

International Higher Education est une publication trimestrielle du Centre pour l'Enseignement supérieur international, Boston College.

Cette revue est un reflet de la mission du Centre d'encourager une perspective internationale qui puisse contribuer à éclairer les politiques et les pratiques. Grâce à *International Higher Education* (IHE), un réseau d'éminents experts internationaux se prononce sur des enjeux importants qui façonnent le milieu de l'enseignement supérieur partout dans le monde. *IHE* est publié en anglais, en mandarin, en français, en portugais, en russe, en espagnol et en vietnamien. Des liens vers toutes les éditions sont disponibles à <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe>

S'abonner à *IHE*
<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/user/register>

En savoir plus sur le nouveau MA CIHE dans International Higher Education:
<http://www.bc.edu/research/cihe/graduate-studies.html>

Traditions et tendances de l'internationalisation

- 2 Les universités internationales dans le monde arabe
Lisa Anderson
- 3 Un campus satellite chinois en Malaisie
Bonnie Yingfei He et Alan Ruby
- 5 L'enseignement supérieur étranger en Inde : dernières évolutions
Richard Garrett
- 7 La mobilité internationale des enseignants : un enjeu crucial et peu étudié
Laura E. Rumbley et Hans de Wit

Grandes tendances en Grande-Bretagne

- 9 Le Brexit : défis pour les universités en temps difficiles
Simon Marginson
- 11 Royaume-Uni : le cadre de référence pour l'excellence pédagogique et son fonctionnement
Paul Ashwin

Thèmes internationaux

- 13 L'utilisation des bibliothèques universitaires à l'ère numérique
Donald A. Barclay
- 15 Que deviennent nos diplômés de l'enseignement supérieur ?
Clifford Adelman
- 17 Manquante mais nécessaire : la recherche sur l'éducation transnationale
Jane Knight et Qin Liu

Accent sur l'Asie du sud-est

- 19 La diversité complexe de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est
Philip G. Altbach
- 21 L'enseignement supérieur et l'essor économique et démocratique
Takao Kamibepu et Roger Y. Chao, Jr.
- 23 Malaisie : fusion et scission des ministères en charge de l'éducation
Richard Sack et Omar Jalloun

Enseignement supérieur chrétien - tendances mondiales

- 25 L'enseignement supérieur chrétien au sein de l'enseignement supérieur privé
Daniel Levy
- 27 L'enseignement supérieur chrétien dans le monde : une croissance parallèle
Perry L. Glanzer
- 29 La croissance des universités chrétiennes en Afrique
Joel Carpenter

Pays et régions

- 30 Les universités latino-américaines coincées dans le XXe siècle
Marcelo Knobel et Andrés Bernasconi
- 32 Les bouleversements dans le champ de l'accréditation aux États-Unis
Judith S. Eaton
- 34 L'importance des écoles polytechniques pour le développement de l'Afrique
Goolam Mohamedbhai
- 36 Les sciences humaines et sociales dans l'ère des STIM
Akiyoshi Yonezawa

Départements

- 38 Nouvelles publications

Quelle est la place des universités internationales dans le monde arabe?

LISA ANDERSON

Lisa Anderson est ancienne présidente de l'Université américaine (American University) au Caire, et chercheur associé de l'Université de New York d'Abu Dhabi (New York University Abu Dhabi). Email: la8@columbia.edu.

Dans le monde arabe, les universités américaines ont depuis longtemps bénéficié d'un débat de bonne humeur si elles sont *dans* ou *de* la ville dans laquelle elles sont situées. L'Université américaine au Caire est minoritaire; la plupart des universités - les universités américaines de Beyrouth, de Sharjah, du Koweït et de l'Irak, par exemple - sont *de* l'endroit spécifique. Ce n'est pas seulement une question américaine, bien que la plupart des universités non américaines soient d'accord qu'elles sont installées dans leurs villes, comme l'Université allemande au Caire, alors que les campus des branches internationales ont souvent évité la question, en utilisant un espace (NYU Abu Dhabi), un double-points (Northwestern University: campus du Qatar), ou une préposition entièrement différente (Texas A&M University au Qatar).

Sous la dispute légère de terminologie se trouve une question sérieuse: quelle *est* la place des universités avec des affiliations internationales si explicites dans le monde arabe d'aujourd'hui?

D'OÙ ELLES VIENNENT

La plus ancienne de ces institutions reflète une impulsion missionnaire : l'Université américaine de Beyrouth (American University of Beyrouth ou AUB) a commencé en 1866 en tant que Collège protestant syrien. Avant sa création en 1919, les fiduciaires de l'Université américaine au Caire (UAC) l'ont brièvement appelée l'Université chrétienne du Caire (Cairo Christian University). Au moment de l'ouverture de l'UAC, cependant, le but explicitement religieux de ces universités cédait déjà à un engagement laïc, même s'il restait paternaliste, à promouvoir l'éducation morale et la citoyenneté éclairée.

Au milieu du vingtième siècle, des universités nationales ont été créées dans le monde arabe pour produire les cadres administratifs des nouveaux États ambitieux. L'enseignement tertiaire privé était pratiquement inconnu, sauf au Liban, et l'enseignement supérieur public gratuit est devenu un des piliers des États de développement de la région. À l'instar des États eux-mêmes, les universités gouvernementales sont rapidement devenues inefficaces, sous-financées et inefficaces, ne pouvant pas répondre aux besoins de

la population en forte croissance. (En fin de compte, le chômage des jeunes, estimé aujourd'hui à plus de 30%, s'est avéré plus élevé dans les pays arabes que partout ailleurs dans le monde). Face à ce défi, comme à ceux de bien d'autres domaines, les gouvernements de la région se sont tournés vers le secteur privé : 70% des quelque 600 universités de la région ont été créées aujourd'hui après 1990 et environ 40% d'entre elles sont privées, ce qui représente environ 30% des effectifs universitaires de la région. Et, à l'ère de la mondialisation néolibérale, le secteur privé s'est tourné vers le monde entier.

Ainsi, bon nombre des universités privées dans le monde arabe se déclarent attachées à, modelées sur ou autrement associées à des établissements internationaux. Dans les Emirats arabes unis uniquement, il existe près de 40 institutions qui portent des noms identifiables américains, européens ou australiens. Certaines sont des écoles professionnelles et des instituts de formation habilement commercialisées, mais un nombre important sont de véritables efforts pour fournir une éducation de premier cycle raisonnablement bonne, en s'appuyant souvent sur la tradition des arts libéraux américains. Certaines aspirent à soutenir de sérieux programmes d'études et de recherches, comme le montrent leurs efforts pour obtenir des attestations internationales, souvent américaines. De même, la création de filiales de campus, en particulier dans le Golfe – des avant-postes des programmes d'ingénierie de Carnegie-Mellon et de l'École de Georgetown de services de l'étranger dans la Ville de l'éducation au Qatar, jusqu'au campus de l'Université de New York à Abu Dhabi (NYUAD), par exemple – et les initiatives ambitieuses comme l'Université des sciences et de la technologie du Roi Abdullah (King Abdullah University of Science and Technology ou KAUST), de l'Arabie saoudite, sembleraient toutes être des signes prometteurs d'investissement afin d'amener les facultés, les programmes d'études, la pédagogie et les pratiques de gouvernance à l'enseignement et la recherche de la région.

Sous la dispute légère de terminologie se trouve une question sérieuse: quelle est la place des universités avec des affiliations internationales si explicites dans le monde arabe d'aujourd'hui?

CE QU'ELLES FONT

Pourtant, la question de savoir dans quelle mesure ces universités pourraient jouer le rôle de catalyseur envisagé a toujours été une question ouverte. Évidemment, elles ne répondront jamais à la demande régionale de millions de nouvelles places universitaires.

Pourtant, en tant que modèles pour les universités locales, qu'elles soient publiques ou privées, elles représentent souvent le transfert de technologie à son niveau le plus défavorable, car les obstacles à l'adoption généralisée des buts, politiques, pratiques et produits de ces universités sont pratiquement insurmontables.

Pour commencer, la langue d'enseignement des universités internationales (même les universités allemandes de la région) est l'anglais, ce qui à la fois garantit qu'elles peuvent recruter du personnel enseignant international distingué et restreint de façon importante le nombre d'étudiants locaux demandeurs d'éducation. Ces professeurs internationaux, dont la réputation repose sur les appréciations de leurs pairs universitaires du monde entier, publient naturellement leur recherche en anglais, limitant son exposition dans la région. Ils s'efforcent de répondre aux normes spécialisées de leurs disciplines et domaines, en sélectionnant des questions et des méthodes de recherche par rapport aux goûts et techniques académiques, mesurés par des indices de citation et des facteurs d'impact très importants, plutôt que par leur valeur sociale ou le résultat sociétal plus difficiles à mesurer. Les universités, à leur tour, récompensent ces professeurs qui publient (bien et beaucoup) parce que leur travail contribue à l'élévation du classement institutionnel - et les classements élevés attirent du financement, des demandes, des approbations gouvernementales et de l'estime internationale. Dans le système autonome de l'enseignement supérieur mondial, tout cela a un sens.

CE QU'ELLES NE FONT PAS

Mais du point de vue régional, cela signifie aussi qu'il existe un fossé entre les institutions internationales introduites pour améliorer l'enseignement supérieur dans le monde arabe et les sociétés auxquelles elles étaient censées bénéficier. En fait, le public de ces universités - leurs candidats, les visiteurs de leurs expositions d'art et spectacles musicaux sur le campus, les employeurs de leurs diplômés, leurs anciens étudiants et donateurs - est une élite cosmopolite assez éloignée des communautés en dehors de leurs murs, plus à l'aise à New York ou Londres qu'au centre-ville du Caire ou dans la banlieue de Beyrouth. En effet, parce qu'ils sont souvent destinés à ancrer de nouveaux développements - des centres de développement technologique, de nouveaux quartiers résidentiels, des centres culturels -, certains de ces campus universitaires sont plus proches de l'aéroport international le plus proche qu'ils ne le sont des centres urbains dont ils portent le nom.

Et, aujourd'hui, cet isolement est exacerbé par l'effondrement des soulèvements populaires de 2011 à travers le monde arabe en restaurations brutales et guerres civiles vicieuses. Après tout, peu de gouvernements

d'accueil veulent que leurs invités étrangers soient en danger, alors que, dans les universités elles-mêmes, il y a peu d'appétit pour prendre des risques. Ainsi, du Caire à Beyrouth, de Doha à Dubaï, les universités regardent de plus en plus au-delà la région vers un horizon global qui semble à la fois plus prometteur et moins périlleux. Certaines des institutions établies depuis longtemps notent encore leurs fondements régionaux: l'AUB déclare, parmi ses objectifs, « servir les peuples du Moyen-Orient et au-delà ». L'UAC est « dédiée à faire des contributions importantes à l'Égypte et à la communauté internationale (...) ». L'université américaine de Sharjah, l'une des plus anciennes universités internationales des Émirats, est « fondée sur la culture de la région du Golfe ». Mais plusieurs autres universités sont beaucoup moins solidement ancrées dans leur région. L'université américaine d'Irak prépare ses étudiants à « une société moderne et pluraliste, et un environnement global ». La NYUAD prépare ses étudiants « aux défis et opportunités de notre monde interconnecté » et l'Université américaine du Koweït « enrichit » simplement « la société ».

Il existe de bonnes raisons pour offrir la meilleure éducation possible à l'élite mondiale à qui nous confions notre avenir. Mais, comme nous le laisse penser notre perplexité face au monde arabe, cette éducation serait incomplète si elle n'était pas fondée dans - ou née des, ou visant les villes et communautés où se trouvent ses institutions. ■

Un campus satellite chinois en Malaisie : adapter des politiques et des pratiques fondamentales

BONNIE YINGFEI HE ET ALAN RUBY

Bonnie Yingfei He entame une carrière en enseignement international et communication interculturelle. Adresse électronique : yingfeih16@gmail.com. Alan Ruby est l'un des chercheurs principaux à la Graduate School of Education de l'Université de Pennsylvanie aux États-Unis. Adresse électronique : alanruby1@gmail.com.

L'université de Xiamen en Malaisie (XMUM) a ouvert ses portes en février 2016 et se décrit comme « le premier campus satellite fondé par une université chinoise de renom ainsi que le premier campus satellite chinois installé en Malaisie ». Le gouvernement malaisien a encouragé le ministère de l'Éducation

chinois à établir un campus satellite sur son territoire afin de renforcer les relations bilatérales entre les deux pays. L'université de Xiamen (XMU) a été choisie pour mener le projet car son fondateur, monsieur Tan Kah Kee, était un éminent homme d'affaires en Malaisie et car l'université offre des programmes reconnus d'études de l'Asie du Sud-Est et de médecine traditionnelle chinoise. La XMUM se doit d'être un établissement à but non lucratif dont tous les profits sont réinvestis dans la recherche et les bourses d'études malaisiennes. Le coût du projet, financé en grande partie par un prêt de la Banque de développement de Chine, est estimé à 315 M\$ US. Des dons privés, incluant un don de 30 M\$ US pour la bibliothèque de la XMUM, ont aidé à lancer les travaux de construction.

CONTEXTE

La XMUM est un cas de figure intéressant puisqu'il s'agit du premier campus satellite fondé par une université chinoise et qu'elle représente la stratégie d'engagement international de la Chine en matière d'enseignement supérieur. La XMUM, qui s'est établie tardivement dans une région accueillant déjà de nombreux campus satellites (neuf en Malaisie et quatorze à Singapour), offre des informations sur le recrutement des étudiants au sein d'un marché bien desservi, mais ayant connu des échecs comme l'annulation du projet d'installation de l'université de Nouvelle-Galles-du-Sud et la fermeture du programme de la Tisch School de l'Université de New York à Singapour. La façon dont la XMUM s'adapte au contexte malaisien définit des lignes directrices pour les autres universités chinoises cherchant à fonder des campus satellites.

L'ADAPTATION AU CONTEXTE MALAISIE PEUT COMPROMETTRE LA VIABILITÉ DE LA XMUM

Lorsque la XMUM a ouvert ses portes, 200 étudiants de premier cycle y étaient inscrits. Le nombre d'inscriptions devrait atteindre 1 200 à la fin de 2016, 5 000 en 2022, et 10 000 à plus long terme. La première cohorte d'étudiants malaisiens a commencé sa scolarité en février 2016, suivie par un premier groupe de 440 étudiants chinois en septembre 2016. Au lieu de calquer les politiques et les pratiques du campus d'origine, la XMUM adapte les siennes au contexte malaisien, dont la langue d'enseignement, la nature et la durée des programmes d'études, les frais de scolarité et les conditions d'admission.

La différence la plus flagrante entre les deux campus est la langue d'enseignement. La XMUM se plie aux exigences de l'Agence des compétences du gouvernement malaisien et offre la plupart de ses cours en anglais. Deux programmes universitaires font exception : études chinoises et médecine traditionnelle chinoise. Le campus d'origine donne la plupart de ses cours en langue chinoise. Puisque la XMUM offre la

plupart de ses cours en anglais, le campus satellite a de la difficulté à attirer les enseignants de la XMU, la plupart d'entre eux ne parlant pas couramment l'anglais. À des fins de recrutement, la XMUM leur a offert des incitations financières et s'est organisée pour que quatre mois d'enseignement en Malaisie correspondent à l'année d'expérience internationale requise pour la promotion au titre de professeur titulaire de la XMU.

La XMUM se plie aux exigences de l'Agence des compétences du gouvernement malaisien et offre la plupart de ses cours en anglais.

Le deuxième ajustement le plus important opéré par le campus satellite concerne le calendrier universitaire. Les étudiants de la XMU commencent leur scolarité en septembre et complètent la plupart des programmes de premier cycle en quatre ans, à l'exception de la médecine et de l'architecture, qu'ils complètent en cinq ans. Les étudiants de la XMUM peuvent commencer leur scolarité en septembre ou en février et ont accès à des programmes d'une durée plus variée : ils peuvent compléter les programmes de sciences humaines et sociales en trois ans et les programmes de sciences en quatre ans. Ces différences entre calendriers universitaires restreignent la mobilité des étudiants et des enseignants entre les deux campus.

Une autre différence est la mise en place de programmes de formation générale par la XMUM. Avec l'approbation du gouvernement malaisien, le campus offre des programmes de formation générale d'un an en sciences et en sciences humaines et sociales. L'étudiant qui réussit cette année préparatoire est admissible aux programmes de premier cycle de la XMUM.

Comme c'est le cas dans les écoles secondaires publiques de Chine, la XMU n'offre pas de programmes ou de cours de formation générale. Ces différentes conditions d'admission peuvent restreindre davantage la mobilité des étudiants du campus chinois au campus malaisien et compromettre la réussite universitaire des diplômés des écoles secondaires chinoises qui s'inscrivent à la XMUM. Ces décisions sur la nature des programmes peuvent rendre le campus malaisien moins attrayant pour les étudiants résidant en Chine.

De la même façon, le coût des programmes du campus malaisien, et notamment les frais de scolarités, peuvent décourager les étudiants chinois. Par exemple, un étudiant en informatique de la XMUM paie des frais de scolarité plus de sept fois supérieurs à son homologue du campus d'origine. Cette différence de frais est la même pour tous les étudiants étrangers, pour qui étudier à la XMU est moins coûteux que d'étudier à la XMUM : les étudiants en sciences humaines paient

environ 3 700 \$US par année au campus d'origine et 5 600 \$US au campus satellite (près de 50 % plus cher).

Afin d'atténuer les effets négatifs de cette différence de prix et d'attirer les étudiants malaisiens, la XMUM compte offrir des bourses accordées en fonction de la réussite scolaire et en fonction des besoins. Jusqu'à ce que des politiques concernant les étudiants chinois et étrangers soient instaurées, les frais de scolarité continueront de limiter l'attrait du campus malaisien. Le « rabais » sur les frais de scolarité provenant des bourses d'études réduira également le revenu net de la XMUM, compromettant ainsi sa viabilité financière.

Cependant, certains éléments du programme universitaire de la XMUM peuvent représenter des attraits pour les étudiants chinois, malaisiens et des pays voisins. La possibilité de vivre une immersion en langue anglaise est un très bon exemple. L'importance réduite de la linguistique dans les cours de littérature et de langue chinoises ainsi que l'absence de cours de politique et d'une formation militaire obligatoires peuvent également attirer les étudiants en études chinoises. D'autres étudiants peuvent s'intéresser aux cours optionnels liés au contexte culturel, tel qu'« International Relations of Southeast Asia since WWII ».

Les neuf différentes procédures d'inscription de la XMUM peuvent également représenter un attrait pour les étudiants. Celles-ci servent à rendre les différents programmes de premier cycle accessibles aux étudiants malaisiens et à s'adapter aux différents calendriers d'évaluation des écoles secondaires locales. La XMUM a élaboré des politiques et des pratiques d'admission plus flexibles afin de rendre ses programmes plus attrayants, de s'adapter au contexte local et de recruter des étudiants des pays voisins. Pourtant, le gouvernement de Chine a réduit cette flexibilité en exigeant que les étudiants chinois qui résident en Malaisie réussissent le gaoko avant de s'inscrire à la XMUM. Les étudiants chinois résidant en Chine doivent eux aussi passer « le plus grand examen du monde » avant de s'inscrire au campus satellite.

VISION D'AVENIR

Bien qu'il soit trop tôt pour évaluer la viabilité à long terme de la XMUM, ses premiers mois d'existence sont instructifs. Le partenariat entre la XMU et la XMUM prouve qu'un campus satellite n'est pas qu'une simple copie du campus d'origine. Dans le cas présent, certaines politiques et pratiques fondamentales ont été ajustées, dont la langue d'enseignement, le calendrier universitaire, l'admission des étudiants et les frais de scolarité. Certains de ces changements peuvent compromettre la mobilité des étudiants du campus d'origine et, plus largement, des étudiants chinois. Pourtant, ces changements servent à s'adapter au contexte malaisien et aux pratiques pédagogiques dominantes et peuvent avoir des

répercussions sur la viabilité à long terme du campus satellite. ■

L'enseignement supérieur étranger en Inde : dernières évolutions

RICHARD GARRETT

Richard Garrett est directeur de l'Observatory on Borderless Higher Education. Adresse électronique : richard.garrett@i-graduate.org.

L'Inde est un cas classique de la confusion et de la complexité de l'éducation transnationale (ETN). Cette expression désigne les établissements et les programmes d'enseignement supérieur d'un pays établis ou dispensés hors des frontières. Les campus satellites internationaux, les diplômes conjoints et les partenariats entre des établissements locaux et étrangers en sont des exemples. L'intérêt des établissements étrangers à établir cette présence réside notamment dans le recrutement accru d'étudiants étrangers et le renforcement d'une identité internationale. Dans le même temps, les gouvernements des pays hôtes et les partenaires locaux mettent en avant l'accès à des programmes spécialisés de grande qualité.

Le gouvernement indien se préoccupe de la capacité et de la qualité de l'enseignement supérieur national ainsi que du nombre d'étudiants expatriés qui ne reviendront pas. Mais il se méfie des prestataires étrangers qui proposent leur aide. Depuis longtemps, il est prévu de mettre en place un cadre de référence réglementaire complet pour l'ETN. La mosaïque des directives existantes relevant de diverses agences gouvernementales est à la fois frustrante, car trop vague, et péniblement détaillée. Une grande partie des programmes d'ETN sont accessibles, mais ils doivent faire face à un manque de reconnaissance, à des données lacunaires et à une application imprévisible des règlements.

Le 23 juin 2016, Smitri Irani, alors ministre du Développement des ressources humaines, a dévoilé les changements apportés à la réglementation sur la collaboration entre les établissements d'enseignement indiens et étrangers. Une nouvelle disposition très importante permet maintenant aux établissements indiens de déposer eux-mêmes une demande d'approbation de collaboration. Selon l'ancien règlement de 2012, le partenaire étranger devait le faire lui-même. Le ministre a révélé qu'aucun établissement étranger n'avait déposé de demande en rejetant la faute sur

l'apparente complexité bureaucratique. Il s'est ensuite engagé à ce que les demandes déposées auprès de la University Grants Commission, une agence du ministère du Développement des ressources humaines, soient examinées dans les 30 jours et reçoivent une réponse dans les deux mois.

UNE AVANCÉE D'IMPORTANCE OU UNE FAÇADE?

Un facteur important est le type de collaboration permise. Sur ce point, le ministre n'a pas annoncé de changement. La réglementation de 2012 interdit les formes habituelles que prennent ailleurs les programmes d'ETN. Les franchises (c'est-à-dire un établissement permettant à un autre de proposer des diplômes portant son nom) et les diplômes conjoints ne sont pas autorisés.

La réglementation promeut les programmes « jumelés » dans lesquels un étudiant en Inde s'inscrit à un établissement local et suit une partie du programme sur le campus du partenaire étranger. Mais à l'inverse des accords de jumelage établis ailleurs, l'étudiant obtient un diplôme de l'université indienne et non de l'établissement étranger. Selon le règlement modifié, le nom et le blason du partenaire étranger peuvent figurer sur le relevé de notes, mais il n'est pas possible de décerner un diplôme étranger ou conjoint.

Le gouvernement indien se préoccupe de la capacité et de la qualité de l'enseignement supérieur national ainsi que du nombre d'étudiants expatriés qui ne reviendront pas.

