classrooms, hostels, libraries have become too small and too few for the ever growing number of student enrollees, leading to an overstretching of of infrastructure (Akinyemi et al, 2012). Research laboratories and training facilities have become obsolete because of a lack of maintenance and upgrade. All of the aforementioned have resulted in a poor learning environment. Frustrated and demotivated professors, hitherto the best experts in their field, have had to migrate to other countries in search of better conditions (Anho 2011).

Little wonder then that the students who graduate from such learning environment are ill prepared to shoulder the challenges of national development (Longe, 2017; Pitan, & Adedeji, 2012). Aware of these problems, government has in recent past granted many private universities licenses, with a view to privatising higher educations and to hopefully improve the standard of learning (NBS, 2015; Aina, 2002).

High Unemployment

About 13.4% of Nigerians are unemployed (CIA, 2018). According to Dalaben et al (2001), about 50,000 Nigerians graduated in 1999. That number has since grown to about 1.8 million annually (Edukugho, 2014). Yearly between 2.5 million and 3 million people enter the job market, with only about 60% getting absorbed (Stutern, 2016).

Unemployable Graduates

There is a huge disparity between the requirements of the labour market and the skills of the graduates of Nigerian higher education (Pitan & Adedeji, 2012; Anho, 2001; Longe, 2017). For a developing country, Nigeria clearly needs many workers; white collar, blue collar: artisans, service workers, intellectuals, factory workers and so forth. Evidence that existing jobs are not matched by

competencies can be found in the number of job adverts that keep appearing repeatedly, the number of skilled and unskilled expatriates coming into the country from Asia, North America and Europe, and the number of businesses complaining about a lack of adequate and trained manpower (Longe, 2017; Pitan & Adedeji, 2012).

According to Akinyemi, Ofem, & Ikuenomore (2012), many graduates from Nigerian higher institutions have obsolete skills that do not fit in with the modern requirement of the labour market, and the curriculum from these tertiary institutions have been slow to catch up. Employers have also complained of a lack of holistic education in the graduates (Anho, 2011). The Stutern (2016) report which surveyed Nigerian graduates, stated that over 50% of their respondents admitted that their study in the university failed to prepare them adequately for the labour market, citing as examples deficiencies in communication and technical skills. Other deficiencies noted in Nigerian graduate include lack of updated it skills, entrepreneurial and analytical skills (Anho, 2011; Akinyemi et al 2012). Dabalen (2001) also reported that, there were more social science than pure science graduate leading to a shortfall of professionals in fields like engineering, medicine and pharmacy.

Another likely reason for the mismatch between skills and jobs is the lack of clarity and independence when young people have to make career choices. Some of them choose their future careers simply because their parents have asked them to; driven by purely utilitarian concerns they opt for courses with potentially higher salaries or compelled by school authorities towards a particular path (Salami, 2013).

A Way Forward

It is clear that there should be more interaction between industry employers and higher institutions, in order to improve the match between skills supply and demand. Constant contact with the industry should help the latter ensure their curriculum and trainings remain current and up to date (Dabalen et al, 2001; Pitan & Adedeji, 2012; Longe, 2017)

It may also good to lay greater emphasis on the career guidance process given to students in their early formative years.

The Nigerian tertiary institution has been privatised resulting in the emergence of many private higher institutions (NBS, 2015). This is a good move that should improve quality through competition and more available resources.

Emphasis should be removed from a purely university degree type education, with more attention paid to technical and vocational training. Higher institutions may consider introducing more entrepreneurial trainings and mentorship, while students are still in school. This should help students be more self-reliant upon graduation even in the absence of employment (Oviawe, 2010).

REFERENCES

Aina, O. I. (2002). Alternative modes of financing higher education in Nigeria and the implications for university governance. *Africa Development/Afrique et Développement*, 236-262.

Ajayi, J. A. (1975). Higher education in Nigeria. *African Affairs*, 420-426.

Akinyemi, S., Ofem, I. B., & Ikuenomore, S. (2012). Graduate turnout and graduate employment in Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*, *2*(14), 257-265.

Anho, J. E. (2011). An evaluation of the quality and employability of graduates of Nigeria Universities. *African Journal of Social Sciences*, *1*(1), 179-185.

British Council. (2014). *Can higher education solve Africa's job crisis? Understanding graduate employability in Sub- Saharan Africa.* (Going Global).