Concernant un autre changement, le ministre déclare que les étudiants indiens peuvent maintenant acquérir des unités de crédit dans le cadre d'une collaboration en faisant une partie de leur cursus à l'étranger sur le campus d'origine. Les étudiants de premier cycle qui font ce choix doivent y passer au moins deux trimestres, et les étudiants des cycles supérieurs au moins un trimestre. Les étudiants étrangers souhaitant étudier en Inde ont la même possibilité. Pour nombre d'étudiants de premier cycle, l'obligation des deux trimestres afin d'obtenir des unités de crédit peut se révéler difficile à mettre en œuvre, dans un sens comme dans l'autre.

Pourquoi le gouvernement s'oppose-t-il aux diplômes conjoints ? Sa réticence est peut-être en partie due à un chemin de réforme qui est plus d'ordre réglementaire que législatif. Le gouvernement semble plutôt d'avis que le droit d'octroyer un diplôme en Inde doit être légalement restreint aux établissements nationaux. En l'absence d'une nouvelle loi qu'il serait difficile de mettre en œuvre en Inde comme l'expérience l'a montré, le gouvernement devra probablement s'en tenir à amender la réglementation de l'UGC.

Le rôle du All-India Council for Technical Education,

un organisme semblable à l'UGC, complique encore la situation. L'AICTE supervise l'enseignement supérieur dans des domaines « techniques », y compris les diplômes. Les cursus en commerce, en technologies de l'information et en ingénierie sont de son ressort. Il dispose de ses propres règles et processus d'approbation pour les établissements étrangers et permet l'enseignement à distance et la présence de campus étrangers indépendants. Les diplômes conjoints ne semblent pas non plus être un problème. Cependant, les dix programmes approuvés pour 2016 et 2017 sont tous des accords de jumelage. Ces programmes sont établis avec six universités étrangères, dont celles de DeMontfort et de Huddersfield au Royaume-Uni ainsi que celles du Massachusetts et de Valparaiso aux États-Unis. La liste, qui comptait 21 programmes approuvés en 2013 et 2014, se réduit donc.

ENQUÊTE DU GOUVERNEMENT

Le premier projet de loi portant sur les prestataires étrangers dans l'enseignement date de 1995. Le dernier, intitulé Foreign Educational Institutions Bill, a été retoqué par le Parlement en 2010. Un rapport récent du gouvernement rédigé à la demande du Premier ministre recommande que les établissements étrangers soient autorisés à exercer en Inde et propose trois manières d'y parvenir : 1) le Parlement vote une nouvelle loi ; 2) une nouvelle définition de l'université permet d'y inclure les établissements étrangers ; ou 3) des modifications sont apportées à la réglementation de l'UGC sur la collaboration. Si l'annonce du ministre du Développement des ressources humaines a validé la troisième option, le cadre de référence légal pour les établissements étrangers reste au mieux ambigu. Alors que dix des 29 États indiens ont récemment accepté l'arrivée de prestataires étrangers en enseignement, sept d'entre eux ont manifesté leur opposition.

On estime à plus de 600 le nombre de prestataires étrangers en enseignement en Inde, allant du jumelage aux échanges universitaires et l'enseignement à distance. Selon le récent rapport britannique HEGlobal sur l'ETN, au moins neuf établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni ont des activités en Inde et proposent 82 programmes. Cela contredit la liste de l'AICTE et l'affirmation de l'UGC qu'aucun prestataire étranger n'a obtenu une approbation. L'UGC indique que les collaborations existantes doivent avoir obtenu l'approbation dans un délai d'un an sous peine de sanctions, mais les dépassements de nombre de ces échéances n'ont eu que peu de conséquences. Il semble aussi qu'il soit fait peu de cas de l'annonce de l'AICTE concernant l'obligation de conformité.

Dans de nombreux dossiers, ce ne sont pas les prestataires étrangers qui transgressent délibérément le règlement. Ce sont plutôt les approches discordantes de l'ETN par le gouvernement central et ceux des États

qui sont en cause, ainsi que le chevauchement des compétences juridictionnelles et la confusion qui en découle. L'application fluctuante de la réglementation favorise l'ambiguïté quant à ce qui est autorisé.

La dernière décision du ministère du Développement des ressources humaines pourrait entraîner une nouvelle vague de demandes de la part des établissements intéressés par une collaboration. Cependant, l'intérêt des établissements étrangers pourrait être limité en raison de l'impossibilité de délivrer ses propres diplômes et d'un processus d'approbation permettant à l'UGC d'examiner en détail « les installations, les installations destinées à l'enseignement, le personnel enseignant, les frais de scolarité demandés, les cours, les cursus [et] les fonds nécessaires à l'activité pour une période minimum de trois ans (...) ». La plupart des programmes d'ETN pourraient poursuivre leurs activités sans tenir compte des règles et considérer que l'enthousiasme des employeurs est plus important que la supervision du gouvernement.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur étranger, l'Inde doit encore trouver un équilibre entre réglementation et innovation. En attendant ce jour, l'ETN restera plus un problème lancinant qu'un avantage pour le gouvernement. ■

La mobilité internationale des enseignants : un enjeu crucial et peu étudié

LAURA E. RUMBLEY ET HANS DE WIT

Laura E. Rumbley est codirectrice du Center for International Higher Education du Boston College. Adresse électronique : rumbley@bc.edu. Hans de Wit est directeur du Center for International Higher Education du Boston College. Adresse électronique : dewitj@bc.edu. Cet article s'inspire de « International Faculty in Higher Education: Common motivations, Disparate Realities, and many unknowns », chapitre à paraître dans l'International Faculty in Higher Education: Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact (Yudkevich, Altbach et Rumbley, dir., Routledge, 2016).

La présence d'enseignants étrangers (c'est-à-dire internationaux, non locaux, ou d'une autre nationalité) dans les établissements et les systèmes d'enseignement supérieur du monde entier constitue aujourd'hui une facette importante de l'enseignement supérieur dans la société mondialisée du savoir. La concurrence mondiale accrue en matière de talents,

de recherche, de financement ainsi que de réputation, de profil et d'image de marque implique que les universités doivent rivaliser pour attirer les étudiants de premier cycle et de cycles supérieurs les plus doués et brillants. Elles doivent aussi recruter les chercheurs et les enseignants les plus talentueux à l'échelle mondiale.

La mobilité internationale des enseignants est également un élément important du phénomène d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Nous soulignons ici que la mobilité étudiante, les innovations curriculaires, ainsi que l'élaboration et le maintien de partenariats internationaux sont au fondement de nombreuses stratégies d'internationalisation. Les enseignants y jouent un rôle crucial.

Pourtant, la nature et la portée du phénomène de la mobilité internationale des enseignants sont encore peu connues et étudiées, notamment en ce qui concerne les postes permanents ou à long terme plutôt que les séjours occasionnels ou à court terme. Le manque d'études et de données sur la mobilité internationale des enseignants étonne d'autant plus qu'il existe plusieurs rapports et études sur la mobilité internationale des étudiants. Nous cherchons en permanence à améliorer notre compréhension des dynamiques de la mobilité internationale de tous les types de talents universitaires. Il est donc primordial de mieux connaître ce qui motive les enseignants à rechercher des postes permanents ou à long terme à l'étranger, les raisons qui poussent les établissements et les systèmes d'enseignement supérieur à les embaucher, le fonctionnement pratique des relations entre les enseignants étrangers et leurs établissements d'accueil, ainsi que les conséquences des politiques nationales et institutionnelles sur la mobilité à long terme des enseignants. Selon une étude récente à laquelle nous avons participé et qui a recueilli ces perspectives dans onze pays et dans des établissements sélectionnés, la mobilité internationale des enseignants est effectivement un phénomène croissant et complexe créant des possibilités et des inégalités, et nécessitant des études et des analyses plus approfondies.

Il n'existe pas de définition internationalement partagée de ce qu'est un enseignant étranger et les établissements qui recrutent ces candidats ont des caractéristiques extrêmement diverses.

DIFFICULTÉS POUR FORMULER UNE DÉFINITION ET COMPLEXITÉS CONTEXTUELLES

Tout comme il existe plusieurs façons de définir ou de catégoriser les étudiants étrangers dans le monde entier, ce qui définit un enseignant « étranger » ne fait pas consensus. La citoyenneté est-elle un facteur déter-

minant ? Le statut d'enseignant étranger s'applique-t-il à une personne ayant suivi une formation universitaire à l'étranger (par exemple un doctorat), quel que soit son pays d'origine ? Un enseignant étranger est-il un « immigrant » tel que le définit le contexte local ? Si c'est le cas, est-ce important que le processus d'immigration se soit déroulé avant ou après son entrée dans le milieu universitaire ? Sans définitions claires et cohérentes, il est extrêmement difficile de comparer les données quantitatives et qualitatives recueillies sur cette population et d'en extraire des enseignements.

Par ailleurs, les profils des établissements recrutant des enseignants étrangers sont très différents les uns des autres. D'un côté, on trouve les grandes universités de recherche qui, ayant acquis le statut de « vedettes », sont très attrayantes. Ces établissements ont la possibilité de recruter les enseignants les plus talentueux, et donc les plus convoités : par conséquent, ils effectuent toutes leurs recherches à l'échelle mondiale. Ces établissements prestigieux occupent une large place dans le peu de documentation existante sur la mobilité internationale des enseignants. De l'autre côté, on trouve cependant des établissements et des systèmes qui font face à une pénurie locale d'enseignants et qui recrutent à l'échelle régionale et mondiale afin de répondre à leurs besoins opérationnels fondamentaux. Entre ces deux extrêmes, on trouve des universités de niveaux intermédiaire ou supérieur qui peuvent, dans une certaine mesure, rechercher activement des enseignants dans d'autres pays ou encore répondre favorablement à des candidatures venant de l'étranger en fonction de leurs besoins.

Il n'existe pas de définition internationalement partagée de ce qu'est un enseignant étranger et les établissements qui recrutent ces candidats ont des caractéristiques extrêmement diverses.

NIVEAUX D'ANALYSES CONCENTRIQUES : NATIONAL, INSTITUTIONNEL ET INDIVIDUEL

Il est impossible de formuler des généralités en matière de mobilité internationale des enseignants sans effectuer des analyses détaillées et approfondies sur plusieurs années. Toutefois, notre recherche indique que la compréhension du phénomène, où que ce soit dans le monde, repose sur une connaissance des dynamiques entre les politiques et les pratiques nationales et institutionnelles, qui sont à la fois distinctes et interreliées. Elle s'appuie également sur une prise en compte des réalités complexes de l'expérience profondément humaine vécue par les enseignants eux-mêmes.

Du point de vue national, on présente aux enseignants étrangers potentiels un ensemble de possibilités et de facteurs concrets et abstraits dont l'attrait dépend de nombreuses variables. Ainsi, un cadre politique peut encourager (ou entraver) activement leur recrutement et influencer sur leur statut juridique et professionnel dans

le pays d'accueil. Certains aspects de la vie quotidienne tels que la langue, les normes et les pratiques culturelles peuvent faciliter (ou empêcher) l'intégration. Des enjeux géopolitiques et environnementaux plus larges peuvent aussi préciser le ton global de l'expérience d'un enseignant étranger et de tous les membres de sa famille qui l'accompagnent. Le contexte national est donc un élément crucial de l'expérience de l'enseignant étranger.

De même, le contexte et les conditions varient selon l'établissement employeur et auront une forte influence sur la vie de l'enseignant étranger. Notre recherche montre qu'une variété de raisons peut motiver le recrutement d'enseignants étrangers et qu'il existe diverses façons de procéder. Les conditions de travail peuvent également varier. Elles peuvent être identiques à celles des enseignants locaux ou être propres aux enseignants étrangers. Dans les deux cas, il peut en résulter des défis et des possibilités pour toutes les personnes concernées. De plus, l'influence des enseignants étrangers sur leur établissement d'accueil, ainsi que la portée de cette influence, semble peu explorée et documentée, ni systématiquement exploitée.

Enfin, notre compréhension de la mobilité internationale des enseignants n'est complète que si l'on explore ce que l'expérience signifie à son niveau le plus fondamental, soit pour l'enseignant étranger. Sur ce point, notre recherche démontre que les enseignants étrangers sont motivés par des offres d'emploi attrayantes, par leur sens du devoir ou par le désir de participer à un « projet plus large » auquel ils croient. Ils sont sensibles au soutien personnel que leur établissement ou leur pays d'accueil peut leur offrir. Pourtant, les mesures systématiques prises pour assurer un tel soutien varient énormément selon les universités étudiées dans notre recherche.

CE QUE NOUS NE SAVONS PAS

Il reste encore beaucoup à explorer et à comprendre sur le phénomène de la mobilité internationale des enseignants. Les prochaines recherches pourraient traiter de questions fondamentales comme les conséquences des politiques d'immigration et de migration sur la mobilité internationale des enseignants, la mobilité internationale des enseignants dans les pays développés et dans les pays émergents, la mobilité internationale des enseignants dans le secteur public et dans le secteur privé de l'enseignement supérieur à but lucratif, la mobilité internationale des enseignants d'une discipline à une autre, ou encore selon l'âge et le sexe. Elles pourraient aussi aborder les conséquences de l'enseignement en ligne sur la mobilité internationale des enseignants, ainsi que les différentes réalités de la mobilité des enseignants selon les types d'établissements.

Le Brexit: défis pour les universités en temps difficiles

SIMON MARGINSON

Simon Marginson est professeur d'enseignement supérieur international, à l'Institut d'éducation, au University College London, et directeur du Centre de l'enseignement supérieur ESRC/HEFCE (ESRC/HEFCE Centre for Global Higher Education) au Royaume-Uni. Email: s.marginson@ucl.ac.uk.

Par le référendum du 23 juin 2016, où 72% des électeurs ont voté (le taux de participation le plus élevé depuis 1992), les Britanniques ont voté pour retirer leur pays de l'Union européenne par une marge de 52/48 pourcent. Bien qu'il ne soit pas clair dans les premières semaines ce que « le Brexit » voulait dire, même si le Royaume-Uni allait quitter l'Union européenne ou non, aujourd'hui le paysage post-Brexit est en train d'émerger. À la Chambre des communes, en mars 2017, le Premier ministre Theresa May déposera le projet de loi complexe pour quitter l'Union européenne.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, un des secteurs du Royaume-Uni où la relation avec l'Europe a été positive sans ambiguïté — une situation gagnant-gagnant tant pour les pays européens que pour le Royaume-Uni — les conséquences seront tout aussi déstabilisantes que prévues avant le vote.

LES OBSTACLES À LA MOBILITÉ DES PERSONNES

Le gouvernement de Theresa May a précisé que l'ère de la libre circulation des personnes entre le Royaume-Uni et l'Union européenne est terminée. C'est surtout la résistance à la migration qui a déterminé le résultat du référendum. Il y aura un nouveau programme de migration, dans lequel les personnes de toutes origines seront traitées sur une base commune, favorisant la migration des personnes hautement qualifiées. En outre, May souhaite une réduction significative du niveau global de migration vers le Royaume-Uni. Le Premier ministre considère que les deux mesures sont essentielles à la survie politique du gouvernement du Parti conservateur.

Il n'est pas clair ce qui arrivera aux citoyens européens dans les universités britanniques. Actuellement, il y a 43 000 membres du personnel de l'UE et 125 000 étudiants de l'UE. Toutefois, le processus du Brexit ne peut pas être achevé avant mars 2019, date à laquelle la plupart des étudiants actuels auront terminé leurs cours. Alors que le personnel de l'UE est susceptible de conserver les droits de résidence, cela reste incertain, aucune annonce n'ayant été faite. Leur position pourrait dépendre du fait que les droits réciproques de résidence sont négociés avec succès

pour les citoyens britanniques résidant actuellement en Europe.

La décision de donner la priorité à la fin de la libre circulation des peuples de l'UE a des conséquences capitales, signalant un « Brexit dur » dans lequel le Royaume-Uni perd l'accès au marché unique en Europe. Même la participation économique partielle à l'Europe, comme en Suisse et en Norvège, dépend du soutien à la libre circulation des personnes. Le « Brexit dur » mine directement le secteur financier britannique dans la ville de Londres, l'industrie britannique la plus forte et l'un des deux domaines où le Royaume-Uni est un leader mondial évident. L'autre est l'enseignement supérieur.

Les financements britanniques perdront le « passeport » spécial qui permet aux banques étrangères et aux autres sociétés opérant à Londres d'accéder au marché européen sans avoir besoin de licences distinctes pour chaque pays. Le 18 septembre, le président de la banque centrale allemande, la Bundesbank, a prédit que de nombreux services financiers seront transférés à Francfort. En outre, Londres perdra son rôle d'opérateur d'euros principal. Le gouvernement japonais a déclaré qu'il déménagerait ses banques si le Royaume-Uni perdait le « passeport ». Hitachi, Honda, Nissan et Toyota ont de grandes usines au Royaume-Uni comme base d'accès à l'Europe. Elles devront peut-être aussi déménager.

Afin de réduire rapidement la migration nette, le gouvernement envisage une réduction importante du nombre d'étudiants étrangers payants – une réduction de 30% ayant été proposée. Près d'un étudiant sur cinq au Royaume-Uni est international. Ils sont classés comme migrants temporaires. La réduction serait partiellement réalisée en obligeant les étudiants de l'UE à payer les mêmes frais que les étudiants non membres de l'UE. Actuellement, les étudiants non-UE paient des frais de scolarité beaucoup plus élevés que les étudiants de licence de l'UE, qui ont accès au même régime de prêts à remboursement proportionnel aux revenus que les étudiants nationaux au Royaume-Uni. Il est peu probable que le même nombre d'étudiants de l'UE continuent à circuler en provenance, par exemple, du Danemark, des Pays-Bas et de l'Allemagne, étant donné qu'ils ont d'excellentes universités dans leur propre pays et qu'au Royaume-Uni ils devront payer entre 12 000 et 20 000 livres sterling par année en frais initiaux.

En outre, une forte réduction des étudiants étrangers affecterait également les étudiants étrangers non UE. Avant la dernière élection, Theresa May, alors ministre de l'intérieur chargé de la politique d'immigration, a déclaré que les universités du Royaume-Uni devraient développer de nouveaux modèles de gestion moins dépendants des recettes de l'éducation internationale. Le ministère de l'intérieur soutiendrait toute réduction du nombre en prétendant qu'il y a des taux élevés

de dépassement de la durée de résidence et d'études permise, ce qui fait un faux argument des étudiants internationaux, bien que ses données de dépassement soient peu claires.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, un des secteurs du Royaume-Uni où la relation avec l'Europe a été positive sans ambiguïté – une situation gagnant-gagnant tant pour les pays européens que pour le Royaume-Uni – les conséquences seront tout aussi déstabilisantes que prévues avant le vote.

Les étudiants étrangers fournissent actuellement un montant estimatif de 17,5 milliards de livres sterling à l'économie britannique. Toute réduction du nombre et des recettes des étudiants étrangers sera ressentie de la manière la plus drastique par les universités situées plus bas dans l'ordre de statut d'institution d'enseignement supérieur et par les entreprises locales, les villes et agglomérations provinciales desservant l'éducation internationale.

En ce qui concerne l'éducation internationale au Royaume-Uni, le seul point positif est que, à plus long terme, un régime de migration donnant la priorité aux hautes compétences encouragera les diplômés à rester en libéralisant le régime hautement restrictif de visas pour les diplômés. Actuellement, les diplômés doivent avoir un emploi qui leur offre au moins £ 35.000 par an, le salaire médian des emplois qualifiés au Royaume-Uni, pour obtenir un visa de travail.

LA COLLABORATION DE RECHERCHE RÉDUITE

Il est hautement improbable que les universités britanniques conservent leur appartenance aux programmes de recherche européens traditionnels, bien qu'il puisse y avoir un accès limité continu dans certains domaines. L'effet net du ralentissement de la libre circulation des personnes et de la sortie du Royaume-Uni des équipes de recherche combinées consistera à réduire les flux de connaissances et à affaiblir à la fois la recherche britannique et européenne. Actuellement, plus de la moitié de tous les doctorants au Royaume-Uni sont nés à l'étranger.

Certaines universités britanniques, éventuellement avec le soutien du gouvernement, feront des efforts considérables pour construire des infrastructures bilatérales et entre universités en lieu et place de l'espace européen de la recherche. Pourtant, les infrastructures bilatérales sont à la fois plus chères dans l'ensemble et incapables de fournir l'échelle des régimes européens. Dans son ensemble, la recherche en Europe correspond à la recherche en Amérique du Nord. La recherche au

Royaume-Uni ne correspond à aucun autre pays.

Les universités britanniques reçoivent actuellement 1 milliard de livres sterling par an grâce à des programmes européens tels qu'Horizon 2020 et l'Institut européen d'innovation et de technologie. Le Royaume-Uni ne consacre que 0,44% de son PIB à la recherche dans l'enseignement supérieur, bien en deçà des investissements du Nord-Ouest de l'Europe, et 19,7% de l'ensemble des fonds de R & D britanniques proviennent de l'extérieur du pays. Il s'agit de la deuxième place des pays européens ayant le niveau plus élevé de dépendance vis-à-vis des recettes internationales, après l'Irlande. Toute réduction des ressources de recherche est susceptible d'être particulièrement ressentie dans les meilleures universités et celles de niveau intermédiaire. Cela déclenchera la collaboration accrue entre le Royaume-Uni et les systèmes de recherche à croissance rapide de la Chine et de l'Asie de l'Est.

Certaines personnes du gouvernement britannique s'inquiètent des effets du Brexit sur les sciences. Ici, l'enseignement supérieur a ses meilleures perspectives de rémunération. Alors que le secteur de l'éducation internationale a longtemps demandé que les étudiants soient retirés de l'objectif de migration, cela semble maintenant peu probable. Le fait de « couper » les étudiants internationaux est disruptif et coûteux, mais c'est la façon la plus facile de réduire la migration totale - et le gouvernement est peu enclin à exempter les universités du Brexit alors que les étudiants de celles-ci dépassent une circonscription beaucoup plus puissante dans la ville de London.

Le « Brexit dur », accumulant la résistance aux migrations ailleurs en Europe, et la campagne de Trump aux États-Unis, signalent une nouvelle ère de politique dans laquelle, en mauvaise journée, la sécurité et l'identité nationales et les blocages délibérés de la mobilité peuvent surdéterminer l'ouverture au monde, le commerce, l'enrichissement économique et la société du savoir mondialisé que nous construisons dans l'enseignement supérieur.

Les conflits au Moyen-Orient, de la Libye à l'Afghanistan, la tension croissante entre les États-Unis et la Chine, et les points chauds potentiels aux frontières entourant la Chine, suggèrent également un monde où la sécurité nationale et les objectifs militaires sont plus importants que l'apprentissage, la découverte et même l'accumulation de capital. L'enseignement supérieur n'est qu'une partie des dommages collatéraux. Nous avons exprimé notre mécontentement par rapport à la règle des objectifs économiques dans l'enseignement supérieur. Nous avons maintenant un problème plus vaste.