CIA. (2018). CIA-World Fact Book; Nigeria. Retrieved October 5, 2018, from https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ni.html

Dabalen, A., Oni, B., & Adekola, O. A. (2001). Labor market prospects for university graduates in Nigeria. *Higher Education Policy*, *14*(2), 141-159.

Edukugho, E. (2014). UNEMPLOYMENT SCOURGE: Confronting a deadly enemy. Retrieved October 6, 2018, from https://www.vanguardngr.com/2014/04/unemployment-scourge-confronting-deadly-enemy/

Longe, O. (2017). Graduate Unemployment in Nigeria. Causes, consequences and Remediable Approaches. Journal of Contemporary Research, 7(4), 56-68.

NBS. (2015). *Nigerian Formal Education Sector; Summary Report: 2010-2012*.

Oviawe, J. I. (2010). Repositioning Nigerian youths for economic empowerment through entrepreneurship education. *European Journal of Educational Studies*, *2*(2), 113-118.

Patterson, F. D. (1955). Education in Nigeria. *The Journal of Negro Education*, *24*(2), 93-105.

Pitan, O. S., & Adedeji, S. O. (2012). Skills Mismatch among University Graduates in the Nigeria Labor Market. *Online Submission*.

Salami, C. G. E. (2013). Youth unemployment in Nigeria: A time for creative intervention. *International Journal of Business and Marketing Management*, *1*(2), 18-26.

Stutern. (2016). *The Nigerian Graduate Report; 2016*.

UNESCO. (2016. Nigeria. Retrieved October 5, 2018, from http://uis.unesco.org/en/country/NG

The Case of South Africa

Michele Aucock and Andres Merino
University of the Witwatersrand

Over the past three decades, 'globalisation' and the emergence of the 'knowledge economy' have given rise to new economic, social, political and cultural challenges to which nations and higher education systems are responding. It is generally assumed that in the context of these new challenges specific knowledge, competencies, skills and strategies – often referred to as 'human capital' – come to play an increasingly important role in developmental efforts, as do research, innovation and technological development. Knowledge production, accumulation, transfer and application have become major factors in socio-economic development and are increasingly at the heart of national development strategies for gaining competitive advantages in the global knowledge economy. Higher education institutions are being seen as playing a fundamental role in delivering the knowledge requirements for development. Furthermore, there is increasing evidence that high levels of education in general, and of higher education in particular, are essential for the design and productive use of new technologies, while they also provide the foundations for a country's innovative capacity, and contribute more than any other social institution to the development of civil society (Cloete and Maassen, 2015).

Currently South African universities face a number of serious challenges. These include but are not necessarily limited to: 1) negative socioeconomic factors stemming from South Africa's pre-1994 Apartheid system of government; 2) entry requirements for under-prepared students; 3) the financing of both personal and institutional costs; and 4) very low graduation rates and high volumes of dropouts per year (Archer, 2018).

Recent trans-global research into student-experience pertaining to alienation and vulnerability has identified that in particular many first-generation students find it hard to fit in within the higher education institutions that they start attending (Christie et al., 2008, Mann, 2008). However, a number of issues specific to the South African context have placed black working-class and rural learners in South Africa in situations of acute risk of alienation, vulnerability and failure. Such issues include 'the dislocation of conventional family structures, the breakdown of the culture of learning and teaching in schools, and violence and conflict in society, all of which are legacies of South Africa's pre-1994 Apartheid system of government' (Pym and Paxton, 2013). For many students (and their families) higher education is seen as the only way out of the cycle of poverty and disempowerment. Nevertheless, their entry into tertiary institutions, away from home and the support of family and the familiar often produces intense loneliness and a loss of self-esteem and purpose. This in turn is compounded by new academic challenges producing 'a self-perpetuating cycle in which students'

have a deepening sense of lack of worth and feeling increasingly disempowered and ill prepared, and experience declining academic grades' (Pym and Paxton, 2013).

Now, more than ever before, throughput rates (i.e. the percentage of students who graduate with a degree or diploma) in South African tertiary institutions are of great concern. The most recent research into throughput rates in this regard is documented in a report that was released by Stellenbosch University in September 2017. The report tracked the country's 2008 matriculates (i.e. students who have completed their primary and secondary schooling education after 12 year in the system) – over a six year period in order to determine academic access and success in the tertiary sector.