Cela signifie que, plus que jamais, les universités ont un rôle essentiel à jouer en travaillant à travers les frontières, en partageant les espaces, dans la construction de la collaboration et de la compréhension, et en appliquant l'intelligence humaine impartiale pour résoudre les

nombreux problèmes qui nous attendent. Le Brexit rend cela plus difficile, mais n'empêchera pas les universités britanniques et européennes de travailler ensemble. ■

Le cadre de référence pour l'excellence pédagogique au Royaume-Uni et son fonctionnement

PAUL ASHWIN

Paul Ashwin est professeur d'enseignement supérieur au Department of Educational Research de l'Université de Lancaster et chercheur auprès du Centre for Global Higher Education, un organisme britannique financé par l'Economic and Social Research Council et le Higher Education Funding Council for England. Adresse électronique : p.ashwin@lancaster.ac.uk. Pour de plus amples informations sur le Teaching Excellence Framework, consultez : <http://www.hefce.ac.uk/tef/> et <https://www.gov.uk/government/collections/teaching-excellence-framework>

En Angleterre, le gouvernement a commencé à introduire un nouveau cadre de référence pour l'excellence pédagogique (TEF) dans l'enseignement supérieur. Depuis l'automne 2012, le plafond des frais de scolarité des étudiants britanniques et européens est fixé à 9 000 £, et la plupart des prestataires anglais de l'enseignement supérieur se sont résolus à faire payer le maximum. Le gouvernement sait que ces frais forfaitaires masquent des différences en termes de qualité entre les programmes diplômants proposés aux étudiants. Une des idées centrales qui sous-tend le TEF est que les établissements vont devoir apporter la preuve qu'ils proposent un enseignement de grande qualité aux étudiants de premier cycle afin de pouvoir augmenter les frais de scolarité au même rythme que l'inflation. Cela signifiera que le montant demandé aux élèves reflétera graduellement la qualité de l'enseignement dispensé. De plus, on s'attend à ce que le TEF procure aux étudiants des informations permettant de faire des choix éclairés quant à l'établissement et au programme vers lesquels ils s'orientent. Il contribuera à élever le profil pédagogique et à assurer sa plus grande reconnaissance et une meilleure valorisation dans le cadre d'un enseignement supérieur répondant mieux aux besoins des employeurs et du secteur économique.

LE FONCTIONNEMENT DU TEF

La mise en œuvre du TEF se déroulera sur plusieurs années. La première année, tout établissement

ayant obtenu une évaluation positive de la part de la Quality Assurance Agency Institutional Review pourra automatiquement augmenter ses frais de scolarité en septembre 2017. La deuxième année, les établissements devront choisir de s'affilier au TEF afin que plusieurs indicateurs soient examinés : l'avis des étudiants sur l'enseignement, l'évaluation et l'encadrement universitaire figurant dans la National Student Survey, le taux de décrochage, le taux d'emploi, y compris à des emplois hautement qualifiés, et d'autres études du Destinations of Leavers from Higher Education Survey. Si le NSS procure des informations sur la perception de l'enseignement par les étudiants, il est évident qu'aucun de ces indicateurs ne nous renseigne directement sur la qualité pédagogique. Ils traitent plutôt de l'examen des effets supposés d'un tel enseignement. La comparaison entre les rendements des établissements doit être modulée en fonction des caractéristiques démographiques de leurs étudiants, et la réussite et l'échec doivent être signalés par des différences statistiques significatives entre établissements semblables.

Les évaluateurs feront un premier portrait du rendement d'un établissement selon le nombre de marqueurs à leur disposition ; ils examineront ensuite les renseignements contextuels et le dossier d'une quinzaine de pages présenté par l'établissement décrivant son projet d'excellence pédagogique. C'est en fonction des résultats qu'ils attribueront à l'établissement une évaluation TEF d'Or, d'Argent ou de Bronze. Les étudiants disposeront ainsi d'un indicateur global sur la qualité des programmes proposés par les établissements, plutôt que sur la qualité des programmes pris isolément. Au début de la deuxième année de la mise en œuvre du TEF, les établissements qui auront reçu une de ces évaluations pourront augmenter leurs frais de scolarité en septembre 2018. Au cours de la troisième année, les établissements pourront augmenter leurs frais de scolarité en septembre 2019 en fonction de la note qui leur aura été attribuée ; des programmes pilotes seront aussi mis en place afin que le TEF puisse cibler plus précisément certaines matières au sein de ces établissements. En quatrième année, il est prévu que le TEF s'applique aux matières enseignées et s'étende à l'enseignement de troisième cycle universitaire.

LE TEF VA-T-IL ATTEINDRE SES OBJECTIFS ?

Dans une certaine mesure, le TEF procurera aux étudiants de meilleures informations sur la qualité des programmes que celles fournies actuellement par les classements nationaux de l'enseignement supérieur. Bien qu'il ne renseigne pas directement sur la qualité de l'enseignement, la logique des indicateurs de la deuxième année est pertinente : il est difficile d'imaginer que les étudiants considèrent de piètre qualité l'enseignement, le cadre et l'évaluation d'un excellent

cours, qu'une grande partie des étudiants quittent l'université sans obtenir un diplôme ou même que peu de personnes n'obtiennent d'emploi ou de poste à l'issue d'un troisième cycle. La volonté de prendre en compte les différences entre les populations estudiantines et les marqueurs statistiques significatifs constitue une amélioration notable pour le classement des universités. Un tel classement tend à privilégier les établissements fréquentés par des étudiants de la classe moyenne, et, puisqu'il s'agit simplement d'un ordre, les différences entre de multiples établissements sont habituellement négligeables quand il s'agit de distinguer entre des programmes proposés en termes de qualité. Cependant, des problèmes subsistent. D'abord, il est clair que la qualité réside dans certains programmes plutôt qu'au niveau des établissements (un même établissement peut avoir à la fois des programmes de très grande qualité et des programmes de qualité moindre), et les étudiants ne pourront obtenir d'informations à ce sujet avant au moins quatre ans. De plus, les évaluations initiales faites sur les données à disposition suggèrent qu'elles ne seront pas encore assez solides pour procurer des renseignements suffisamment pertinents.

Une des idées centrales qui sous-tend le TEF est que les établissements vont devoir apporter la preuve qu'ils proposent un enseignement de grande qualité aux étudiants de premier cycle afin de pouvoir augmenter les frais de scolarité au même rythme que l'inflation.

L'AVENIR DU TEF

L'avenir du TEF semble plus préoccupant. Le gouvernement souhaite clairement utiliser un plus grand nombre d'indicateurs et il a déjà fortement souligné qu'il veut mettre en place un indicateur mesurant la durée de contact dont les étudiants disposent. Le problème est qu'il n'existe aucune preuve qu'il s'agit là d'une mesure pertinente de la qualité de l'enseignement, alors que certains aspects que nous savons essentiels pour cette qualité, tels que l'expertise de l'enseignant, ne sont même pas pris en considération pour éventuellement constituer un indicateur du TEF. Si le TEF finit par être évalué sur des indicateurs qui sont sans rapport avec la qualité de l'enseignement, il y a un danger qu'il devienne plus un jeu entre établissements qu'un outil d'évaluation de l'excellence pédagogique. Porter l'attention sur la durée du contact est particulièrement problématique, car le résultat sera vraisemblablement que les établissements vont redéfinir ce qu'ils mesurent comme durée à la seule fin d'améliorer leur évaluation. Cela conduira à une augmentation apparente de cette durée sans que cela

change quoi que ce soit à l'expérience réelle de l'étudiant. C'est le principal test que doit passer tout indicateur : l'amélioration d'une note doit nécessairement passer par l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé.

Le problème semble être que peu de choses ont été retenues des quarante années de recherche sur ce qui permet d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Cela se reflète à nouveau dans les critères d'évaluation qui sous-tendent les jugements portés sur l'excellence dans le cadre du TEF. Par exemple, il existe de nombreux critères pour mesurer l'environnement d'apprentissage et les résultats des étudiants, mais ceux retenus pour juger de la qualité de l'enseignement sont une étrange combinaison d'éléments : encourager l'engagement des étudiants, valoriser l'enseignement dans le cadre d'une démarche de l'établissement, s'assurer que les cours sont rigoureux et complets ou encore fournir une rétroaction efficace sur le travail de l'étudiant. Bien que tous ces critères semblent être des notions relevant du bon sens pour les besoins de l'étudiant, il est difficile de comprendre pourquoi ils ont été pris en compte alors que d'autres, tels que l'expertise pédagogique, en sont exclus. Et surtout, il n'est pas évident d'y discerner un ensemble cohérent indiquant ce qui participe à l'excellence de l'enseignement ou une vision pédagogique qui motive ces choix.

CONCLUSION

En conclusion, il apparaît que le TEF offre une possibilité de mettre à disposition des renseignements pertinents sur la qualité des cours dans l'enseignement supérieur de différentes universités pour les étudiants qui souhaitent s'y inscrire. Pour les étudiants qui doivent faire face aux coûts toujours plus élevés des formations diplômantes, cette information est essentielle. Cependant, cette possibilité a peu de chance de se réaliser si ne sont pas pris en compte les recherches portant sur l'amélioration de la qualité pédagogique dans l'enseignement supérieur et ce que nous savons sur les réponses des établissements à l'introduction d'indicateurs de rendement. ■

L'utilisation des bibliothèques universitaires à l'ère numérique : ce que révèlent les chiffres

DONALD A. BARCLAY

Donald A. Barclay est adjoint au bibliothécaire en chef de l'Université de Californie à Merced aux États-Unis. Adresse électronique : dbarclay@ucmerced.edu.

Grâce aux technologies numériques, les étudiants et les enseignants de l'enseignement supérieur ont aujourd'hui accès à une quantité d'informations qui aurait semblé relever de la science-fiction il y a encore quelques décennies. Certaines de ces informations numériques sont accessibles à tous alors que d'autres doivent être acquises (à grands frais) par les établissements universitaires afin que leurs communautés puissent y avoir accès.

Étant donné l'abondance d'informations accessibles au début du XXI^e siècle, la question suivante est légitime : approchons-nous d'une époque où les bibliothèques universitaires deviendront obsolètes ? Si c'est le cas, il est facile d'imaginer un avenir où :

- les collections imprimées des bibliothèques universitaires ne joueront plus aucun rôle, ou qu'un rôle accessoire, dans la communication savante ;
- l'acquisition de ressources informationnelles par une université relèvera de son agent des achats plutôt que de son équipe de bibliographes.

Même si cet avenir s' imagine facilement, il reste difficile de prévoir si et quand il se concrétisera. Toutefois, nous pouvons nous prononcer avec un certain degré de certitude sur les modes d'utilisation des bibliothèques universitaires au cours de la dernière décennie. Ce que les chiffres révèlent pourrait en surprendre plus d'un.

L'UTILISATION DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES AUX ÉTATS-UNIS

La circulation de documents physiques (livres, DVD, etc.) dans les bibliothèques universitaires américaines est en déclin constant depuis le début de l'ère du Web, chutant de 29 % entre 1997 et 2011. Plus précisément, durant la même période et dans les mêmes bibliothèques, le nombre annuel d'emprunts (de livres, de DVD, etc.) par étudiant à temps plein est passé de 20 à 10 documents (une baisse de 50 %).

Les revues scientifiques numériques ont mené leurs prédécesseurs papier à l'obsolescence, voire à l'extinction, et les livres numériques abondent de plus en plus. En 2012, les bibliothèques universitaires américaines détenaient collectivement 252 599 161 livres numériques. Ce chiffre révèle qu'en près de 10

ans, elles ont acquis un nombre de livres numériques correspondant au quart de l'ensemble des livres, volumes, revues, documents gouvernementaux imprimés, et autres documents physiques qu'elles ont acquis depuis 1638, année de la création de la première bibliothèque universitaire américaine par le Harvard College.

Les chiffres ci-dessus pourraient appuyer la conclusion hâtive que tout se trouve en ligne et que l'utilisation des bibliothèques universitaires est désormais désuète. Pourtant, même si le taux de circulation est en chute libre, les données démontrent une augmentation continue du nombre de visites aux bibliothèques universitaires : le nombre total des personnes ayant franchi le seuil des 60 plus grandes bibliothèques universitaires américaines chaque semaine a augmenté de près de 39 % entre 2000 et 2012. Le nombre d'entrées dans les bibliothèques de tous les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis révèle une augmentation similaire (38 %) entre 1998 et 2012.

TENDANCES DANS LES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES À L'EXTÉRIEUR DES ÉTATS-UNIS

Les données recueillies sur les bibliothèques universitaires américaines soulèvent la question de savoir si les mêmes changements se produisent dans d'autres pays. Les statistiques mondiales sur les bibliothèques du Online Computer Library Center et les organismes comme le Bureau européen des associations de bibliothèques, de l'information et de la documentation facilitent l'accès aux données actuelles sur les bibliothèques universitaires à l'extérieur des États-Unis. Cependant, trouver d'anciennes données afin d'étudier l'évolution de leur utilisation s'avère plus difficile. Bien que les pays énumérés ci-dessous ne permettent pas de brosser un portrait complet des bibliothèques universitaires à l'extérieur des États-Unis, ils affichent des tendances similaires à celles constatées dans les bibliothèques américaines.

Royaume-Uni : Comme aux États-Unis, le nombre de documents physiques empruntés aux bibliothèques universitaires du Royaume-Uni est en déclin et a chuté de 11 % au cours de la dernière décennie. Malgré cette baisse, le nombre de visites aux bibliothèques universitaires britanniques s'est maintenu à 55 visites annuelles par étudiant pendant la dernière décennie.

Danemark : Au Danemark, le nombre de documents physiques prêtés par les bibliothèques universitaires est passé de 2 945 109 en 2009 à 1 938 206 en 2015 (une baisse de 24 %). Pourtant, durant la même période, le nombre de visites aux bibliothèques universitaires danoises est passé de 3 849 887 en 2009 à 5 662 446 en 2015 (une augmentation de 47 %).

Canada : Pour les 26 bibliothèques des établissements d'enseignement supérieur canadiens ayant déclaré le nombre de prêts de documents physiques durant les

années 2000-2001 et 2012-2013, le nombre total de prêts est passé de 12 492 134 en 2000-2001 à 6 128 543 en 2012-2013 (une baisse de 50,94 %).

Étant donné l'abondance d'informations accessibles au début du XXI^e siècle, la question suivante est légitime : approchons-nous d'une époque où les bibliothèques universitaires deviendront obsolètes ?

Pour les 21 bibliothèques des établissements d'enseignement supérieur canadiens ayant déclaré le nombre de visites durant les mêmes années, le nombre total de visites est passé de 18 863 135 en 2000-2001 à 32 798 478 en 2012-2013 (une augmentation de 73,87 %).

Si les étudiants ne visitent pas les bibliothèques universitaires pour accéder à leurs collections imprimées, pourquoi s'y rendent-ils ?

L'ATTRAIT DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

Je crois que les étudiants continuent de visiter les bibliothèques universitaires parce que celles-ci se sont activement réinventées afin de répondre à leurs besoins.

En plus de représenter un rare havre de paix dans un monde bruyant et rempli de distractions, les bibliothèques universitaires ont entrepris de nombreuses démarches pour s'adapter aux étudiants. Par exemple, elles ont assoupli (ou supprimé) l'ancienne interdiction de manger et de boire, elles offrent des espaces d'étude vingt-quatre heures sur vingt-quatre, sept jours par semaine et, d'une manière générale, elles se sont réinventées afin d'être chaleureuses et accueillantes plutôt que froides et sévères. Dans le cadre de ces changements axés sur les étudiants, les bibliothèques universitaires ont reconverti une importante partie de la superficie réservée aux livres imprimés en zones où les étudiants peuvent apprendre, étudier, travailler ensemble et même socialiser.

Voici quelques exemples de mesures prises par des bibliothèques universitaires innovantes afin d'attirer les étudiants :

- Le Knowledge Market de la bibliothèque de l'Université d'État de Grand Valley offre des services de consultation avec des pairs afin d'aider les étudiants dans leur processus de recherche, de rédaction, de présentations orales, de conception graphique et d'analyse de données quantitatives. La bibliothèque propose également plusieurs salles spécialisées consacrées à la préparation de médias, à la collaboration numérique et à la répétition de présentations orales.
- Les bibliothèques de la North Carolina State

University (NCSU) offrent des laboratoires ouverts où les étudiants ont à leur disposition du matériel électronique et peuvent mettre leurs connaissances en pratique, par exemple l'impression et la numérisation 3D, la découpe numérique, la création de dispositifs personnels et leur connexion à l'Internet des objets. De plus, les étudiants qui visitent les bibliothèques des campus de la NCSU peuvent utiliser des laboratoires de médias numériques, des studios de production de médias, des salles de pratiques musicales, de visualisation et d'exposition, ainsi que d'autres salles spécialisées.

• Le département Research Commons de la bibliothèque de l'université d'État de l'Ohio offre non seulement un centre de rédaction, mais aussi des services de consultation sur la propriété intellectuelle, sur la planification de la gestion de données, sur les possibilités de financement et sur la recherche avec des sujets humains. Les salles spécialisées de la bibliothèque sont consacrées, entre autres, aux conférences, à la création de projets, à la visualisation numérique, aux remue-méninges, aux colloques et à l'enseignement.

RÉINVENTER LES BIBLIOTHÈQUES

En pensant au-delà du livre dans leur démarche de réinvention, les bibliothécaires universitaires permettent à la longue tradition de l'enseignement d'évoluer plutôt que de tourner le dos à l'avenir. Pour reprendre les propos de Sam Demas, bibliothécaire émérite de l'Université Carleton :

Pendant plusieurs générations, les bibliothécaires universitaires se sont principalement préoccupés du rôle des bibliothèques en tant que portail de l'information imprimée, puis numérique. Au cours des dernières années, nous avons renoué avec le fait que les bibliothèques servent d'abord et avant tout les personnes et leurs façons d'apprendre, d'utiliser de l'information et de participer à la vie d'une communauté d'apprentissage. Par conséquent, nous commençons à concevoir des bibliothèques qui cherchent à recouvrer leur rôle historique d'institutions vouées à l'apprentissage, à la culture et à la communauté intellectuelle.

Toute bibliothèque universitaire capable d'assumer un rôle aussi important ne deviendra jamais obsolète. ■

Que deviennent nos diplômés de l'enseignement supérieur ? Analyse des points de divergence entre deux systèmes

CLIFFORD ADELMAN

Clifford Adelman est associé principal à l'Institut pour les politiques de l'enseignement supérieur (Institute for Higher Education Policy) de Washington, DC, aux États-Unis. Courriel: cadelman@ihep.org

Dans les pays dotés de capacités avancées de suivi des données, une des questions de plus en plus pressantes auxquelles les autorités de l'enseignement supérieur doivent répondre est la suivante : « Que deviennent nos diplômés après l'université ? ». Les réponses à cette question orienteront nos choix d'investissements en matière d'infrastructures, de matériel et de recrutement de personnel enseignant, et nous permettront ainsi de rassurer les étudiants qui autrement, pourraient être confrontés à un avenir incertain. En réponse à cette question, cet article propose une analyse succincte de deux grandes approches, portant toutes deux sur deux vastes systèmes d'enseignement supérieur. La première approche est le programme d'études longitudinales «Baccalaureate and Beyond » existant aux États-Unis (ci-après désigné par B&B). La seconde est présentée dans le rapport final d'une étude portant sur la faisabilité et la conception d'une éventuelle enquête à mener auprès des diplômés d'universités européennes (téléchargeable à www.eurograduate.eu). Au-delà de la participation éventuelle de 30 pays et de l'utilisation de 25 langues européennes, les différences entre ces approches sont considérables et à la fois pleines d'enseignements.

Avant de développer notre réflexion, nous nous félicitons de la disponibilité des résultats des enquêtes américaines, au moment où l'enquête européenne dénommée « European Graduate Survey » (ci-après désignée par EGS) n'en est encore qu'à l'état de simple projet.

MOTIVATIONS ET OBJECTIFS

Les sondages américains B&B du Centre américain des données statistiques en éducation (NCES) ont été effectués en 1993 et se justifient par deux raisons : (a) les insuffisances relevées dans les précédents sondages transversaux sur les jeunes diplômés menés, à six reprises, par le NCES entre 1974-1975 et 1989-1990. Ils portaient sur une population d'étudiants ayant obtenu leur licence ou leur maîtrise depuis un an seulement, et mettaient un accent particulier sur ceux qui avaient

choisi d'embrasser une carrière d'enseignant ; et (b) ces nouveaux sondages s'inscrivent dans la suite naturelle des études longitudinales nationales entamées dans l'enseignement moyen-secondaire sur les 12 - 14 ans, mais qui avaient une portée limitée notamment en ce qui concerne le suivi des apprenants après le collège. L'approche B&B apporte une solution à la première raison et permette une extension de la seconde.

L'étude de faisabilité de l'EGS, financé par la Commission européenne, a souhaité travailler sur un modèle de référence, basé sur des données de la vie professionnelle et personnelle des diplômés à travers le continent de façon à surmonter les disparités entre les études de suivi au niveau national (par exemple en Allemagne le projet « German Tracer Studies Coopération KOAB », et en Italie le « Alma Laurea »). Sur le plan statistique, cette étude a réuni des participants plus nombreux et représentatifs que ceux qui étaient impliqués dans les sondages multinationaux tels que REFLEX (Recherche sur l'emploi et la flexibilité professionnelle), mené en 1998-2000.

DIFFÉRENCES STRUCTURELLES

Les principales caractéristiques de l'EGS, comparées à celles de son équivalent américain, sont les suivantes: Tout d'abord, la population de référence des sondages américains porte uniquement sur les titulaires d'une licence alors que par le terme «diplômés» les Européens englobent les titulaires de licence et de maîtrise, ce qui constitue une suite logique du Processus de Bologne sur les Réformes de l'enseignement supérieur, dans un environnement où plus de la moitié des licenciés choisissent de poursuivre leurs études en Master. En second lieu, le Centre américain des données statistiques en éducation (NCES) effectue les sondages de B&B par panel unique pour 10 ans. Les recommandations de EGS concernant la faisabilité tendent vers l'utilisation en simultanée de deux panels: l'un portant sur des données rétroactives de cinq ans, l'autre formulant des perspectives sur une, quatre, et neuf années (en fonction du succès, de l'intérêt et du financement obtenus). Les Européens obtiennent immédiatement les résultats de l'étude rétrospective de même que d'éventuelles mesures appropriées à prendre pour l'avenir. L'objectif du premier panel est de formuler des engagements que le deuxième sera tenu de respecter.

La troisième différence structurelle (concernant la participation et l'échantillonnage) est plus complexe. L'approche B&B est située dans un seul pays, est présentée dans une même langue et porte sur une population qui constitue un sous-échantillon de l'année de base de l'étude nationale sur l'aide financière aux études post-secondaires (National Post-secondary Student Aid Survey), qui regroupe tous les étudiants ayant obtenu leur licence au cours de cette année-là. En revanche, la constitution des panels de l'EGS sera

tributaire de la configuration obtenue à partir du nombre de pays engagés dans le processus (dans une fourchette de 9 à 19), et des groupes institutionnels choisis par chaque pays. Pour ce qui est de la pondération des échantillons B&B, la méthode américaine est plus simple comparée à la variabilité de l'échantillonnage par pays, et de la double pondération (au sein d'un pays et entre les pays participants) auxquelles les Européens seraient confrontés. Dans toutes ces études, on note une baisse inévitable de la participation, d'où la nécessité de reprendre constamment la pondération des échantillons. Par exemple, (dans le B & B) un même étudiant serait pondéré à 515.280, 529.535 et 542.523 pour trois enquêtes avec des dénominateurs en baisse. Dans l'EGS, le même étudiant serait utilisé pour six coefficients pondérateurs (trois au niveau national et trois au niveau européen) pour trois enquêtes.

L'étude de faisabilité de l'EGS, financé par la Commission européenne, a souhaité travailler sur un modèle de référence, basé sur des données de la vie professionnelle et personnelle des diplômés à travers le continent de façon à surmonter les disparités entre les études de suivi au niveau national.

Enfin, la question du financement. B&B ne dispose que d'une seule source de financement. A l'opposé, les revenus pour l'EGS pourraient provenir des ministères des pays concernés ainsi que des organisations internationales telles que la Commission européenne, l'OCDE, etc. (si elles en expriment la demande). Sans financement adéquat, il ne pourrait y avoir d'EGS, et l'on perdrait ainsi l'occasion de créer une structure d'information unifiée à l'échelle continentale.

DIFFÉRENCES THÉMATIQUES: LE « SOI » CONTRE LE COLLECTIF

La satisfaction personnelle est la ligne thématique principale du B&B américain: la satisfaction sur plusieurs aspects au cours de l'enseignement supérieur (la préparation à la vie professionnelle, la gestion du temps, l'effort); la satisfaction à l'égard de l'emploi (les défis, les avantages, le salaire, la sécurité, les conditions de travail, l'adéquation avec les études effectuées); et la satisfaction vis-à-vis de ses finances personnelles. Toutes ces mesures sont prises au moment de l'administration de chaque questionnaire. Le « soi » est au centre des questionnaires.

Dans le contenu des EGS proposés, la satisfaction personnelle n'est pas au cœur des questionnaires ni des discussions. L'accent est davantage mis sur des groupes sociaux élargis et des activités sociétales plus

diversifiées, notamment l'engagement citoyen; les orientations sociales / culturelles / économiques; les cycles économiques; et les réseaux sociaux. Dans les rares cas où le « soi » apparaît, il s'agit de questions relatives à la qualité de vie, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, et les «événements déclencheurs» dans un cycle de vie.

En matière d'expérience dans le monde du travail, B&B se focalise sur la nature de l'emploi, les exigences, l'emplacement, l'autonomie et la flexibilité personnelle, ainsi que la formation post-licence accompagnée de son coût et de ses composantes (la formation ne fait partie des rubriques de l'EGS). On note cependant un certain recoupement lorsque les deux études expriment la même inquiétude concernant ce que les préparateurs de l'EGS appellent les composantes de « la qualité de l'emploi» (horaires et salaire), quoique l'EGS soit plus descriptif et donne moins lieu à une exposition de chiffres bruts. En outre, le modèle de l'EGS proposé est structuré de façon à assurer une adéquation entre les exigences du marché du travail et chaque niveau de connaissances acquises dès le post-secondaire. Cet élément n'est pas présent dans les enquêtes américaines, malgré les critiques des observateurs qui déplorent les insuffisances du système éducatif du premier cycle. De même, les variables B&B gagneraient à s'inspirer de la distinction établie par l'EGS entre le niveau des compétences requises au travail, le niveau de compétences acquises au cours des études, et le niveau effectivement exploité dans la vie professionnelle, pour anticiper sur les « non-concordances » souvent constatées lors des mises au point. L'innovation de l'EGS, telles que ses concepteurs l'ont souligné, réside en ce qu'elle a pour objectif le «renforcement de l'employabilité» des diplômés.

DIVERGENCES PARALLÈLES: LES INDIVIDUS ET LES INSTITUTIONS

Alors que les étudiants à titre individuel sont le sujet de B & B, le « tableau de suivi » annuel transversal (mis en place en 2013) du Ministère américain en charge de l'éducation souligne tous les ans que les Américains font une fixation sur les institutions individuelles, en présentant des données qui donnent à penser à un classement. En revanche, le critère « comparaison entre établissements d'enseignement supérieur» s'est classé 11e sur 11 propositions de catégories pour l'EGS dans tous les ministères européens, les conférences de recteurs et groupes de recherche interrogés.

Ensuite, après les résultats de l'enquête socio-économique, nous avons les acquis. Sur les 11 rubriques qui constituent l'ossature de l'EGS, celle appelée «retour sur investissement études » (une notion plus complexe que les acquisitions) devient une création ambiguë en Europe, puisque les frais de scolarité peuvent être de 0\$ dans certains pays, et que les frais annuels peuvent varier entre la valeur nominale et 400\$. Lors de l'élaboration des questionnaires prioritaires de l'EGS, le

retour sur investissement était classé au sixième rang par les ministères, au septième rang par les conférences nationales des recteurs et par les groupes de recherche. Ceci n'est pas un bon classement pour un indicateur de futur statut. Les intervenants européens ont remplacé « gains » par « évaluation des compétences reçues / acquises sur le terrain », c'est-à-dire qu'ils considèrent que les connaissances et l'expertise acquise au travail devraient être au même niveau de rémunération.

A l'opposé, le seul indicateur américain qui a dépassé tous les pronostics et retenu l'attention des institutions et des médias est « le niveau moyen des gains personnels 10 ans après l'obtention du diplôme », même si les sources risquent d'être limitées et peu fiables.

En définitive, nous avons deux grands ensembles d'indicateurs de suivi des anciens diplômés ; ils se chevauchent parfois mais sont très différents : l'un est très individualiste tandis que l'autre est beaucoup plus orienté vers des unités sociales élargies. Les conclusions et mesures obtenues devraient déterminer les configurations du système de responsabilités et rendre les étudiants plus confiants en eux-mêmes et en leur avenir. ■

Manquante mais nécessaire: la recherche sur l'éducation transnationale

JANE KNIGHT ET QIN LIU

Jane Knight est professeur adjoint à l'Institut des Etudes en éducation de l'Ontario (Ontario Institute for Studies in Education), de l'Université de Toronto au Canada. Email: Jane Knight jane.knight@utoronto.ca. Qin Liu est doctorante au même Institut. E-mail: qinliu@mail.utoronto.ca.

Pourquoi y a-t-il si peu de recherches sur l'éducation transnationale (ETN)? L'ETN, brièvement décrite comme « la mobilité des programmes et institutions/fournisseurs d'enseignement supérieur à travers les frontières internationales », est encore un secteur relativement jeune de la fourniture d'enseignement supérieur, mais qui prend de l'ampleur et devient de plus en plus complexe. Dans de nombreux pays, elle fournit 10 pourcent de l'enseignement supérieur (ES), et dans d'autres jusqu'à 40 pourcent. Confronté aux nouveaux développements, défis et opportunités importants au niveau de l'ETN, il est temps d'être mieux informé sur les recherches et les analyses effectuées sur l'ETN et d'encourager la prochaine génération de chercheurs à

se concentrer sur la mobilité des étudiants.

Le but de cet article est de fournir les faits saillants d'une analyse récente de plus de 300 articles de revues, chapitres de livres, rapports et dissertations sur l'ETN publiés depuis 2000. Les principales sources de références étaient la base de données complète d'ERIC et la base de données sur la recherche en éducation internationale IDP du Conseil australien pour la recherche en éducation. L'examen systématique a codifié toutes les références universitaires sur le type/mode de prestation de l'ETN, la date de publication, la méthodologie de recherche, le thème majeur, l'orientation géographique et la source de référence. L'examen s'est concentré sur les différents modes de mobilité des programmes et des institutions/prestataires et n'a donc pas abordé la mobilité des étudiants en soi. La recherche sur l'enseignement à distance n'a pas été incluse.

La conclusion la plus frappante est le chaos et la confusion qui en résulte quant à la façon dont les différents modes d'ETN sont interprétés et étiquetés. Il existe de nombreux termes dans la littérature et la pratique pour décrire le même mode d'ETN. Inversement, un terme s'applique à de nombreux types différents d'ETN. L'utilisation incohérente des termes rend les comparaisons de la fourniture et de la recherche d'ETN à l'intérieur et entre les pays difficiles et souvent peu concluantes. Cela signifie également que la généralisation des résultats de la recherche est difficile et l'analyse des données d'ETN comparables au niveau international discutable.

LES MODES D'ETN — CAMPUS INTERNATIONAL DÉLOCALISÉS, PROGRAMMES DE PARTENARIAT, UNIVERSITÉS CONJOINTES, FRANCHISES

Étant donné l'incohérence de la terminologie de l'ETN, chaque référence a été soigneusement examinée et finalement catégorisée quant au mode de mobilité des programmes et des prestataires. Le résultat révèle la répartition suivante des références de recherche de l'ETN: les campus internationaux délocalisés (CID), 29 pourcent; les programmes de partenariat (avec une collaboration entre le pays hôte et le pays d'origine, telle que le jumelage et le programme conjoint/double diplôme), 16%; les universités conjointes (institutions binationales, cofondées et codéveloppées), 6%; les programmes de franchise (programmes d'exportation des pays d'origine), 5%; et la recherche d'ETN multimode/générique, 43 pourcent. De toute évidence, davantage de recherches portent sur les CID que sur les autres modes. Lorsqu'on tient compte de l'orientation géographique des CID, on constate que la recherche du point de vue des pays d'origine est la plus répandue et que la recherche du point de vue du pays hôte est nettement sous-représentée. Étant donné que l'ETN représente un pourcentage croissant de l'enseignement supérieur dans les pays d'accueil, il est inquiétant qu'il y ait peu de recherche sur l'ETN du point de vue du pays hôte.

LES THÈMES MAJEURS

Chaque référence a été codée pour le sujet principal abordé. Dix thèmes principaux ont émergé de cette analyse. Les résultats montrent qu'environ 28% se concentrent sur les questions de gestion et de développement; 15 pourcent sur les tendances et les défis; 12 pourcent sur l'assurance de la qualité; 10 pourcent ont traité des politiques et des règlements; 10 pourcent des questions étudiantes, et seulement 5 pourcent des perspectives de chaque faculté, des résultats et de l'impact, de la pédagogie et du curriculum, des justifications et des définitions. Bien qu'il soit encourageant de voir l'accent mis sur les questions de gestion et d'assurance de la qualité, il est troublant que les résultats et l'impact, ainsi que la pédagogie et les programmes d'études, reçoivent si peu d'attention. Lorsque les thèmes sont liés aux modes d'ETN, la recherche sur l'assurance de la qualité se concentre principalement sur l'ETN en général et n'est pas spécifique à l'un des quatre principaux modes d'ETN. Cela soulève la question délicate de savoir comment les pratiques et les questions d'assurance de la qualité diffèrent selon les modes. Par exemple, avec les CID et les programmes de franchise, le programme d'études, la qualification offerte et l'assurance qualité externe sont la responsabilité première du pays d'envoi. Toutefois, pour les programmes de partenariat, la responsabilité de ces trois aspects concerne à la fois les pays d'origine et les pays d'accueil.

Le but de cet article est de fournir les faits saillants d'une analyse récente de plus de 300 articles de revues, chapitres de livres, rapports et dissertations sur l'ETN publiés depuis 2000.

LES MÉTHODES DE RECHERCHE

Le type de méthode de recherche (analyse empirique, descriptive, conceptuelle et stratégique) a été noté pour toutes les références. Dans l'ensemble, les méthodes descriptives ont été utilisées pour 52 pourcent des références, empiriques pour 40 pourcent, conceptuelles pour 8 pourcent et l'analyse des politiques pour 1 pourcent. Il est intéressant de noter le très faible pourcentage d'études de recherche qui sont conceptuelles ou théoriques. Cela peut expliquer pourquoi il existe une telle incohérence dans l'interprétation et l'utilisation des termes d'ETN.

LES DATES ET LES SOURCES DE RÉFÉRENCE

Il est prometteur de voir l'augmentation considérable des références de recherche d'ETN au cours des 15 dernières années. Sur la totalité des références examinées, seulement 7% ont été publiées de 2000 à 2005, mais elles ont augmenté de façon substantielle à 42% entre 2006

et 2010, et à 50% de 2011 à 2015. Les concepteurs de l'étude ont fait le choix délibéré d'inclure uniquement la littérature académique, excluant ainsi la littérature grise telle que les articles de revue/les bulletins et les blogs. La recherche sur l'ETN étant encore relativement jeune, il n'est pas surprenant qu'il y ait plus de littérature grise que de littérature universitaire. Mais parce que l'analyse s'est concentrée sur la recherche d'ETN, il a fallu se concentrer sur les sources traditionnelles. L'analyse montre qu'environ 39 pourcent sont des chapitres de livres, 39 pourcent des articles de revues, 15 pourcent des rapports, généralement de la recherche commandée, et seulement 7 pourcent des thèses.

Il est décevant de trouver si peu de thèses de doctorat, car ces chercheurs sont essentiels à l'analyse future de l'ETN. Les dissertations d'ETN disponibles sur ProQuest apparaissent dans les références à partir de 2005. La majorité (61 pourcent) des 18 thèses se concentrent sur les CID. C'est intéressant, car il y a actuellement environ 250 CID dans le monde, alors qu'il y a des milliers de programmes de partenariat d'ETN. De plus, l'émergence d'universités conjointes (ce qui implique la collaboration des institutions des pays d'accueil et des pays d'origine pour créer une nouvelle institution) est un phénomène relativement nouveau qui mérite d'être approfondi, car elles sont radicalement différentes des CID, qui restent essentiellement des succursales d'institutions parentales étrangères. Dans l'ensemble, les études d'ETN bénéficieraient d'un plus grand nombre de doctorants, en particulier dans les pays d'accueil, qui font des recherches sur les différents modes et dimensions de l'ETN.

Le TNE est encore un secteur relativement jeune et certainement sous-recherché. Il y a probablement trois à quatre fois plus de publications de recherche sur les questions de mobilité des étudiants que sur les sujets de mobilité des programmes et des fournisseurs. Cependant, une première étape clé consiste à élaborer un « Cadre commun de classification de l'ETN », avec des termes et des définitions suffisamment robustes pour différencier les principaux modes d'ETN, mais assez souples pour être utilisés par plus de 100 pays hôtes et d'origine de plus en plus impliqués dans l'ETN. Il s'agit d'une étape fondamentale pour améliorer la collecte et la recherche de données sur l'ETN. ■

La diversité complexe de l'enseignement postsecondaire en Asie du Sud-Est

PHILIP G. ALTBACH

Philip G. Altbach est professeur, chercheur et directeur fondateur du Center for International Higher Education au Boston College aux États-Unis. Adresse électronique : altbach@bc.edu.

Existe-t-il des éléments communs partagés par les différentes réalités de l'enseignement supérieur de l'Asie du Sud-Est ? Ces réalités divergent plus qu'elles ne convergent. Les réponses des pays de la région aux défis posés par l'enseignement supérieur au XXI^e siècle reflètent cet écart et l'examen de celles-ci apporte des enseignements et des modèles utiles.

ASPECTS DE LA DIVERSITÉ

La région est diverse à de nombreux égards. On y trouve différentes traditions religieuses : l'islam (Indonésie, Malaisie, Brunei), le christianisme (Philippines), le bouddhisme (Thaïlande, Cambodge, Birmanie, Laos), ainsi qu'un pays multiconfessionnel (Singapour). Des minorités religieuses sont également présentes dans la plupart des pays de la région. L'Asie du Sud-Est est marquée par l'influence des colonialismes anglais, français, espagnol, américain et néerlandais, à l'exception de la Thaïlande, l'un des rares pays en développement n'ayant jamais subi la colonisation. Les niveaux de richesses varient énormément dans la région, qui compte plusieurs pays à hauts revenus (Brunei et Singapour), quelques pays à revenus moyens supérieurs (Malaisie, Thaïlande), plusieurs pays à revenus moyens inférieurs (Indonésie, Vietnam et peut-être les Philippines) ainsi que des pays encore en développement (Birmanie, Cambodge, Laos). Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant qu'à bien des égards, les réalités de l'enseignement supérieur des différents pays du Sud-Est asiatique comptent plus de différences que de ressemblances. On comprend donc que chaque pays doit adopter une approche différente afin de mettre en place un enseignement supérieur répondant à ses propres besoins nationaux.

RÉALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'accès à l'enseignement postsecondaire varie considérablement dans la région, le taux d'accès du groupe d'âge concerné allant de 10 % en Birmanie à 87 % à Singapour. À l'exception de Singapour, aucun pays du Sud-Est asiatique n'atteint les taux d'inscriptions aux études postsecondaires des pays développés. Les pays qui s'en rapprochent le plus sont la Thaïlande

(environ 50 %), la Malaisie (37 %) et l'Indonésie (32 %). Les pays les plus pauvres, comme la Birmanie et le Laos, ont des taux bruts d'inscription inférieurs à 20 %. À une exception près, la région doit encore faire face à l'énorme pression de la massification, c'est-à-dire l'accès à un enseignement postsecondaire pour de larges cohortes d'étudiants.

La région, sans surprise, compte très peu d'universités de recherche reconnues mondialement. À l'exception notable de deux universités de Singapour figurant parmi les 100 meilleures universités au monde, les universités du Sud-Est asiatique se trouvent au bas des classements universitaires. Seules 15 d'entre elles figurent dans le classement mondial du Times Higher Education regroupant les 800 meilleures universités. La Malaisie, l'Indonésie, la Thaïlande et Singapour y sont représentées. Les classements universitaires, bien qu'imparfaits, indiquent généralement la renommée des universités de recherche sur la scène internationale. Le manque d'universités de recherche dans la région constitue un sérieux obstacle à sa participation aux communautés scientifiques mondiales de haut niveau, à sa participation à l'économie mondiale de la connaissance, ainsi qu'à son attractivité pour les étudiants et les enseignants internationaux.

L'Asie du Sud-Est n'a que modestement investi dans l'enseignement supérieur, la part des budgets des États consacrée à ce financement étant inférieure à celle des pays développés. Singapour constitue une exception notable, l'investissement public dans l'enseignement supérieur y étant plus important. C'est aussi le cas dans une certaine mesure de la Malaisie. Dans d'autres pays de la région, comme l'Indonésie et le Vietnam, les budgets de l'enseignement postsecondaire représentent nettement moins que 1 % du PIB. Ces faibles niveaux d'investissement ont des conséquences importantes. Il a déjà été souligné qu'il existe peu d'universités de recherche dans la région. Ces faibles niveaux d'investissement signifient également que les gouvernements ont répondu de façon limitée aux besoins liés à la massification de l'enseignement supérieur et que le secteur privé a fourni la plupart des installations nécessaires pour faire face à cette demande.

Le secteur privé est devenu un élément fondamental de la structuration de l'enseignement postsecondaire dans la majorité de l'Asie du Sud-Est. Singapour, le Laos, le Vietnam, la Birmanie, le Brunei et la Malaisie sont des exceptions partielles à cette généralisation, même si l'on y trouve un nombre croissant d'établissements privés en activité. En Thaïlande, en Indonésie et au Cambodge, plus de la moitié de la population étudiante est inscrite dans des établissements privés. Aux Philippines, la proportion atteint plus de 80 %. Même la République socialiste du Vietnam prévoit que 40 % des inscriptions se feront

dans le privé d'ici 2020, malgré la baisse de qualité significative accompagnant vraisemblablement

L'accès à l'enseignement postsecondaire varie considérablement dans la région, le taux d'accès du groupe d'âge concerné allant de 10 % en Birmanie à 87 % à Singapour.

un tel changement. Généralement, dans les pays qui vivent une transition vers l'enseignement supérieur de masse, les établissements privés « absorbent » la demande et acceptent des étudiants dont les compétences scolaires et le milieu économique sont modestes. Beaucoup d'établissements privés ont un but lucratif et offrent rarement une formation de qualité. Il existe pourtant quelques universités privées prestigieuses en Thaïlande, aux Philippines, au Vietnam et en Indonésie. Elles sont majoritairement affiliées à des organisations chrétiennes. D'une manière générale, on connaît peu de choses sur l'important secteur de l'enseignement supérieur privé en Asie du Sud-Est.

Peu de pays de la région disposent d'un système d'enseignement supérieur bien conçu et cohérent fournissant un éventail de programmes d'études. Qui plus est, peu de pays, en Asie du Sud-Est ou ailleurs, ont compris comment y intégrer le secteur privé afin que celui-ci contribue à l'intérêt public de façon cohérente. Même dans l'enseignement supérieur public, on s'assure rarement que les différents secteurs s'imbriquent efficacement afin que les universités de recherche, les établissements axés sur l'enseignement, les établissements d'enseignement professionnel et les autres établissements coopèrent et soient financés de façon conséquente. Singapour fait peut-être, encore une fois, exception : le gouvernement y a récemment nommé un ministre chargé de l'enseignement supérieur et des compétences.

ENJEUX ET DÉBATS

Existe-t-il un « modèle du Sud-Est asiatique » pour le développement de l'enseignement supérieur ? La diversité des situations décrites dans cet article nous démontre que non. La région compte pourtant un éventail de réseaux d'enseignement supérieur, incluant la Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO), l'Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning (ASAIHL), qui comprend des établissements de toute l'Asie, ainsi que l'Association of Southeast Asian Nations Plus Three (ASEAN + 3), qui discute d'enjeux communs pouvant être importants dans un contexte régional et des aspects utiles de la coopération. Cependant, peu d'initiatives

régionales durables ont été mises en œuvre. Le désir de conserver une mainmise nationale sur l'enseignement supérieur tend à contrecarrer les ambitions régionales.

À quelques exceptions près, il existe étonnamment peu d'informations et d'analyses précises concernant l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est, et ce, malgré l'ASEAN et plusieurs autres organisations régionales. Des données statistiques précises et à jour ainsi que des analyses rigoureuses de certains thèmes et enjeux fondamentaux sont une condition nécessaire à l'élaboration de politiques efficaces. Sans informations nationales et régionales fiables, il est impossible d'effectuer des comparaisons pertinentes. Pourtant, aucun pays de l'Asie du Sud-Est ne dispose de centres de recherche pour l'enseignement supérieur mondialement reconnus. Les gouvernements et les universités du Sud-Est asiatique ne comptent que peu de spécialistes en enseignement supérieur, à l'exception partielle du National Higher Education Research Institute Malaysia (IPPTN) en Malaisie. Une communauté pour la politique et la recherche dans l'enseignement supérieur est un besoin urgent dans la région.

La langue de l'enseignement supérieur est un enjeu permanent en Asie du Sud-Est, comme dans le reste du monde. Le rôle de l'anglais comme langue internationale des sciences et de l'enseignement constitue un dilemme particulier dans la région. Généralement, les nations de l'Asie du Sud-Est utilisent leur langue nationale dans l'enseignement supérieur. Singapour et les Philippines sont deux exceptions notables et utilisent plutôt l'anglais. Les établissements birmanais emploient aussi l'anglais, mais la question de la langue d'enseignement appropriée est matière à débat. Dans le cas d'un pays multiethnique comme Singapour, l'anglais s'est imposé comme un choix logique depuis l'indépendance en 1965. Ce choix a aidé le pays à construire le système d'enseignement supérieur le plus efficace de l'Asie du Sud-Est, seul système de la région à avoir une réputation internationale. La Malaisie, quant à elle, a abandonné l'anglais au profit du malaisien (bahasa Malaysia), une décision qui a empêché le pays d'être reconnu à l'échelle internationale en plus de poser d'autres problèmes. Dans les années 2000, la politique malaisienne est partiellement revenue à l'anglais, mais semble maintenant retourner au malaisien, même si les établissements privés du pays continuent à enseigner en anglais. En Indonésie, la langue de l'enseignement supérieur est passée du néerlandais à l'indonésien (bahasa Indonesia) après l'indépendance, bien que l'anglais soit actuellement parfois utilisé.