The first step in the study was to identify the number of matriculates, from the class of 2008, who had obtained marks good enough to access the university system. The next step was to identify how many of the cohort went on to enroll at a tertiary intuition to further their studies. This established that 68.5% of the original cohort accessed the university system. This 'new' cohort was then tracked from January 2009 to December 2015 across all universities on the Higher Education Management Information System (HEMIS), using each individual student's identity number. Data from six well-known universities recorded that between 11% and 31% of these students completed their selected three-year qualification in the minimum allocated time of three years. After four years, the throughput rate (across all institutions) was not much higher, at 36.9%, but after six years, it had risen to 58.1%. All in all a total of 58,1% of all undergraduate students successfully exited tertiary institutions after a 6 year period – the remaining 41,9% having excited the system without having obtained a degree or diploma (van Broekhuizen et al., 2017).

In a parallel research process, the Council for Higher Education's (CHE, 2012) study on throughput rates tells a similar but slightly different story from that of the Stellenbosch study in that their study followed all those who enrolled in first year in a particular year, as opposed to following a particular year of matriculants. The council found that the first-year students of 2007 had a 50% throughput rate, when tracked over a period including 2 years beyond the time their degree or diploma should have taken. The 2008 cohort managed a 53% throughput rate, with the 2009 cohort once again achieving a 50% throughput rate.

Tertiary institutions are being hard pressed by government, business and civil society to find effective ways of working with students in order to: a) halve the time period spent in pursuing an undergraduate degree (i.e. from 5 or 6 years to 3 years), and, b) maximise their chances of graduation. By way of example, the University of Cape Town's Law Faculty is facing potentially serious accreditation consequences if it does not – among other things – improve its throughput, especially the graduation rate of black students, which ranges from 4-14% (Merwe, 2017).

According to the former Statistician-General Pali Lehohla, the high attrition rate and bottleneck of undergraduate students is not only putting strain on an already overcommitted government funding system but also on the universities themselves as they are having to contend with almost double the number of student they were originally designed to accommodate. In a report released in October 2016, Statistics South Africa found that South Africa's universities were serving almost 1,000,000 students, while the figure should ideally be closer to 600,000 (Bateman, 2016). To quote Stefan du

Plessis, Commercial Director of Education Technology and e Learning at Eiffel Corp: 'When students complete three-year degrees in four to six years, fewer new students can be brought into the system. This is an inefficient use of higher education institution's infrastructure investment and government funding and contributes to the cost of education for all' (Merwe, 2017).

The economic and social development of South Africa is currently being compromised by the inability of its university system to produce more graduates. The underlying problems can be traced back to the Apartheid system of government, but after 20 years of democracy, all 26 of South Africa's universities have been slow to adapt to the new socio-economic reality of the country. Unless more resources are devoted to supporting students on their academic journeys, the enormous potential for the growth of South Africa will continue to be unfulfilled.

REFERENCES

ARCHER, S. 2018. Major misconceptions that undermine universities in South Africa. Available: https://www.dailymaverick.co.za/article/2018-08-27-major-misconceptions-that-undermine-universities-in-south-africa/ [Accessed 30 August 2018].

BATEMAN, B. 2016. Low student throughput clogging and costing universities - StatsSA. Available: http://www.702.co.za/articles/193911/low-student-throughput-clogging-and-costing-universities-statssa [Accessed 30 August 2018].

CHE 2012. VitalStats Public Higher Education. Pretoria: The Council on Higher Education.

CHRISTIE, H., TETT, L., CREE, V. E., HOUNSELL, J. & MCCUNE, V. 2008. 'A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. *Studies in Higher Education,* 33, 567-581.

CLOETE, N. & MAASSEN, P. 2015. Roles of universities and the African context. *Knowledge production and contradictory functions in African higher education*, 1-17.

MANN, S. 2008. *Study, power and the university,* UK, McGraw-Hill International.

MERWE, M. V. D. 2017. A problem less discussed – the high cost of university dropouts. Available: https://www.dailymaverick.co.za/article/2017-11-20-analysis-a-problem-less-discussed-the-high-cost-of-university-dropouts/ [Accessed 30 August 2018].

PYM, J. & PAXTON, M. 2013. *Surfacing Possibilities: What it means to work with first generation university students,* Champaign, Common Ground Publishing.

VAN BROEKHUIZEN, H., VAN DER BERG, S. & HOFMEYR, H. 2017. Higher education access and outcomes for the 2008 national matric cohort. *Stellenbosch Economic Working Papers,* 16, 1-105.