L'enjeu de la langue est abordé ici non seulement parce qu'il s'agit d'un sujet important en soi, mais aussi parce qu'il symbolise la complexité politique qui règne dans la région. La langue est un enjeu politique controversé dans certains pays. D'un côté, les langues

locales portent en elles la culture et l'histoire de leur communauté. Mais d'un autre côté, la langue anglaise contribue à façonner l'internationalisation comme la régionalisation, les possibilités de recruter à l'étranger des enseignants compétents et des étudiants, les liens avec la communauté scientifique mondiale, l'offre d'accès aux étudiants locaux, etc.

Peu de pays de l'Asie du Sud-Est semblent être prêts à rejoindre, dans un avenir proche, les pays en pointe en matière d'enseignement supérieur. La plupart doivent encore trouver un moyen de répondre aux demandes de la massification et ne portent par conséquent qu'une attention limitée à l'économie mondiale de la connaissance. Singapour est encore une fois une exception notable à cette généralisation, ainsi que dans une certaine mesure la Malaisie. Aucun pays du Sud-Est asiatique n'a financé d'« initiative d'excellence » comme celles de l'Allemagne, du Japon, de la Chine, de la Russie et d'ailleurs, afin d'améliorer rapidement la qualité et la compétitivité de ses universités de recherche. La plupart des pays de la région ont cependant mis de modestes ressources supplémentaires à la disposition de leurs universités les plus importantes. Singapour, comme la Malaisie, a investi des ressources importantes dans ses universités les plus prestigieuses.

De toute évidence, les tendances internationales influencent l'Asie du Sud-Est. Pourtant, rares sont les pays de la région à avoir fait preuve d'une ouverture internationale ou à avoir élaboré une politique d'internationalisation. La Malaisie accueille plusieurs campus satellites d'universités australiennes. L'International Islamic University Malaysia a également été fondée afin d'accueillir des étudiants étrangers. Singapour, grâce au projet Global Schoolhouse, a mis sur pied une politique d'internationalisation active qui vise notamment à attirer des étudiants étrangers et des établissements universitaires d'autres pays. D'une manière générale, la région ne fait cependant pas preuve d'ouverture internationale.

CONCLUSION

Peu d'éléments lient les diverses nations de l'Asie du Sud-Est. Elles partagent cependant certaines réalités de l'enseignement supérieur. Plutôt que de considérer la région dans son ensemble, il serait peut-être plus utile d'examiner divers regroupements de pays faisant face à des défis comparables. Une première étape serait de recueillir des données et des analyses pertinentes, puis d'envisager un développement de stratégies appropriées. Les problèmes liés à l'enseignement supérieur sont d'envergure nationale, mais les solutions peuvent se dessiner sur le plan régional en prenant en compte les retours d'expérience des différents pays et établissements de l'Asie du Sud-Est. ■

L'enseignement supérieur et l'essor économique et démocratique de la Birmanie

TAKAO KAMIBEPPU ET ROGER Y. CHAO, JR.

Takao Kamibepu est professeur de développement de l'enseignement international à l'Université de Fukuyama à Hiroshima au Japon. Adresse électronique : t-kamibepu@fcu.ac.jp.

Roger Y. Chao Jr. est consultant indépendant en enseignement supérieur et a occupé le poste de consultant en enseignement supérieur pour l'UNESCO en Birmanie. Adresse électronique : rylimchao@yahoo.com.

Alors que la transition économique et démocratique se déroule rapidement en Birmanie, l'enseignement supérieur doit s'y restructurer. Les élections de novembre 2015 ont donné un mandat pour gouverner à la Ligue nationale pour la démocratie. Des efforts ont permis de promulguer des lois portant sur l'enseignement supérieur et l'enseignement privé pour promouvoir l'éducation à la citoyenneté et pour accroître l'engagement du pays au sein de l'Association of Southeast Asian Nations (ASEAN).

ÉVOLUTION DE LA LÉGISLATION SUR L'ENSEIGNEMENT

Après 50 années d'isolement, de délaissement et de sous-investissement, les infrastructures de l'enseignement supérieur birman (c'est-à-dire les bâtiments, les bibliothèques et les laboratoires), les cursus universitaires, la recherche et le personnel enseignant doivent bénéficier d'investissements importants afin d'être réhabilités de fond en comble et de pouvoir reconstituer leurs capacités. Treize ministères, dont celui de l'enseignement supérieur, gèrent les 170 établissements publics d'enseignement supérieur. Près de la moitié d'entre eux se trouvent à Rangoon (33) et à Mandalay (36), et seules 10 universités peuvent décerner des diplômes de troisième cycle. De plus, un nombre important de ces établissements proposent en réalité des formations professionnelles et de l'enseignement à distance, ce qui soulève des questions quant à la qualité de l'enseignement.

Afin de pallier certains de ces problèmes, le gouvernement a promulgué la loi sur l'éducation nationale birmane en octobre 2014. Elle a été amendée en juin 2015 pour tenir compte des demandes exprimées par les manifestants (étudiants et organisations de la société civile), ce qui a retardé la rédaction des propositions de loi concernant les sous-secteurs de l'enseignement supérieur et de l'enseignement privé. Les principaux problèmes de l'enseignement supérieur auxquels doit répondre la législation sont le degré d'autonomie des

universités, le droit de s'y organiser en syndicat et le droit d'une université à établir son propre cursus. Étant donné la nature nouvelle des acteurs de l'enseignement supérieur et les besoins en développement du pays, la promulgation et l'amendement de la loi sur l'éducation nationale se sont déroulés selon une démarche évolutive qui se voulait inclusive, ouverte et, dans une certaine mesure, transparente, afin de répondre aux exigences liées à un gouvernement démocratique.

La transparence et la bonne gouvernance instaurées par un cadre législatif et sa mise en œuvre contribuent à améliorer la réputation de l'enseignement supérieur du pays, notamment dans le contexte d'un mandat clair donné à l'enseignement supérieur afin qu'il permette un meilleur accès et une plus grande équité tout en offrant un enseignement plus pertinent et de plus grande qualité. Cependant, outre les considérations économiques, la Birmanie doit prendre en compte les exigences liées à l'édification de la nation. L'enseignement supérieur doit contribuer à ce processus grâce à l'éducation à la citoyenneté permettant d'assurer un développement pérenne et une transition vers la démocratie.

DES INITIATIVES UNIVERSITAIRES ?

Malgré l'incertitude due à l'absence d'une loi définitive sur l'enseignement supérieur, les universités se verront accorder un certain degré d'autonomie institutionnelle, notamment dans leur tâche de rédaction des chartes. Les universités sont sous pression afin de répondre aux exigences d'une activité en croissance rapide en raison du développement économique national et de l'augmentation des investissements directs venant de l'étranger dans les différents secteurs du pays, dont l'enseignement supérieur. Le secteur de l'enseignement supérieur birman maintenant la responsabilité de former suffisamment de diplômés ayant les compétences, les connaissances et les comportements attendus pour répondre aux besoins d'une économie de plus en plus liée au marché mondial. Les universités doivent se restructurer elles-mêmes, mais aussi repenser leurs cursus, afin de répondre efficacement aux exigences du pays dont l'économie et la société se modifient à un rythme soutenu. Dans le cadre de l'autonomie institutionnelle proposée, les universités ont besoin, outre des infrastructures nécessaires, de ressources humaines et financières qui leur permettront de former efficacement des personnes ayant toutes les compétences et tous les atouts dont a besoin l'économie. De plus, un cadre de référence national et une agence nationale indépendante chargée de contrôler la qualité doivent définir des normes conformes à celles de l'ASEAN et suivant les pratiques internationales.

Cependant, les universités birmanes n'ont pas les capacités pour entreprendre ces changements, notamment dans un environnement auquel elles ne

sont pas accoutumées et dans le cadre d'une autonomie institutionnelle entièrement nouvelle. Un demi-siècle d'isolement et un manque chronique d'investissement ont entravé la capacité des établissements d'enseignement supérieur à s'adapter aux normes régionales et mondiales et aux changements rapides de l'environnement économique et social du pays. Bien que la communauté internationale pour le développement ait contribué en lui apportant une assistance technique, en le dotant de certaines compétences ou même en construisant des infrastructures, un secteur de l'enseignement supérieur réellement national doit prendre en considération ses propres traditions, contextes et besoins plutôt que de mettre en œuvre des modèles étrangers.

De plus, les universités birmanes doivent s'impliquer dans l'éducation à la citoyenneté afin de participer au développement social en faisant connaître et respecter les droits et les responsabilités pour être un citoyen membre de la communauté birmane, mais aussi de l'ASEAN et de la communauté internationale. Dans ce contexte, et dans celui du développement, un apprentissage proactif axé sur un enseignement interactif, participatif et dirigé par des universitaires serait une méthode efficace pour édifier la citoyenneté et favoriser l'employabilité des étudiants. Cela permettrait aussi de combler le fossé entre les moyens de l'enseignement supérieur, les exigences des différents secteurs d'activité et les besoins en développement économique et social du pays.

TIRER PARTI DE L'ASEAN ET DES CADRES DE RÉFÉRENCE INTERNATIONAUX

La Birmanie doit remplir les critères qui font d'elle un membre de l'ASEAN pour pouvoir en tirer parti. Outre des dispositions pour une plus grande intégration dans l'économie régionale, l'ASEAN a pris un nombre important d'initiatives portant sur l'enseignementsupérieur grâce à l'ASEAN University Network et au SEAMEO/RIHED (Southeast Asian Ministers of Education Organization/Regional Centre for Higher Education and Development). Ces initiatives peuvent aider les systèmes d'enseignement supérieur des pays membres à atteindre les normes régionales et internationales. Ces programmes comprennent l'instauration de cadres de référence nationaux des qualifications intégrés dans le cadre de référence régional des qualifications de l'ASEAN en 2018, la mise en place d'un réseau d'assurance de la qualité au sein de l'ASEAN et la mise en œuvre par l'organisation régionale d'un système de transfert des crédits pour la région.

Ces progrès pour l'enseignement supérieur au plan régional ne sont pas les seuls. D'autres accords bilatéraux et multilatéraux portant sur ce domaine contribuent aussi à

l'évolution des compétences et à l'amélioration des infrastructures.

Après 50 années d'isolement, de délaissement et de sous-investissement, les infrastructures de l'enseignement supérieur birman (c'est-à-dire les bâtiments, les bibliothèques et les laboratoires), les cursus universitaires, la recherche et le personnel enseignant doivent bénéficier d'investissements importants afin d'être réhabilités de fond en comble et de pouvoir reconstituer leurs capacités.

Ils prodiguent également des conseils quant aux meilleures pratiques internationales. L'ASEAN propose un cadre de référence éprouvé et pertinent qui appuie sa politique visant à réduire les écarts de développement entre ses pays membres. Cette organisation veut aussi favoriser une fondation régionale forte pour une coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur et une direction permettant d'instaurer non seulement une communauté économique de l'ASEAN, mais aussi, dans un avenir proche, une communauté de l'ASEAN.

L'enseignement supérieur peut être un élément clé pour le développement économique du pays et la transition démocratique. Cependant, un cadre législatif doit être établi et mis en œuvre, même s'il reste encore à l'état d'ébauche. Un soutien doit être apporté aux établissements d'enseignement supérieur, notamment dans le cadre de l'autonomie institutionnelle proposée. Les universités doivent s'impliquer dans l'éducation à la citoyenneté afin de contribuer à l'édification de la nation, apaiser les conflits internes au pays et contribuer à la transition démocratique. En conclusion, la Birmanie doit s'engager activement dans les initiatives de l'ASEAN pour l'enseignement supérieur afin de pouvoir développer ses compétences. Cela permettrait à ce pays d'améliorer la qualité de l'enseignement, d'obtenir une reconnaissance mutuelle et, à terme, de répondre aux normes de l'ASEAN sur l'enseignement supérieur. La transparence, l'inclusion et la bonne gouvernance demeurent des points primordiaux pour améliorer l'enseignement supérieur en Birmanie. ■

Fusion et scission des ministères en charge de l'éducation en Malaisie

RICHARD SACK ET OMAR JALLOUN

Ancien Secrétaire Exécutif de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), Richard Sack est aujourd'hui consultant. Courriel : richardsack@gmail.com. Omar Jalloun est maître-assistant en éducation internationale et comparative à la Taibah University à Médine, en Arabie Saoudite. Courriel : ojalloun@taibahu.edu.sa.

Cet article constitue une partie d'une étude plus vaste sur la fusion des ministères en charge des différents niveaux d'éducation, commanditée par le Centre régional de l'UNESCO pour la qualité et l'excellence de l'éducation (RCQE) dont le siège se trouve à Riyad, en Arabie Saoudite.

Peu d'études sont menées sur les fondements institutionnels ou organisationnels des systèmes éducatifs. Prenons, par exemple, le phénomène fréquent des fusions et des scissions des ministères en charge de l'éducation. Dans de nombreux pays, l'éducation est prise en charge par différents ministères : un ministère en charge des enseignements élémentaire et secondaire (voire parfois un ministère pour chacun des deux niveaux), un ministère en charge de l'enseignement supérieur et, pour terminer, un ministère en charge de l'enseignement professionnel. Au fil du temps, ces ministères sont fusionnés, scindés et réaménagés tellement de fois que la réaction spontanée des citoyens est de dire : « c'est encore une fois du déjà vu » (encore et encore).

En dépit de la fréquence des fusions et des scissions ministérielles et du fait qu'elles posent partout les mêmes problèmes, nous avons été surpris de ne trouver qu'une seule étude (réalisée au Zimbabwe) qui traite directement du sujet. Certes, il existe plusieurs études sur les réaménagements gouvernementaux, mais aucune d'entre elles n'aborde les questions particulières de la fusion et de la scission relatives à l'éducation. Et pourtant, les capacités des systèmes éducatifs à répondre aux attentes peuvent largement dépendre de leurs capacités organisationnelles. Concernant l'éducation, plus particulièrement, la politique sectorielle s'évalue généralement en fonction de sa mise en œuvre qui elle-même est, à tous les niveaux, du ressort des structures organisationnelles.

LA MALAISIE : UNE ÉTUDE DE CAS

En Malaisie, le ministère de l'enseignement supérieur (MoHE) a été créé en 2004 pour travailler à l'amélioration de l'accès aux établissements d'enseignement supérieur. Ce pari a été gagné car le nombre d'étudiants inscrits a augmenté de 54%, soit un

taux brut d'inscription qui est passé de 28% à 37% entre 2005 et 2012. Sur le plan budgétaire et pour la plupart des questions académiques, les universités malaisiennes sont autonomes. Toutefois, elles ne sont pas tout à fait autonomes en ce qui concerne le nombre d'étudiants inscrits et le niveau des salaires de leur personnel.

En 2013, le ministère de l'éducation (MoE) et le ministère de l'enseignement supérieur ont été fusionnés. Les raisons avancées à l'époque étaient, entre autres : une volonté de transformer l'éducation afin de l'harmoniser avec les normes internationales à l'horizon 2020 ; une évolution vers une tutelle unique pour l'ensemble du système éducatif ; une harmonisation des plans stratégiques du secteur ; et une amélioration de la gestion stratégique du système éducatif. En 2015, après deux ans d'existence, le ministère unique en charge de l'éducation fut encore scindé en deux avec le rétablissement des portefeuilles précédents : le ministère de l'éducation et le ministère de l'enseignement supérieur. Les autorités justifiaient cette fois-ci la scission en affirmant qu'elle permettrait au ministère de l'enseignement supérieur de pouvoir davantage se concentrer sur la question de l'autonomisation des établissements universitaires afin qu'ils puissent faire face à la hausse des demandes d'inscription. Dans les deux ministères, des cadres supérieurs interrogés affirment avoir été surpris par la fusion de 2013 et par la scission de 2015 qui, selon eux, étaient des choix fortuits et purement politiques.

La fusion n'a duré que deux années et n'a pas produit d'effets significatifs. Ce manque de portée s'explique par trois facteurs : (i) les fonctions importantes que sont l'accréditation et la surveillance des examens sont assurées par des organes autonomes et, du coup, ne sont pas affectées par les restructurations des ministères ; (ii) l'autonomie des universités, qui les préserve des vicissitudes liées à des événements politiques ; et bien entendu (iii) la courte durée de la fusion (si elle avait duré plus longtemps, elle aurait entraîné des effets plus importants et il aurait été plus compliqué de procéder à une nouvelle scission). Néanmoins, des efforts ont été consentis dans le sens de la consolidation des deux ministères, notamment durant la deuxième année qui a suivi l'annonce de la fusion.

LA FUSION VUE PAR LE PERSONNEL MINISTÉRIEL

En dépit de la surprenante courte durée de la fusion, les membres du personnel des deux anciens ministères ont mûrement réfléchi à sa mise en œuvre et aux éventuels coûts et avantages qu'elle pourrait entraîner. Selon des membres du personnel de l'ancien ministère de l'éducation, la fusion présente les avantages suivants : la facilitation du partage des informations, qui se traduit par un meilleur accès aux conseils des professeurs et des chercheurs des universités ; des économies d'échelle dans la gestion des ressources humaines ; et le

fait d'être dans les mêmes locaux. En revanche, ils ont évoqué quelques problèmes potentiels liés à la fusion : la renégociation de certains accords internationaux afin de prendre en compte l'enseignement supérieur ; la difficulté de la planification budgétaire ; la confusion résultant de la duplication (probable à court terme) des ressources humaines, des services comptables et juridiques durant la fusion ; et le fait de ne plus prêter une attention exclusive aux enseignements des niveaux maternel, primaire et secondaire.

Quant aux membres du personnel du ministère de l'enseignement supérieur, la fusion présente, à leur avis, un avantage majeur (pur fait du hasard, selon toutes les personnes interrogées) : des améliorations notables dans la formulation du plan stratégique décennal (Le plan éducatif de la Malaisie pour la période 2015-2025). La courte période de fusion a favorisé ces améliorations, en permettant notamment d'avoir un meilleur accès aux informations, de mieux comprendre la complexité du système éducatif de base dans son ensemble, d'obtenir une plus large appropriation du Plan de l'enseignement supérieur, d'identifier les activités qui se chevauchent, comme les formations technique et professionnelle, mais également de définir les indicateurs clés de performance.

Cependant, ils estiment que les chaînes de décision étaient devenues plus longues avec la fusion et trouvaient que le nouveau ministère ainsi créé était trop grand et très difficile à gérer. Les réunions étaient trop nombreuses, ce qui augmentait le stress. Plus important encore, le budget de l'enseignement supérieur a été revu à la baisse dans la fusion.

La fusion a également permis de mettre en évidence les différences réelles entre les cultures institutionnelles des deux ministères. Par exemple, les processus décisionnels du ministère de l'enseignement supérieur étaient plus flexibles et moins formels que ceux du ministère de l'éducation ; en plus, les informations et les décisions au sein du premier sont généralement diffusées en version numérique tandis que dans le second la tendance est plutôt la version imprimée.

En dépit de la fréquence des fusions et des scissions ministérielles et du fait qu'elles posent partout les mêmes problèmes, nous avons été surpris de ne trouver qu'une seule étude (réalisée au Zimbabwe) qui traite directement du sujet.

En outre, les membres du personnel du ministère de l'enseignement supérieur y étaient souvent détachés en

provenance d'autres postes (généralement universitaires) et/ou avaient des contrats à durée déterminée ; ceci montre que le ministère de l'enseignement supérieur faisait plus tourner son effectif que le ministère de l'éducation.

CONCLUSION

La fusion de 2013 et la scission qui s'en est suivie en 2015 avaient des soubassements politiques et avaient surpris tous les principaux acteurs des deux ministères. Pendant les deux années qu'a duré la fusion, peu de changement a été noté sur le plan organisationnel. La première année a principalement été consacrée à la maîtrise des nouveaux domaines, des nouvelles procédures et à faire connaissance avec le nouveau personnel ; tandis que la deuxième a plutôt été consacrée à sa mise en œuvre. En fin de compte, les avis sont unanimes : la fusion n'a pas apporté beaucoup de changements. Toutefois, si elle avait duré plus longtemps, une scission aurait été difficile et compliquée. Par ailleurs, plusieurs voix se sont accordées à dire que la gestion était plus ordonnée et plus efficace avant la fusion et qu'elle s'était encore améliorée à la suite de la scission.

Nous n'avons recensé aucun avis clairement favorable à la fusion. Un aspect positif de la fusion qui a surpris les cadres supérieurs du secteur de l'enseignement a été le fait qu'elle a facilité la formulation du plan stratégique décennal du secteur. Cependant, étant donné que le Plan a maintenant été achevé et adopté, les acteurs concernés estiment que la séparation est préférable pour le mettre en œuvre et s'y concentrer.

L'instabilité institutionnelle potentiellement traînée par la fusion (ou, d'ailleurs, entraînée par toute restructuration gouvernementale) a été atténuée par l'existence d'agences autonomes qui jouent un rôle essentiel, et par l'autonomie des universités.

Le fait le plus surprenant révélé par notre étude est, peut-être, l'absence quasi-totale d'une quelconque analyse systématique du phénomène fréquent des fusions et des scissions de ministères dans le secteur de l'éducation. Ce manque d'intérêt équivaldrait-il à reconnaître que les fusions et les scissions ne produisent pas d'effets significatifs, ou indiquerait-il plutôt qu'il existe une indifférence généralisée pour les dimensions institutionnelle, organisationnelle et managériale du secteur ? Si la réponse à cette dernière question était affirmative, ce serait très inquiétant, vu l'importance que revêt le secteur de l'éducation sur les plans du développement social, financier et politique. ■

La place de l'enseignement supérieur chrétien au sein de l'enseignement supérieur privé

DANIEL LEVY

Daniel Levy est professeur émérite au Department of Educational Administration and Policy Studies de l'Université d'État de New York à Albany aux États-Unis. Adresse électronique : dlevy@albany.edu.

Le PROPHE (Program for Research on Private Higher Education) publie régulièrement une chronique dans l'IHE et propose un dossier thématique dans certains numéros. Dans ce numéro, nous aborderons l'enseignement supérieur chrétien.

Comme en témoignent plusieurs articles parus dans l'IHE au cours des dernières années, l'enseignement supérieur privé (ESP) a connu une forte croissance dans le monde entier. Bien que la plupart de ces articles présentent l'ESP de manière plutôt générale, quelques-uns se penchent sur certaines de ses catégories spécifiques. Ce dossier thématique traite de l'enseignement supérieur chrétien (ESC). L'étendue géographique concernée est vaste : la présente introduction et l'article de Glanzner ont une visée mondiale, tandis que l'article de Carpenter a une visée régionale (l'Afrique).

Dans ce dossier thématique, nous nous pencherons sur certains aspects de l'ESC, tels que son expansion actuelle, le contexte international et les établissements protestants et catholiques. (Les établissements orthodoxes ont peu étendu leurs activités vers l'enseignement supérieur.) Les articles de ce dossier rendent compte des différences au sein de l'ESC (selon la région, le pays et l'établissement), mais relèvent suffisamment de réalités communes pour faire de l'ESC une catégorie d'analyse distincte.

Dans cette introduction de notre dossier thématique, nous analysons la place de l'ESC au sein de l'ESP. Nous exposons plus précisément en quoi il se réfère à une identité. L'identité religieuse est de loin la plus présente dans l'enseignement supérieur, malgré l'importance des établissements réservés aux femmes ou à certaines ethnies. Du XIXe à la fin du XXe siècle, l'enseignement catholique connaît la plus forte croissance. Mais le rôle du protestantisme dans l'expansion actuelle de l'ESC contribue à la pluralité religieuse de l'enseignement supérieur. (On parle de la croissance des établissements d'enseignement supérieur islamiques, mais ceux-ci sont aussi souvent publics que privés et, de toute manière, se situent à l'extérieur du champ d'études de ce dossier.)

La cohérence de la catégorie de l'ESC est assurée par deux éléments fondamentaux qui sont au cœur des

deux articles de ce dossier thématique : son expansion et les défis rencontrés.

EXPANSION

Comme pour les autres établissements identitaires, les communautés chrétiennes fondent des établissements d'ESC afin de faire prévaloir des intérêts communs. L'expansion actuelle contribue fortement à la promotion de la communauté chrétienne, mais défend également ses valeurs face à la laïcisation de la société et du système d'enseignement supérieur, celle-ci menaçant (volontairement ou non) la place de la religion dans l'enseignement supérieur. Même si une communauté est majoritaire au sein de la population globale d'un pays, elle peut ne représenter qu'une faible minorité dans l'enseignement supérieur public. Les motivations religieuses qui sous-tendent l'expansion de l'ESC peuvent être assez limitées ou peuvent aussi inclure des missions sociales comme l'aide aux plus démunis. Parallèlement à ces motivations spécifiquement religieuses, l'expansion de l'ESC peut aussi parfois s'expliquer par des dynamiques qu'il partage avec les établissements non identitaires de l'ESP. La majorité des établissements confessionnels se donnent eux aussi des missions d'enseignement dès leurs débuts. Au fil du temps, les établissements d'ESC cherchent à augmenter le nombre d'inscriptions pour s'assurer une source de financement alors que les gouvernements leur demandent d'aider à faciliter l'accès à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, dans plusieurs pays, les étudiants cherchent à échapper aux problèmes – politiques et autres – qui minent le secteur public, permettant ainsi la croissance de certains établissements d'ESC privilégiés sur le plan social et universitaire. Par conséquent, comme c'est le cas pour les établissements identitaires en général, l'expansion des établissements d'ESC s'explique par un ensemble de raisons qui sont propres à un groupe distinct et qui sont partagées par l'ensemble des établissements d'ESP.

La « dérive académique », une réalité fréquente dans l'enseignement supérieur décrivant le fait que certains établissements étendent leurs activités (parfois vers l'enseignement supérieur) se manifeste très clairement dans l'ESC. Les séminaires – ou les autres établissements formant des chefs religieux et se concentrant sur la théologie – deviennent des universités en offrant des programmes laïques en plus de leurs programmes religieux. Cette décision peut s'expliquer par un désir de s'ouvrir à la société ou de réconcilier la science et la foi, mais aussi par des motivations financières, expansionnistes ou statutaires que l'on retrouve souvent dans les établissements privés (et publics).

L'expansion de l'ESC s'inscrit dans le mouvement d'expansion actuel plus large de l'ESP, et non dans un mouvement général d'expansion religieuse. L'enseignement religieux catholique, qui a été la catégorie

identitaire la plus importante dans certaines parties du monde au cours des XIXe et XXe siècles, est maintenant en déclin. Son rôle dans l'expansion actuelle de l'ESC se limite surtout aux nouveaux établissements et aux régions (notamment l'Afrique) qui n'ont encore connu qu'une faible présence catholique et du secteur privé. En Amérique latine, les différences entre les universités catholiques traditionnelles et les nouvelles universités protestantes et évangéliques sont frappantes.

L'expansion actuelle contribue fortement à la promotion de la communauté chrétienne, mais défend également ses valeurs face à la laïcisation de la société et du système d'enseignement supérieur, celle-ci menaçant (volontairement ou non) la place de la religion dans l'enseignement supérieur.

Il est difficile de quantifier l'ampleur de l'expansion générale de l'ESC, particulièrement en ce qui concerne les inscriptions. Le phénomène est exagéré par le très grand nombre d'établissements, beaucoup de ceux-ci – particulièrement les établissements protestants – étant de petite taille. Néanmoins, les auteurs peuvent s'appuyer sur plusieurs grands établissements d'ESC. L'expansion de l'ESC est plus importante dans les pays en développement que dans les pays développés, malgré les exceptions notables du Japon et de la Corée du Nord.

DÉFIS

Malheureusement, les établissements d'ESC font face à deux principaux types de défis. Le premier s'applique aux établissements d'ESP de manière plutôt générale. Le second est intrinsèquement lié aux établissements identitaires. Alors que les deux types constituent une menace pour la taille de l'établissement, le deuxième compromet particulièrement leur mission de base.

Tout comme les croissances de l'ESC et de l'ESP s'expliquent par des facteurs similaires, les établissements d'ESC font face aux mêmes défis que la plupart des établissements d'ESP, même si certains détails concernent parfois la religion. Un mouvement national vers une politique de gauche peut s'accompagner d'un renforcement de la réglementation et même d'une hostilité. Effectivement, la gauche peut considérer la religion comme une force régressive, voire essentiellement sans importance dans le cadre de l'enseignement supérieur. La légitimité de l'ESC peut être affaiblie par des questions sur la qualité de l'enseignement, comme c'est souvent le cas dans l'ESP, ou sur sa non-participation aux missions publiques

et nationales d'unification. Le financement constitue souvent une menace pour les établissements privés, les établissements identitaires et les établissements d'ESC : s'ils sont parfois subventionnés par l'État, ils n'en reçoivent qu'un faible financement. La dérive académique, qui résulte d'un désir de répondre aux attentes en matière de qualité et de statut, pousse ces établissements à se détacher de leur mission religieuse d'origine.

Or, à bien des égards, les facteurs qui ont contribué à l'expansion particulière de l'ESC peuvent également être responsables de difficultés potentielles. La baisse de la population chrétienne et l'affaiblissement de l'allégeance religieuse dans cette communauté représentent une menace directe. En répondant aux impératifs relatifs au nombre d'inscriptions et à l'enseignement, les établissements d'ESC doivent s'attendre à s'éloigner rapidement leur mission de base.

Les défis partagés par les établissements d'ESP et ceux propres aux établissements identitaires comme l'ESC sont majeurs. Néanmoins, au cours des dernières décennies, l'ESC a contribué à l'émergence d'établissements identitaires relativement nouveaux, donnant ainsi un second souffle au secteur privé. ■

L'enseignement supérieur chrétien dans le monde : une croissance parallèle

PERRY L. GLANZER

Perry L. Glanzer est professeur de fondations éducatives et chercheur résident à l'Institut d'études des religions de l'Université Baylor aux États-Unis. Courriel : Perry_Glanzer@Baylor.edu.

Au cours de leurs 600 premières années d'existence, la quasi-totalité des établissements d'enseignement supérieur en Occident avaient un fondement confessionnel. Cependant, durant les deux derniers siècles, les États-nations ont relégué au second plan l'enseignement à orientation confessionnelle, devenu, au fil des années, la force de sécularisation la plus puissante dans l'enseignement supérieur. En conséquence, ces établissements se sont vus confrontés à nombre de difficultés émanant de décisions des gouvernements. Toutefois, en dépit de ces contraintes, le système d'enseignement supérieur confessionnel continue de croître à la marge, en particulier lorsque certaines conditions sont réunies.

Quels sont aujourd'hui les difficultés particulières auxquelles sont confrontés plus de 1 100 établissements

d'enseignement supérieur et universités chrétiens dans le monde ? J'entends par « chrétien », toute université ou établissement d'enseignement supérieur qui reconnaît et pratique une identité (catholique, orthodoxe ou protestante), et une orientation chrétienne dans l'énoncé de ses missions et façonne les aspects de sa gouvernance, son programme, ses effectifs, son corps étudiant et l'organisation de la vie sur le campus à la lumière de cette identité. J'utilise également le mot université pour parler d'institution délivrant des diplômes universitaires comportant plus d'enseignements majeurs à caractère ecclésiastique ou technique et non une institution spécialisée dans un domaine précis, comme le serait un séminaire théologique.

DIFFICULTÉS CONTEMPORAINES

La difficulté la plus notable à laquelle sont confrontées les universités chrétiennes provient de la nationalisation des systèmes d'enseignement supérieur. Dans la plupart des pays, c'est le ministère en charge de l'Éducation ou toute autre entité gouvernementale qui détient le contrôle des autorisations de délivrance des diplômes et détermine le cadre juridique auquel est soumis l'enseignement supérieur. Dans les pays à régimes totalitaires, tels que les pays communistes ou les dictatures militaires, l'État favorise souvent un système éducatif public purement laïc et proscribit les systèmes d'enseignement supérieur privés ou les réglemente fortement— en y incluant ainsi les universités religieuses.

Même dans les démocraties, l'État-nation réglemente également l'enseignement supérieur confessionnel de plusieurs façons. Par exemple, depuis que la plupart des démocraties ne possèdent pas de religion établie, elles ont tendance à ne pas apporter de soutien financier aux institutions religieuses. Nos recherches révèlent que seuls 7 % des universités chrétiennes reçoivent la plus grande partie de leur financement de l'État. Il s'agit habituellement d'institutions implantées en Europe (par exemple, en Belgique, en Angleterre, au Pays-Bas, en Pologne et en Slovaquie) ou d'institutions associées au Commonwealth Britannique (par exemple,

De façon plus générale, l'essor des universités chrétiennes dans certains pays est dû en grande partie à la liberté d'accès de ces universités au financement provenant du secteur privé.

en Australie). En outre, seulement 15 % des universités chrétiennes reçoivent un financement direct partiel de l'État, un phénomène une fois de plus concentré en Europe occidentale et centrale (notamment en France, en Allemagne, en Hongrie, en Norvège et au Portugal),

et en Inde qui est un exemple important de pays en développement. Dans l'ensemble, les établissements chrétiens du monde entier sont aujourd'hui majoritairement financés par le secteur privé et ils le seront probablement dans un proche avenir.

De façon plus générale, l'essor des universités chrétiennes dans certains pays est dû en grande partie à la liberté d'accès de ces universités au financement provenant du secteur privé. Par exemple, parmi les 71 universités et établissements chrétiens d'enseignement supérieur que nous avons identifiés depuis 1995 et qui ont vu le jour hors de l'Amérique du Nord (dont 47 en Afrique), seuls quatre ont pour ainsi dire reçu un financement du gouvernement. Même dans des pays tels que l'Inde, où les établissements chrétiens d'enseignement supérieur bénéficient d'un soutien gouvernemental, un nombre croissant de ces nouveaux établissements est financé par le secteur privé. Par conséquent, les universités chrétiennes se développent mieux dans des pays qui offrent un niveau élevé de privatisation, comme au Brésil, en Inde, en Indonésie, au Japon, en Corée, et aux États-Unis, alors qu'elles sont pratiquement inexistantes dans des pays ayant très peu d'universités privées, comme l'Autriche, la Nouvelle Zélande, et le Royaume-Uni.

CROISSANCE REMARQUABLE

Malgré ces difficultés d'autofinancement, des universités chrétiennes sont toujours créées. Depuis 1990, au moins 130 nouvelles universités ont vu le jour en dehors de l'Amérique du Nord, notamment à l'actuel Centre de l'enseignement supérieur chrétien. Cela est d'autant moins surprenant que la plupart des évolutions observées dans ce secteur proviennent des pays où l'enseignement privé s'est globalement développé. Voici quelques faits saillants illustratifs de cette situation:

- L'Afrique a été un foyer actif avec, de 1990 à nos jours, 58 nouveaux établissements chrétiens d'enseignement supérieur créés (soit 16 d'obédience catholique et 42 protestantes). L'Université Saint Augustin de Tanzanie, fondée en 1998, est le plus grand de ces établissements ; elle compte déjà plus de 12 500 étudiants à ce jour.

- En Amérique latine, des 30 nouvelles universités chrétiennes qui ont été créées depuis 1990, 11 sont des universités protestantes. La plus grande de ces 30 universités est l'Université Catholique du Honduras, fondée en 1992. Elle accueille plus de 17 000 étudiants.

- En Asie, 22 établissements ont été créés depuis 1990 (8 catholiques, 14 protestants). La plupart d'entre eux sont d'abord apparus en Inde (12). Alors que la plupart des établissements d'enseignement supérieur d'Inde ont de petits effectifs, certaines universités d'autres pays en ont connu une croissance rapide. Par exemple, le nombre d'étudiants de l'Université Baekseok de Corée du Sud créée en 1994 a atteint aujourd'hui le chiffre de 15 000.

- En Europe, des actions ont été principalement

menées dans les nations de l'ancien bloc communiste, où 14 des 17 universités chrétiennes ont été créées ou rouvertes depuis 1990 (soit 6 établissements catholiques, 3 orthodoxes, 7 protestants et 1 établissement né d'un partenariat œcuménique entre l'Église anglicane et l'Église catholique). En revanche, seules trois universités chrétiennes ont récemment été créées en Europe de l'Ouest. La plus grande d'entre elles est l'Université Catholique de Ružomberok (en Slovaquie) qui compte 7 700 étudiants et est financée par l'État.

- En Océanie, deux universités seulement ont vu le jour. Toutefois, elles sont les deux plus grandes universités chrétiennes dans chacun des pays concernés (Australie et Papouasie-Nouvelle Guinée). L'Université catholique australienne financée par l'État, qui est un produit de la fusion de quatre établissements catholiques préexistants, est devenue maintenant la plus grande université chrétienne du pays avec un effectif de presque 32 000 étudiants.

D'autres généralisations peuvent être faites sur cette croissance continue des universités chrétiennes dont on pourrait considérer que les établissements de traditions catholique (51) et protestante (79), à l'exception de l'Église orthodoxe d'Orient (3), sont les principaux moteurs. Hors de l'Afrique, la plupart des universités protestantes ont tendance à être beaucoup plus petites que les universités catholiques (par exemple, la taille moyenne d'accueil des nouveaux établissements catholiques en Amérique du Sud est de 2 902 étudiants, alors que, pour les établissements protestants, elle est de 1 305 étudiants). L'Afrique constitue une exception, car la taille moyenne des établissements catholiques et protestants est pratiquement la même (catholiques 2 395 étudiants ; protestants 2 382 étudiants). Comme on pouvait s'y attendre, les plus grandes universités sont dans une certaine mesure presque entièrement financées par l'État et admettent des étudiants sans tenir compte de leur appartenance religieuse, tandis que les petits établissements, quant à eux, sont financés par le secteur privé et sont donc peut-être plus sélectifs au recrutement des professeurs ou même à l'admission des étudiants. Dans l'ensemble, même si les universités chrétiennes ne sont plus dans le peloton de tête de l'enseignement supérieur, elles continuent cependant de se développer lorsque les États-nations le lui permettent. Dans un certain sens, elles se développent à la marge, mais à vrai dire, cette croissance n'est aussi petite ou insignifiante qu'on le croit. ■

La croissance des universités chrétiennes en Afrique

JOEL CARPENTER

Joel Carpenter est professeur d'histoire et directeur de l'Institut Nagel de l'Etude de la chrétienté mondiale du Calvin College, aux Etats-Unis. Email: jcarpent@calvin.edu.

L'enseignement supérieur chrétien se développe vigoureusement en Afrique subsaharienne. Il existe à l'intersection de deux des tendances sociales les plus dynamiques du continent: l'augmentation rapide de l'adhésion chrétienne et la croissance volatile de l'enseignement supérieur.

Il y a un siècle, seulement neuf millions de chrétiens résidaient dans toute l'Afrique, et la plupart d'entre eux se trouvaient dans les églises anciennes d'Égypte et d'Éthiopie. En 1950, ce nombre avait triplé, à environ 30 millions. En 1970, il y avait 114 millions de chrétiens en Afrique. Aujourd'hui, on estime à 555 millions le nombre de chrétiens africains – chrétiens orthodoxes, catholiques, protestants, pentecôtistes et africains.

La croissance de l'enseignement supérieur en Afrique a également été rapide. Au début des années 1960, il n'y avait que 41 établissements d'enseignement supérieur et 16 500 étudiants dans toute l'Afrique. En 2010, l'Afrique subsaharienne comptait 5,2 millions d'étudiants dans 668 établissements d'enseignement supérieur, et ces effectifs étaient plus du double de ceux de 2000.

Les universités africaines sortent aujourd'hui d'un demi-siècle turbulent. L'ère postcoloniale immédiate a suscité de grands espoirs avec des gouvernements favorables et des investissements internationaux massifs. Mais, dans les années 1980, les universités africaines souffraient de profondes coupes financières, la baisse des prix des produits de base et l'inflation des prix de l'énergie ayant paralysé les budgets nationaux. Les conseillers de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international ont poussé les pays débiteurs à réaffecter les dépenses d'éducation vers les écoles primaires et secondaires. Pendant ce temps, les régimes autoritaires soupçonnaient les universités phares de subversion et ont réduit leurs budgets. Dans les années 1990, même les plus belles universités africaines étaient en crise.

Aggravant ces problèmes, la croissance de l'enseignement secondaire a entraîné une demande incessante d'inscriptions dans l'enseignement tertiaire. Les gouvernements ont ordonné à leurs universités phares d'aller bien au-delà de leurs capacités de charge. De nouvelles institutions régionales ont été créées et les collèges techniques tertiaires ont obtenu le statut d'université. Le Nigéria, par exemple, a fondé

86 universités fédérales et d'État avant 2015. Même avec l'augmentation du financement, les budgets de l'enseignement supérieur africain étaient en retard sur les gains d'inscription. Des milliers d'universitaires africains sont partis chercher du travail ailleurs.

Alors, que fallait-il faire? En 2001, la Banque mondiale a réaffirmé le rôle des universités dans le développement national. Après des années de négligence, les programmes occidentaux d'aide étrangère se sont réorientés sur l'enseignement supérieur. Les bailleurs de fonds privés sont retournés; le « Partenariat pour l'enseignement supérieur », par exemple, qui a lié huit fondations américaines avec des universités dans neuf pays africains, a investi 440 millions de dollars entre 2000 et 2010. Les gouvernements africains ont commencé à affréter davantage d'universités privées et d'écoles techniques. Au Ghana, par exemple, il n'y avait que deux universités privées en 1999, mais il en existe 28 aujourd'hui.

Au fur et à mesure que les mouvements chrétiens deviennent des forces nationales fortes, leurs objectifs éducatifs s'élargissent afin de traiter des responsabilités sociales plus importantes.

L'EXPANSION DES UNIVERSITÉS CHRÉTIENNES

L'enseignement supérieur chrétien a joué un rôle important dans cette croissance privée rapide. Le Nigeria a affréte 61 établissements privés depuis 1999. De ce nombre, 31 sont chrétiens. Au Kenya, il existe 17 universités à charte privée et 13 autres qui le sont à titre intérimaire. De celles-ci, 17 sont chrétiennes. Cette tendance est assez dynamique sur tout le continent. En effet, l'Afrique subsaharienne est l'un des « points chauds » de la croissance de l'enseignement supérieur chrétien dans le monde.

D'un point de vue social et éducatif large, ce mouvement universitaire chrétien semble conduit par la demande massive d'accès à l'enseignement supérieur et la libéralisation de l'affrètement du gouvernement, deux tendances mondiales. La scène religieuse en Afrique, cependant, fournit ses propres moteurs de ce mouvement. Cela fait partie d'un effort plus vaste d'institutionnalisation et donc de conservation des énormes gains d'adhésion chrétienne. Les groupes chrétiens en Afrique visent souvent d'abord les besoins éducatifs de leurs enfants, mais aussi la formation rapide du clergé. En 1950, il n'y avait probablement que 70 ou 80 programmes d'éducation pastorale ou d'écoles de théologie à travers l'Afrique; un récent sondage en a trouvé 1 468.

Au fur et à mesure que les mouvements chrétiens deviennent des forces nationales fortes, leurs objectifs

éducatifs s'élargissent afin de traiter des responsabilités sociales plus importantes. A ces fins plus larges, les universités sont mieux adaptées que les séminaires, et plus d'une douzaine des nouvelles universités africaines ont une ascendance de séminaire ou de collège universitaire biblique. Les personnes impliquées dans l'église commencent ces universités afin que leur propre jeunesse puisse s'épanouir, mais les institutions visent également à construire la nation. La plupart d'entre elles sont ouvertes aux inscrits au-delà de leurs propres jeunes.

LES DÉFIS DES MANDATS

Les universités chrétiennes font face aux mêmes défis que les autres universités africaines. Du point de vue de l'État, elles existent afin d'offrir un accès plus large, de sorte que leur affrètement va souvent de pair avec la forte augmentation des inscriptions et le développement rapide de nouveaux programmes et installations. L'université Bowen, une institution baptiste dans le sud du Nigeria, a ouvert en 2002 avec 500 étudiants et en compte maintenant 5000. L'Université Covenant, fondée en 2002 par la super-église pentecôtiste nigérienne nommée Winner's Chapel, compte aujourd'hui 15 000 étudiants. L'université chrétienne ougandaise (Uganda Christian University), institution anglicane fondée en 1997, compte aujourd'hui plus de 10 000 étudiants. Les fonctionnaires citent une croissance rapide à la fois comme une bénédiction et un défi; les frais d'inscriptions aident leurs budgets, mais les croissances contraignent leur capacité à recruter des instructeurs adéquats et ajouter des infrastructures suffisantes.

D'autres défis découlent des mandats éducatifs chrétiens. Ces institutions annoncent des objectifs et des perspectives chrétiennes pour l'apprentissage de sujets non religieux et introduisent des normes chrétiennes comme base de la vie sur le campus. Pourtant, la plupart d'entre elles accueillent des étudiants qualifiés, indépendamment de leur foi. Les étudiants pourraient s'ingénier à suivre des cours de religion et à avoir des orientations religieuses infusées dans ce que la plupart des gens considèrent comme des sujets non religieux. Certains sont frustrés par la présence de la chapelle ou les codes de comportement. Les professeurs à temps partiel, si communs aux universités africaines en général, ne comprennent pas pourquoi leur enseignement doit être différent dans le contexte chrétien. Les fonctionnaires de l'État ont décidé d'accommoder les partenaires éducatifs religieux, mais se demandent pourquoi les critères d'embauche, le développement des programmes ou les normes des étudiants doivent être différents sur les campus chrétiens.

Ces nouvelles universités chrétiennes sont des lieux très dynamiques et leurs dirigeants expriment le grand espoir qu'ils aideront leurs nations à s'épanouir. Mais l'un des principaux thèmes de l'histoire de

l'enseignement supérieur a été la sécularisation. Les grands buts de l'État froissent inévitablement la particularité religieuse, même dans cette Afrique fortement religieuse. Malgré cela, les universités chrétiennes persistent en Occident et se relancent dans d'autres zones. Il est trop tôt pour prédire la trajectoire de l'aile africaine du mouvement universitaire chrétien mondial, mais on ne peut pas oublier de noter sa présence croissante et les défis émergents. ■

Les universités latino-américaines coincées dans le XXe siècle

MARCELO KNOBEL ET ANDRÉS BERNASCONI

Marcelo Knobel est professeur à l'Institut de physique Gleb Wataghin (IFGW) de l'université de Campinas (Unicamp) à Campinas, São Paulo, au Brésil. Adresse électronique : knobel@ifi.unicamp.br. Andrés Bernasconi est professeur associé à la Faculté pontificale catholique du Chili à Santiago-du-Chili. Adresse électronique : abernasconi@uc.cl

En 2018, les universités latino-américaines commémoreront le centenaire de la réforme de l'Université de Cordoue. Ce mouvement et ce qui s'en est suivi ont changé la conception de l'université en Amérique latine et ont précédé une période d'optimisme sur l'utilité sociale des universités au début du XXe siècle.

Elles ont de fait joué un rôle dans les développements social, politique, culturel et économique de la région sans pour autant les mener à terme, comme cela a été le cas pour le développement de la région d'une manière générale. Au XXIe siècle, l'éducation supérieure poursuit sa profonde transformation et renouvelle les « contrats sociaux » au sein des communautés qu'ils structurent en Amérique du Nord, en Europe, en Océanie et au Moyen-Orient. Cependant, en Amérique latine, les universités semblent fermement ancrées dans l'état d'esprit, les discours et l'éventail des fonctions du siècle passé.

Pourquoi en est-il ainsi ? Pourquoi les universités latino-américaines ne sont-elles que rarement des lieux d'innovation, de recherche de pointe et de projets d'avenir ?

LES UNIVERSITÉS D'AMÉRIQUE LATINE SONT FIGÉES DANS LEUR HISTOIRE

Les premières universités de la région ont été fondées dans les colonies espagnoles au XVIe siècle. Le mode

d'enseignement très scolaire et la gouvernance autoritaire dont elles ont hérité avaient encore largement cours après l'indépendance et tout au long du XIXe siècle. Durant les premières décennies du XVIIIe siècle, après l'émancipation des empires espagnol et portugais, les universités ont incarné un modèle qui mêlait maladroitement les traditions médiévales hispaniques de Salamanque et d'Alcala avec celles des universités impériales françaises.

Un tournant s'est opéré au début du XXe siècle après que les étudiants de l'Université de la République d'Uruguay ont obtenu le droit de participer à des organisations collégiales. Des attentes en matière de réformes universitaires se sont exprimées pendant le premier Congrès international des étudiants américains en 1908 à Montevideo, et plus tard en 1918 à Cordoue, en Argentine, où fut décidée la réforme historique des universités. Pour sortir des pratiques léthargiques des universités traditionnelles, les participants ont mis en avant le modèle de gouvernance conjointe impliquant le corps enseignant, les étudiants et les diplômés, ainsi qu'une mission de recherche, encore embryonnaire, et des préoccupations sociales.

L'idéologie qui s'est manifestée à Cordoue, ainsi que l'émergence d'une classe moyenne, l'engagement politique du personnel et des étudiants, le développement des capacités de recherche, et plus récemment la massification et la diversification, est venue s'ajouter à la tradition « scolaire-napoléonienne » sans réelle réflexion. Il en résulte que les universités d'Amérique latine sont par nature le résultat de diverses pressions sociales, de programmes politiques, d'influences internationales et de développements internes. Dans les plus anciennes universités d'Amérique latine, on peut constater les traces de cette « sédimentation géologique » où, couche après couche, les différentes conceptions de l'université sont perceptibles au travers de l'hétérogénéité du corps professoral, des étudiants, des structures, des fonctions, des succès et des doléances.

LA RÉGION ET SES UNIVERSITÉS AUJOURD'HUI

La plupart des universités de la région sont relativement nouvelles. Au Brésil, les premières vraies universités ont ouvert leurs portes après 1930, soit plus de 400 ans après la création de la colonie par le Portugal en 1531 et plus de 100 ans après l'indépendance du pays en 1822. Malgré ce démarrage tardif, les universités brésiliennes se sont retrouvées au pinacle des activités scientifiques dans la région grâce à la formation rapide de cadres de l'enseignement et à la création de capacité de recherche.

L'enseignement supérieur en Amérique latine comprend près de 6 000 établissements postsecondaires publics et privés. Si seulement 15 % d'entre eux sont des universités, ils forment pourtant environ 70 % des étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur de la région. Ils officient

dans 19 pays auprès d'une population de 500 millions d'habitants en croissance de 2,1 % par an dont l'espérance de vie en progression.

Les universités publiques et privées les plus prestigieuses, qui sont généralement les plus anciennes, ne représentent qu'une partie restreinte de chaque système national. Pourtant, tout ce qui s'y déroule, tout ce qui les touche et tout ce qui les implique ont des répercussions essentielles sur l'ensemble du système. Elles servent de points de repère principaux pour les autres établissements, forment une grande partie du corps enseignant et des élites sociale et politique, effectuent la plupart des recherches et façonnent les consciences nationales, les identités culturelles et la cohésion sociale. En tant que porte-étendard, elles devraient se démarquer et tracer le chemin, mais pour la plupart, elles se contentent de conserver leur place de chef de file. L'influence et le respect dont elles disposent encore reposent sur leurs réalisations passées et leur renommée.

DES DÉFIS EN COMMUN

Au risque de généraliser, ces universités porte-étendard partagent des caractéristiques expliquant leurs difficultés à opérer facilement une transition vers le XXIe siècle et à redéfinir leur mission et leur engagement envers les futures générations.

La première est le chemin divergent qu'ont pris les universités de la région par rapport au reste du monde. Non seulement l'enseignement supérieur ne s'y est pas développé au même rythme qu'ailleurs, mais il semble souvent aller à l'encontre des tendances mondiales. À quelques exceptions près, les gouvernements ont poussé les établissements, pas toujours à bon escient, à rendre davantage de comptes, à être plus efficaces, plus inclusifs et plus productifs. Mais les universités, notamment les plus en vue, résistent à ces changements et protègent les intérêts de certains de leurs membres. Bien sûr, elles n'ont pas forcément tort d'ignorer les réformes entreprises ailleurs, mais il faut justifier la protection du statu quo. Il est peu probable (pas impossible, mais peu probable) que des systèmes d'enseignement supérieur en marge des courants mondiaux du savoir, tels que ceux d'Amérique latine, aient conçu des stratégies encore inconnues aux systèmes plus avancés. Ce problème est lié à l'obsolescence des structures de gouvernance et des pratiques de la plupart des universités qui empêchent l'expression de nouvelles approches. Dans les universités publiques, le corps enseignant hautement politisé, souvent en concertation avec les étudiants et le personnel administratif,

s'oppose aux projets n'allant pas dans le sens de ses intérêts.

Les universités ont de fait joué un rôle dans les développements social, politique, culturel et économique de la région sans pour autant les mener à terme, comme cela a été le cas pour le développement de la région d'une manière générale.

Il parvient à contrecarrer les initiatives visant à rendre les universités responsables de nouveaux objectifs définis par des intervenants extérieurs. Les universités privées, elles, souffrent habituellement soit d'une trop grande influence de l'organisation fondatrice, soit de la faiblesse du conseil de direction.

De plus, les étudiants de la dernière génération, qui sont souvent mieux préparés pour la recherche que leurs prédécesseurs, ont de la difficulté à obtenir des postes universitaires occupés par des enseignants âgés qui hésitent à prendre leur retraite en raison d'une baisse conséquente de leur revenu. La situation des universités publiques est encore pire, car elles doivent payer les retraites des professeurs sur leur budget de fonctionnement. Malheureusement, les perspectives de carrière dans les universités qui se consacrent à la recherche ne sont pas suffisamment attirantes pour les jeunes les plus talentueux dans un marché mondial soumis à la concurrence.

L'argent est aussi un problème ; l'enseignement supérieur a toujours souffert d'un manque de financement dans toute la région. Mais les gouvernements ne souhaitent pas augmenter les investissements publics dans des établissements qui ne veulent (ou ne peuvent) pas garantir une utilisation transparente et efficace des fonds. Ce n'est donc pas une surprise si la croissance est surtout le fait du secteur privé. Les établissements privés étant devenus admissibles pour des demandes de financement public dans toute la région, des tensions ont surgi entre les universités publiques et privées, ainsi que plusieurs débats : qui paye quoi, quels services publics doivent être subventionnés, quels montants doivent être attribués de manière concurrentielle, quel seuil de qualité doit être atteint pour obtenir une subvention publique, et de nombreuses autres questions.

Sur le plan politique, on constate une carence générale dans la compréhension du rôle fondamental que jouent les systèmes d'enseignement supérieur dans un développement pérenne. L'absence de politiques stratégiques et complètes à long terme visant au-delà de la mandature d'un gouvernement handicape la

coordination et la planification au sein du système.

CHANGER LE PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En vérité, les systèmes d'enseignement supérieur latino-américains doivent être transformés de fond en comble par une réforme qui ne devrait pas se décider en réaction aux circonstances en visant le court terme. Celle-ci doit être le fruit d'une délibération réfléchie et d'une synthèse mesurée qui guideront leur essor, procureront l'assurance d'une qualité cohérente, encourageront la persévérance des étudiants, soutiendront une diversification intelligente et mettront à la disposition des sociétés les ressources pour diffuser les connaissances de base dont elles ont besoin.

Cela se produit déjà. On voit des mouvements naissants vers une diversification des systèmes dans certains pays, ainsi qu'une volonté d'inclusion sociale et d'actions affirmatives. La région offre quelques exemples importants de programmes préparatoires aux études supérieures, d'aide à la rétention des étudiants, d'évaluation du rendement des enseignants en fonction des résultats, ainsi que d'autres informations pertinentes sur l'employabilité. Si l'essor souvent mal régulé du secteur privé dans la région a soulevé des doutes sur la qualité de l'enseignement dispensé, les nouveaux établissements privés les plus solides ont contribué à des innovations et au dynamisme au sein de leur système national.

Il faut noter que la majeure partie de ces changements s'opère en dehors des universités les plus renommées. Les établissements qui ne peuvent y contribuer en utilisant leurs capacités intellectuelles afin d'offrir des réponses créatives aux demandes qui vont s'exprimer dans un proche avenir se retrouveront à la traîne dans un système qui évoluera sans eux. ■

Les bouleversements dans le champ de l'accréditation aux États-Unis

Judith S. Eaton

Judith S. Eaton est présidente du Council for Higher Education Accreditation à Washington aux États-Unis. Adresse électronique : eaton@chea.org.

L'époque est aux bouleversements en politique, dans les gouvernements, ainsi que dans de nombreuses économies et cultures nationales. Aux États-Unis, ces bouleversements touchent aussi le domaine de

l'accréditation des établissements d'enseignement et prennent la forme de débats et de divergences portant sur la réussite des étudiants, l'accessibilité financière des études et la transparence. Ces sujets sont autant de défis pour l'assurance de la qualité partout dans le monde. L'enseignement supérieur, l'accréditation et l'assurance de la qualité ne sont pas à l'abri des remous qui agitent actuellement la diversité des idées et les points de vue.

Aujourd'hui, l'accréditation est soumise à un changement profond aux États-Unis. La structure principale qui, pendant plus de 100 ans, a établi l'assurance de la qualité et permis son amélioration est en train d'être redessinée. Elle passe d'un processus collégial et indépendant, dans lequel l'enseignement supérieur décide et évalue lui-même la qualité universitaire, à un processus de conformation dans lequel des intervenants extérieurs décident et mettent en œuvre des exigences de qualité que les accréditeurs doivent utiliser. Cette nouvelle orientation produit quatre changements importants. Le premier concerne l'organisme chargé de la supervision et de la direction de l'accréditation. Le deuxième touche à la manière de définir la qualité. Le troisième porte sur les comptes à rendre : de quoi répond l'accréditation et envers qui ? Le quatrième a trait au fonctionnement de l'accréditation elle-même.

Il y a peu de temps encore, un ensemble complexe de 85 établissements privés non gouvernementaux et d'organismes américains d'accréditation de programmes s'organisait de manière indépendante, gérant et dirigeant son propre travail. Ce mode de fonctionnement s'est perpétué même quand, en 1950, les accréditeurs se sont engagés auprès du gouvernement fédéral à devenir une autorité fiable chargée d'évaluer la qualité de l'enseignement supérieur. Les accréditeurs, en collaboration avec les établissements et les programmes, définissaient les normes de qualité. Ils devaient rendre des comptes à ces établissements et programmes et concevoir les pratiques principales en matière d'accréditation, en collaboration avec eux.

LA NOUVELLE SUPERVISION REMANIÉE DE L'ACCREDITATION

Le premier changement d'envergure réside dans le fait que le gouvernement fédéral américain assure maintenant la supervision de l'accréditation et a pris le pas sur le fonctionnement indépendant adopté depuis longtemps par ces organisations. Le gouvernement étend et approfondit son emprise sur le fonctionnement des organisations d'accréditation. Il évalue maintenant les résultats, non pas selon les attentes des accréditeurs, mais en fonction de ses propres attentes en matière d'efficacité des programmes et des établissements accrédités. L'implication d'un gouvernement dans l'accréditation ou l'assurance de la qualité n'est pas inhabituelle dans de nombreux pays. Elle l'est aux États-Unis parce

que l'accréditation a été conçue dans le cadre de l'enseignement supérieur, et non par le gouvernement, et que les organismes d'accréditation restent non gouvernementaux.

UNE DÉFINITION DIFFÉRENTE DE LA QUALITÉ

La reprise en main de l'accréditation par le gouvernement signifie aussi que le gouvernement, et non l'accréditation, décide de la manière de définir la qualité : c'est là le deuxième changement principal. Cette situation diffère des définitions de la qualité sur lesquelles se sont appuyés les accréditeurs pendant de nombreuses années et qui répondaient aux normes exigées pour obtenir une accréditation. Ces normes constituent un ensemble très large d'attentes auxquelles doit répondre un établissement ou un programme, comprenant la mission, les ressources financières, les normes universitaires, les cursus, les services de soutien aux étudiants et les installations. Pour obtenir une accréditation, on évaluait la qualité en fonction des ressources et des procédures nécessaires permettant à un programme ou à un établissement de remplir sa mission avec succès.

L'évaluation de l'accréditation a reposé pendant une grande partie de son histoire sur deux piliers solides : les établissements et les programmes produisaient des rapports sur la qualité et l'efficacité de leurs propres activités et des pairs devaient examiner et valider ces mêmes rapports.

Depuis que le gouvernement définit les critères de qualité, cette idée se réduit maintenant à savoir si les étudiants obtiennent un diplôme, trouvent un emploi et arrivent à rembourser leur prêt étudiant. Ce passage d'un concept vaste et inclusif de la qualité de l'accréditation à une définition utilitariste et pragmatique ignore le rôle crucial que joue l'enseignement supérieur dans le développement intellectuel et la promotion de l'implication civique et de l'engagement sociétal.

DE QUOI ET ENVERS QUI UNE ACCREDITATION RÉPOND-ELLE ?

Cela nous conduit au troisième changement d'importance dans le domaine de l'accréditation : la réponse à la question « De quoi et envers qui une accréditation répond-elle ? » À la question « De quoi une accréditation répond-elle ? », la réponse se trouve maintenant dans cette nouvelle définition de la qualité évaluée à l'aune du nombre de diplômés, des emplois obtenus et du poids de la dette estudiantine. Les comptes à rendre portent maintenant, surtout, sur la protection des étudiants et les services offerts dans le cadre de la mobi-

lité et du bien-être économique. Si un établissement a obtenu une accréditation, les étudiants doivent y obtenir leur diplôme dans le délai imparti, doivent pouvoir trouver un emploi et doivent avoir les moyens de rembourser leur prêt étudiant. Les accrédateurs ont la responsabilité de dépister rapidement les établissements dont les résultats ne sont pas probants et de prendre des mesures à leur encontre. Ils ont la responsabilité de reconnaître les établissements ayant des pratiques non conformes en matière de recrutement et de marketing et d'agir à cet égard.

À la question « Envers qui une accréditation répond-elle ? », la réponse est, avant tout, aux étudiants, au gouvernement et au public, c'est-à-dire à des personnes hors de l'enseignement supérieur. Ce n'est plus aujourd'hui suffisant que les accrédateurs répondent aux établissements et aux programmes qu'ils évaluent et à la communauté de l'enseignement supérieur dans son ensemble comme auparavant. Leur responsabilité envers le grand public devient le critère principal permettant de juger l'accréditation. Si, par exemple, un organisme d'accréditation déclare faire un bon travail, mais que les établissements qu'il accrédite ne décernent que peu de diplômes ou ont d'autres types de problèmes, l'organisme d'accréditation lui-même est jugé défaillant. Ce que les établissements et les programmes jugent comme une accréditation efficace devient secondaire par rapport au jugement du public.

LE DÉROULEMENT DE L'ACCREDITATION A CHANGÉ

L'évaluation de l'accréditation a reposé pendant une grande partie de son histoire sur deux piliers solides : les établissements et les programmes produisaient des rapports sur la qualité et l'efficacité de leurs propres activités et des pairs devaient examiner et valider ces mêmes rapports. Le quatrième changement d'importance est que ces piliers de l'accréditation ne sont plus considérés comme des informations adéquates ni comme une base saine pour juger de la qualité de l'enseignement universitaire. Ces rapports et leur évaluation par des pairs, particulièrement dans le cas des établissements, sont maintenant considérés comme moins fiables. Ces pratiques ont encore cours, mais les appels sont de plus en plus nombreux pour qu'elles s'accompagnent d'une vérification par un tiers indépendant des données et des renseignements qui y sont fournis. De plus, le gouvernement et le public demandent que soient mis à disposition des documents portant sur des niveaux de rendement plus précis qui vont au-delà de l'évaluation de l'accréditation habituelle et qui prennent en considération les ressources et les processus.

CONCLUSION

Le bouleversement dans le domaine de l'accréditation aux États-Unis se décline donc ainsi. L'accréditation

n'est plus garante de son propre fonctionnement. Elle utilise une définition de la qualité qu'elle n'a pas établie et pourrait ne pas appuyer. Elle doit répondre de cette qualité d'abord envers le public, et non envers elle-même. Certains principes de base de son fonctionnement ne sont plus considérés comme adéquats et de nouvelles caractéristiques y sont adjointes. L'accréditation était conçue comme un processus créé et dirigé par l'enseignement supérieur permettant de juger de sa propre qualité. Le gouvernement l'a redessinée et la dirige comme un processus visant à établir si l'enseignement supérieur permet de décerner des diplômes et de trouver un travail en remboursant un prêt étudiant minimal.

Du point de vue de ceux qui accueillent favorablement et même encouragent le bouleversement, l'accréditation sera perçue comme effectuant un meilleur travail plus axé sur les besoins des étudiants et du public. Pour ceux mettant l'accent sur une accréditation envisagée comme une entreprise indépendante d'évaluation entre pairs et d'amélioration de la qualité, sa force et sa valeur sont maintenant fortement diminuées. Quelle que soit la manière de percevoir ce bouleversement, l'évaluation de la qualité reste centrale pour l'accréditation, mais d'une manière notablement différente. ■

L'importance des écoles polytechniques pour le développement de l'Afrique

GOOLAM MOHAMEDBHAI

Goolam Mohamedbhai est ancien secrétaire général de l'Association des universités africaines. Courriel: g_t_mobhai@yahoo.co.uk.

À u Royaume-Uni, les écoles polytechniques existent depuis le dix-neuvième siècle, mais elles ont gagné en importance au cours des années 60. Leur objectif principal consistait à former un personnel technique qualifié pour promouvoir l'industrialisation. Elles se distinguaient des universités sur plusieurs aspects: elles exigent des conditions d'entrée moins difficiles ; elles offraient principalement des programmes de premier cycle, qui étaient moins exigeants sur le plan académique et plus axés sur la pratique et la formation professionnelle; elles entretenaient des liens étroits avec le secteur industriel; et les recherches qu'elles entreprenaient étaient très pratiques. Cette séparation entre l'école polytechnique et l'université a pris l'appellation de

«séparation binaire» dans l'enseignement supérieur. Plus tard, les écoles polytechniques du Royaume-Uni ont démarré des formations diplômantes, mais leurs diplômes étaient délivrés par un organisme différent et indépendant puisqu'elles n'avaient pas l'autorité de délivrer des diplômes.

En 1992, le Royaume-Uni décidait de transformer toutes ses écoles polytechniques en universités habilitées à délivrer des diplômes. Une des raisons de ce changement consistait à offrir beaucoup plus d'opportunités d'accès à l'université aux étudiants issus des classes sociales défavorisées; une autre raison s'expliquait par le fait que le Royaume-Uni se dirigeait vers une économie de services et avait besoin de plus de diplômés. C'est ainsi que la séparation binaire prit fin, même si d'aucuns soutenaient que la séparation entre les universités d'avant 1992 et celles d'après n'avait jamais disparu en réalité.

LA REPRODUCTION DE CE SYSTÈME EN AFRIQUE

En Afrique, la plupart des anciennes colonies britanniques, après leur accès à l'indépendance dans les années 1950 et 1960, ont adopté un système d'enseignement supérieur binaire, à l'image de celui qui était alors en vigueur au Royaume-Uni. Ainsi des écoles polytechniques et des universités furent-elles créées.

En Afrique du Sud, où l'on trouve le meilleur système d'enseignement supérieur d'Afrique, qui a été mis en place grâce au financement généreux du régime de l'apartheid, les écoles polytechniques étaient au début perçues comme des établissements d'enseignement technique supérieur jusqu'en 1979, date à laquelle elles ont été rebaptisées sous le nom de technikons. En 1993, inspirée peut-être par ce qui s'était passé au Royaume-Uni, l'Afrique du Sud décidait de permettre à tous ses technikons d'offrir des formations diplômantes et de délivrer des diplômes tout en conservant leur orientation pratique et en se démarquant des universités classiques. Au niveau régional et international, ils sont connus comme des établissements exemplaires grâce à la qualité de leur formation technique.

Un changement majeur s'est produit en 2004, lorsque l'Afrique du Sud, le premier pays africain à le faire, a décidé de transformer tous ses technikons en universités. Certains de ces technikons sont devenus des instituts de technologie et d'autres ont été fusionnés avec les universités. Beaucoup d'universitaires et d'analystes en politique de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud et ailleurs considéraient que ce changement était superflu et étaient d'avis que les technikons jouaient un rôle majeur dans le développement industriel du pays.

D'autres pays africains ont emboîté le pas à l'Afrique du Sud. En 2007, le Ghana a proposé un projet de loi pour transformer ses dix écoles polytechniques en universités techniques à partir de septembre 2016, une

loi qui a suscité de vifs débats dans le pays ; plusieurs grands universitaires ghanéens ont saisi l'occasion pour exprimer leur inquiétude au sujet de cette proposition. Mais en août 2016, le gouvernement a poursuivi sa politique et six des dix écoles polytechniques ont été transformées en universités. Le Kenya a également décidé de convertir plusieurs de ses écoles polytechniques et instituts techniques en établissements universitaires. Le Nigéria, qui dispose du plus grand système d'enseignement supérieur en Afrique, évolue vers la même reconversion. Même l'Association des écoles polytechniques du Commonwealth en Afrique (CAPA) est maintenant devenue l'Association des universités techniques et des écoles polytechniques du Commonwealth en Afrique. Ce qui est préoccupant est que, dans la plupart des pays, de nouveaux établissements ont été créés, ou sont en cours de création, pour remplacer les écoles polytechniques modernes, aboutissant à un grave déficit de compétences en ressources humaines.

IMPORTANCE DES ÉCOLES POLYTECHNIQUES

L'importance des écoles polytechniques peut être mesurée à travers la profession d'ingénieur. Il est généralement admis que pour le bon fonctionnement de l'industrie mécanique, un nombre beaucoup plus élevé de techniciens que d'ingénieurs professionnels est nécessaire, le rapport souhaitable ingénieurs/techniciens étant de 1/5.

Il n'existe pas de statistiques fiables sur la situation de l'emploi des ingénieurs dans les pays africains, mais les estimations semblent indiquer que, dans plusieurs branches de l'ingénierie, ce ratio est de l'ordre de 1/1 ou 1/1,5 en Afrique. La baisse de ce ratio est même une éventualité, étant donné que ces pays ont transformé leurs écoles polytechniques en leur conférant le statut d'université. Cette situation est révélatrice du grave déficit de techniciens et a conduit, dans de nombreux pays, certains ingénieurs diplômés à être sous-employés et à travailler comme techniciens.

Tandis que l'Afrique a incontestablement besoin d'une grande réserve d'ingénieurs hautement qualifiés, elle a tout autant besoin d'un nombre encore plus élevé de techniciens formés et polyvalents, non seulement pour assister les ingénieurs professionnels, mais également pour travailler dans les petites et moyennes entreprises comme employés ou comme chefs d'entreprise afin de créer des emplois, d'améliorer la qualité de vie et d'assurer un plus grand usage du potentiel local. Toutefois, la situation des techniciens demeure une contrainte majeure. Ils sont considérés comme moins importants que les ingénieurs, une des raisons justifiant cette tendance à convertir les écoles polytechniques et les établissements techniques en universités.

POLITIQUE DE CONVERSION DES ÉCOLES POLYTECHNIQUES

L'Afrique subsaharienne est confrontée à un dilemme car, d'une part, elle a le plus faible taux d'inscription dans l'enseignement supérieur (environ 9 % actuellement) par rapport aux autres régions du monde. L'Afrique subit donc une énorme pression dans son effort d'augmenter le taux d'inscription et elle compte y arriver en augmentant le nombre d'admissions à l'université ou en créant de nouvelles universités, généralement en élargissant les écoles polytechniques.

Un changement majeur s'est produit en 2004, lorsque l'Afrique du Sud, le premier pays africain à le faire, a décidé de transformer tous ses techniciens en universités.

D'autre part, cependant, presque tous les pays africains sont confrontés au grave problème du chômage des diplômés, bien que des données statistiques précises sur l'ampleur de celui-ci dans les différents pays fassent défaut. Rien ne prouve que les diplômés des universités bénéficient de meilleures opportunités d'emploi que ceux des écoles polytechniques -au contraire, l'Afrique a actuellement plus besoin d'une main d'œuvre formée en technique et en gestion de niveau intermédiaire, une tâche que les écoles polytechniques sont mieux préparées pour remplir. La justification avancée pour transformer les écoles polytechniques en universités est donc discutable.

Actuellement, l'Île Maurice est en train de revoir sa politique sur les écoles polytechniques. Au début du XXI^e siècle, ce pays avait deux universités publiques et deux écoles polytechniques. En 2010, afin de mettre en œuvre la politique gouvernementale intitulée «un diplômé par famille», les deux écoles polytechniques ont été fusionnées pour créer une nouvelle université. Une université publique a également été mise en place et les constructions ont été lancées pour la création de trois nouveaux campus universitaires publics dans différentes régions du pays. Cependant, en 2015, le nouveau gouvernement est revenu sur cette décision et a décidé d'utiliser les trois campus universitaires pour créer des écoles polytechniques et non des universités. Les deux principales raisons à l'origine de cette décision ont été la hausse du chômage des diplômés et le grave déficit de cadres moyens et de techniciens dans le pays, un déficit qui constituait un frein pour le développement du secteur des petites et moyennes entreprises.

DES SOLUTIONS POUR ALLER DE L'AVANT

Bien que le taux d'inscription dans le supérieur doive être

sensiblement augmenté en Afrique, cette augmentation ne devrait pas se limiter au secteur universitaire. La différenciation dans le secteur de l'enseignement supérieur est essentielle pour le développement de l'Afrique. Les universités continueront à jouer un rôle majeur dans le développement de l'Afrique, mais le rôle tout aussi important des écoles polytechniques doit être reconnu. Il est donc temps que les gouvernements africains reviennent en profondeur leur politique de conversion des écoles polytechniques en universités, ou de créer des institutions appropriées pour remplacer les écoles polytechniques requalifiées, comme c'est le cas en Île Maurice.

Les pays africains devraient également entreprendre une évaluation approfondie de leurs besoins en compétences dans les différents secteurs de développement prioritaire avant d'entamer une révision majeure de leur politique sectorielle d'enseignement supérieur. Presque aucun pays africain n'a encore procédé à cette évaluation, qui est loin d'être une tâche facile. Dans le cadre de son projet de partenariat destiné aux compétences en sciences appliquées, en ingénierie et en technologie (PASET), la Banque mondiale, en partenariat avec l'Institut coréen de développement, aide plusieurs pays africains à entreprendre cette évaluation. ■

Les sciences humaines et sociales dans l'ère des STIM La lutte du japonais en tant que langue d'enseignement minoritaire

AKIYOSHI YONEZAWA

Akiyoshi Yonezawa est professeur et directeur de l'Office of Institutional Research de l'Université de Tokyo au Japon. Adresse électronique : akiyoshi.yonezawa.a4@tohoku.ac.jp

DÉBATS SUR LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES AU JAPON

En 2015, le gouvernement japonais et les universités locales ont participé à de sérieux débats sur la pertinence des sciences humaines et sociales. Les universités nationales, établissements publics directement financés par le gouvernement, ont reçu un avis ministériel leur demandant de restructurer leurs programmes d'enseignement en sciences humaines et sociales afin de répondre aux besoins actuels des étudiants et de la

société. Les raisons précises qui justifient cette position n'ont pas été clairement exposées, du moins lors de la publication du premier avis. Pourtant, cette politique s'appuie sur de nombreuses discussions formelles et informelles tenues lors des récentes enquêtes nationales sur la mission de l'enseignement universitaire, études lancées par le gouvernement japonais afin de déterminer les différentes fonctions des universités nationales. Selon les normes établies de la liberté de l'enseignement et de l'autonomie des universités au Japon, on s'accorde fortement sur le fait que les établissements universitaires devraient disposer d'une large autonomie alors que le gouvernement émet des recommandations générales sur les plans et l'orientation.

Au Japon, on constate une forte tendance à inscrire la dimension internationale de l'enseignement supérieur dans un contexte de concurrence plutôt que de collaboration et de compréhension mutuelle.

Sans surprise, les leaders d'opinion en sciences humaines et sociales ont réagi très négativement. Certains ont affirmé que cette politique conduirait à la mort de la civilisation japonaise alors que d'autres ont considéré l'avis comme une intervention injustifiable entravant l'autonomie des universités. Le gouvernement a répondu que ces critiques étaient fondées sur une mauvaise interprétation de ses intentions. Il est vrai que beaucoup d'universités nationales ont reconnu la nécessité de restructurer leurs programmes de sciences humaines et sociales avant même la parution de l'avis officiel. Beaucoup d'universités nationales ont fait part de leurs intentions de réduire le recrutement étudiant et le nombre de postes d'enseignement en sciences humaines et sociales en restructurant leurs écoles et leurs départements. Parallèlement, certains dirigeants universitaires comme le président de l'université de Kyoto ont souligné l'importance des sciences humaines et sociales.

PRIORITÉ AUX STIM (SCIENCES, TECHNOLOGIE, INGÉNIERIE ET MATHÉMATIQUES) FACE À LA CONCURRENCE MONDIALE

Pourquoi les universités nationales ont-elles finalement opéré ces restructurations ? Il va sans dire que la société japonaise, y compris le gouvernement national, ne s'oppose pas aux sciences humaines et sociales qui sont au fondement du développement intellectuel et de l'identité culturelle nationale. Les visées structurelles de ces projets de réforme ne résultent pas du tout d'une conception des sciences humaines et sociales selon laquelle elles seraient « inutiles » ou « inefficaces ».

Le gouvernement japonais fait continuellement face à des difficultés financières. La dette nationale

est énorme et le vieillissement de la population est un problème à long terme pour l'économie du pays. Le ministère des Finances, en collaboration avec des comités stratégiques nationaux désignés par le gouvernement, propose constamment des réaffectations budgétaires prises sur les crédits destinés aux écoles et à l'enseignement supérieur (qui sont au service d'une jeune population décroissante) au profit d'un soutien public à la population vieillissante.

La recherche japonaise en STIM a perdu son statut de chef de file en raison du développement rapide des capacités de recherche des pays asiatiques voisins. Le gouvernement national concentre ses investissements publics dans un petit nombre d'universités de recherche afin qu'elles conservent leurs places dans les classements mondiaux basés principalement sur l'efficacité de la recherche en STIM. La perte d'efficacité des universités nationales est déjà largement reconnue : la réserve de talents nécessaire pour assurer la compétitivité des grandes universités japonaises s'épuise.

Au Japon, l'enseignement supérieur privé est un secteur important et la plupart des étudiants en sciences humaines et sociales de premier cycle sont inscrits à des universités privées dont le financement provient principalement des frais de scolarité. Une petite partie de l'investissement public est destinée à la recherche universitaire en sciences humaines et sociales et aux cycles supérieurs. Elle a pour objectif de former la prochaine génération d'universitaires. Mais de manière générale, on ne tient pas compte des besoins en investissement public pour l'enseignement universitaire de ces domaines.

La valeur des programmes universitaires en sciences humaines et sociales est fortement mise en doute dans la société japonaise, mais la plupart des critiques qui leur sont adressées sont superficielles. On observe également une incompréhension profonde et généralisée quant à la nature des programmes d'étude en lettres et de formation générale, et quant à leurs liens avec les domaines d'études spécialisés que sont les sciences humaines et sociales. Pourtant, de manière générale, même les enseignants universitaires ont tendance à considérer les sciences humaines et sociales comme des éléments liés au développement des sciences et de la technologie.

UNE PÉRIODE CHARNIÈRE DE L'ÈRE DES STIM

Il n'est pas nouveau que la société japonaise donne la priorité aux STIM sur les sciences humaines et sociales. Dans le système d'enseignement supérieur public, les investissements en recherche et en enseignement ont toujours favorisé les STIM, même dans les grandes universités offrant une large variété de programmes. Durant la Seconde Guerre mondiale, notamment, le gouvernement et l'ensemble de la société japonaise

en anglais entrave de plus en plus sérieusement le développement de ce domaine au Japon.

Étant donné le développement rapide de la quantité et de la qualité des publications universitaires écrites en langues nationales dans l'Asie de l'Est (notamment dans la région de la Grande Chine), il est peu probable et désirable que la langue anglaise continue à prévaloir dans des domaines universitaires comme les sciences humaines et sociales qui sont profondément ancrées dans un système de valeurs et d'activités plurilingue et multiculturel. Au Japon, on constate une forte tendance à inscrire la dimension internationale de l'enseignement supérieur dans un contexte de concurrence plutôt que de collaboration et de compréhension mutuelle. Cette tendance est bien sûr liée au long et profond rapport qui existe entre les universités nationales et le programme de développement national du gouvernement, rapport qui ne s'accommode pas toujours bien de la conception actuelle qui prévaut sur la scène internationale voulant que les grandes universités de recherche soient libérées de l'emprise étatique. De plus, la réaffectation très

limitée des ressources consacrées aux sciences humaines et sociales au profit des STIM ne permettra jamais d'améliorer l'efficacité de la recherche universitaire japonaise. Elle doit être accompagnée d'une augmentation significative de l'investissement public et social.

NOUVELLES PUBLICATIONS

(Note de l'éditeur : L'IHE ne publie plus de résumé d'ouvrage, mais fournit maintenant une liste plus complète de nouveaux livres pertinents pour les personnes qui s'intéressent à l'enseignement supérieur. Nous invitons les lecteurs à nous faire parvenir des suggestions d'ouvrages, notamment ceux publiés hors des États-Unis et du Royaume-Uni. Cette liste a été établie par Edward Choi, assistant de recherche au Center for International Higher Education du Boston College.)

Abdullah, Melissa Ng Le Yen et Ahmad Nurulazam M. Zain, éd. *Towards Sustainable and Inclusive Higher Education: Challenges and Strategies*. Pulau Pinang, Malaisie: Penerit Universiti Sains Malaysia, 2016. 185 p. 42 RM (pb). ISBN 9789838619240. Site web : www.penerbit.usm.my

Akerlund, Andreas. *Public Diplomacy and Academic Mobility in Sweden: The Swedish Institute and Scholarship Programs for Foreign Academics, 1938-2010*. Suède: Nordic Academic Press, 2016. 248 p. 229 KR (hb). ISBN 978-91-88168-51-1. Site web : <http://www.nordicacademicpress.com>.

Bregnaek, Susanne. *Fragile Elite: The Dilemmas of China's Top University Students*. Stanford: Stanford University Press, 2016. 172 p. 24,95 \$ (pb). ISBN 9780804797788. Site web : www.sup.org.

Case, Jennifer et Jeroen Huisman, éd. *Researching Higher Education: International perspectives on theory, policy and practice*. New York: Routledge, 2016. 260 p. 50,95 \$ (pb). ISBN 9781138938847. Site web : <https://www.routledge.com>.

DeMello, Richard A. *Revolution in Higher Education: How a Small Band*

of Innovators Will Make College Accessible and Affordable. Cambridge: MIT Press, 2015. 360 p. 31,95 \$ (hb). ISBN 9780262029643. Site web : <http://mitpress.mit.edu>.

Dougherty, Kevin J., Sosanya M. Jones, Hana Lahr, Rebecca S. Natow, Lara Pheatt et Vikash Reddy. *Performance Funding for Higher Education*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 2016. 276 p. 40 \$ (pb). ISBN 9781421420820. Site web : <https://jhupbooks.press.jhu.edu>.

Elkana, Yehuda, Hannes Klöpffer et Marvin Lazerson, éd. *The University in the Twenty-first Century: Teaching the New Enlightenment in the Digital Age*. Budapest, Hongrie: Central European University Press, 2016. 302 p. 55 \$ (cloth). ISBN 978-963-386-038-0. Site web : <http://ceupress.com>.

Fabricant, Michael et Stephen Brier. *Austerity Blues: Fighting for the*

- Soul of Public Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. 320 p. 29,5 \$ (hb). ISBN 9781421420677. Site internet : <https://jhupbooks.press.jhu.edu>.
- Finkelstein, Martin J., Valerie Martin Conley et Jack H. Schuster. *The Faculty Factor: Reassessing the American Academy in a Turbulent Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. 557 p. 50 \$ (hb). ISBN 9781421420929. Site internet : www.press.jhu.edu.
- Francois, Emmanuel Jean, Mejai B. M. Avoseh et Wendy Griswold, eds. *Perspectives in Transnational Higher Education*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2016. 219 p. 54 \$ (pb). ISBN 9789463004183. Site web : www.sensepublishers.com.
- Gallagher, Sean R. *The Future of University Credentials: New Developments at the Intersection of Higher Education and Hiring*. Cambridge: Harvard Education Press, 2016. 254 p. 30 \$ (pb). ISBN 978-1-61250-967-9. Site web : www.harvardeducationpress.org.
- Garipey, Kenneth D. *Power, Discourse, Ethics: A Policy Study of Academic Freedom*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2016. 164 p. 32 \$ (pb). ISBN 9789463003681. Site web : www.sensepublishers.com.
- Garrizmann, Julian L. *The Political Economy of Higher Education Finance: The Politics of Tuition Fees and Subsidies in OECD Countries, 1945–2015*. Suisse: Springer, 2016. 318 p. 99,99 \$ (hb). ISBN 978-3-319-29912-9. Site web : <http://www.springer.com>.
- Geo-JaJa, Macleans A., Suzanne Majhanovich, eds. *Effects of Globalization on Education Systems and Development: Debates and Issues*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2016. 148 p. 54 \$ (pb). ISBN 9789463007276. Site web : <https://www.sensepublishers.com>.
- Hamdan, Amani K. éd. *Teaching and Learning in Saudi Arabia: Perspectives from Higher Education*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2015. 224 p. 54 \$ (pb). ISBN 978-94-6300-205-9. Site web : www.sensepublishers.com.
- Hawawini, Gabriel. *The Internationalization of Higher Education and Business Schools: A Critical Review*. Singapour: Springer, 2016. 88 p. 54,99 \$ (pb). ISBN 978-981-10-1755-1. Site web : <http://www.springer.com>.
- Hayhoe, Ruth, Julia Pan and Qiang Zha, eds. *Canadian Universities in China's Transformation*. Montréal, Canada: McGill-Queen's University Press, 2016. 384 p. 37,95 \$ (pb). ISBN 9780773547308. Site web : <http://www.mqup.ca>.
- Hazelkorn, Ellen, éd. *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the Influence and Impact of Rankings on Higher Education, Policy, and Society*. New York: Routledge, 2017. 347 p. 155 \$ (hb). ISBN 9781138828117. Site web : www.routledge.com.
- Jacobs, W. James, Stewart E. Sutin, John C. Weidman et John L. Yeager, eds. *Community Engagement in Higher Education: Policy Reforms and Practice*. Rotterdam: Sense, 2015. 334 p. 43 \$ (pb). ISBN 9789463000055. Site web : www.sensepublishers.com.
- Kinchin, Ian M. *Visualising Powerful Knowledge to Develop the Expert Student: A Knowledge Structures Perspective on Teaching and Learning at University*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2016. 134 p. 43 \$ (pb). ISBN 9789463006255. Site web : www.sensepublishers.com.
- Larsen, Marianne. *Internationalization of Higher Education: An Analysis through Spatial, Network, and Motilities Theories*. New York: Palgrave Macmillan, 2016. 196 p. 99 \$ (hb). ISBN 978-1-137-53344-9. Site web : <http://www.palgrave.com>.
- Latiner Raby, Rosalind, et Edward J. Valeau, eds. *International Education at Community Colleges : Themes, Practices, and Case Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2016. 351 p. 100 \$ (hb). ISBN 978-1-137-53336-4. Site web : <http://www.palgrave.com>.
- Liu, Nian Cai, Ying Cheng et et Qi Wang, eds. *Matching Visibility and Performance: A Standing Challenge for World-Class Universities*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2016. 266 p. 54 \$ (pb). ISBN 978-94-6300-771-9. Site web : <https://www.sensepublishers.com>.
- Loo, Rattana. *A Critical Study of Thailand's Higher Education Reforms: The Culture of Borrowing*. Abington, R.-U.: Routledge, 2015. 209 p. 163 \$ (hb). ISBN 9781138022683. Site web : www.routledge.com.
- Marginson, Simon. *The Dream is Over: The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. Berkeley: University of California Press, 2016. 241 p. ISBN 9780520292840. www.luminosoa.org. (Ce livre peut être téléchargé gratuitement sur le site web de Luminosoa.)
- Mitchell, Dee, Jacqueline Z. Wilson et Verity Archer, eds. *Bread and Roses: Voices of Australian Academics from the Working Class*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2015. 186 p. 43 \$ (pb). ISBN 9789463001250. Site web : www.sensepublishers.com.
- Mock, John, Hiroaki Kawamura et Naeko Naganuma, eds. *The Impact of Internationalization on Japanese Higher Education: Is Japanese Education Really Changing?* Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2016. 239 p. 54 \$ (pb). ISBN 9789463001670. Site web : <https://www.sensepublishers.com>.
- Pillay, Daisy, Inanathan Naicker et Kathleen Pithouse-Morgan, eds. *Academic Autoethnographies : Inside Teaching in Higher Education*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2016. 200

p. 54 \$ (pb). ISBN 9789463003971.
Site web : www.sensepublishers.com.

Pritchard, Rosalind M. O., Matthias Klumpp et Ulrich Teichler, édés. *Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled?* Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2015. 244 p. 54 \$ (pb). ISBN 9789463001700. Site web : www.sensepublishers.com.

Reale, Emanuela et Emilia Primeri, édés. *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*. Rotterdam: Sense, 2015. 241 p. 54 \$ (pb). ISBN 9789463001762. Site web : www.sensepublishers.com.

Robertson, Susan L., Kris Olds, Roger Dale et Que Anh Dang, édés. *Global Regionalisms and Higher Education: Projects, Processes, Politics*. Northampton : Edward Elgar Publishing, 2016. 336 p. 130,50 \$ (hb). ISBN 9781784712341. Site web : <http://www.e-elgar.com>.

Rooksby, Jacob H. *The Branding of the American Mind: How Universities*

Capture, Manage, and Monetize Intellectual Property, and Why It Matters. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. 384 p. 29,95 \$ (pb). ISBN 9781421420806. Site web : www.press.jhu.edu.

Sarrico, Cláudia, Pedro Teixeira, António Magalhães, Amélia Veiga, Maria João Rosa et Teresa Carvalho, édés. *Global Challenges, National Initiatives, and Institutional Responses: The Transformation of Higher Education*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers, 2016. 280 p. 54 \$ (pb). ISBN 9789463006736. Site web : <https://www.sensepublishers.com>.



Centre pour l'Enseignement supérieur international (CIHE)

Le Centre pour l'Enseignement supérieur international (CIHE) apporte une perspective internationale à l'analyse de l'enseignement supérieur. Nous croyons qu'encourager une perspective internationale contribuera à éclairer les politiques et les pratiques. Pour atteindre cet objectif, le Centre publie la revue trimestrielle *International Higher Education*, une série d'ouvrages ainsi que diverses publications ; soutient l'organisation de conférences ; et accueille des chercheurs invités. Nous accordons un intérêt particulier aux institutions académiques qui partagent la tradition jésuite partout dans le monde et, plus généralement, aux universités catholiques.

Le Centre fait la promotion du dialogue et de la coopération entre les institutions académiques à travers le monde. Nous pensons que le futur dépend de la collaboration efficace et de la création

d'une communauté internationale centrée sur le perfectionnement de l'enseignement supérieur pour le bien public.

SITE WEB DU CIHE

Les différentes sections du site web du CIHE contiennent des informations détaillées sur le travail du Centre, ainsi que des liens menant à des nouvelles et à des ressources pertinentes destinées aux enseignants, aux professionnels et aux étudiants aux cycles supérieurs intéressés par ce domaine. Tous les numéros de IHE sont disponibles en ligne, avec des archives qui permettent de faire des recherches. De plus, le site web permet d'accéder facilement à de l'information sur les projets passés et présents, les initiatives, les ressources du CIHE ; de l'information à propos de nos partenaires ; et des liens vers nos nombreuses publications. Les futurs doctorants et les chercheurs invités peuvent également y trouver de l'information sur la manière d'entrer en contact avec nous en lien avec leurs études et leurs recherches.

LE PROGRAMME EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA LYNCH SCHOOL OF EDUCATION, BOSTON COLLEGE

Le Centre entretient des liens étroits avec le programme de 2^e et 3^e cycles en enseignement supérieur du Boston College. Ce programme offre des formations de niveaux maîtrise et doctorat adoptant une approche basée sur les sciences sociales de l'étude de l'enseignement supérieur. Les spécialités offertes sont l'enseignement supérieur international, l'administration et les affaires étudiantes. Pour plus d'information, consultez : <http://www.bc.edu/schools/lsoe/academics/departments/eahe/graduate.html/>.

SECTION SPÉCIALE SUR L'INTERNATIONALISATION

La section sur l'internationalisation est rendue possible grâce à un accord de coopération entre le CIHE et le Centre pour l'Internationalisation de l'enseignement supérieur (CHEI) de l'Università Cattolica del Sacro Cuore, à Milan. Fiona Hunter, Directrice associée du CHEI, agit à titre de conseillère éditoriale pour cette section.

LES OPINIONS EXPRIMÉES ICI NE REFLÈTENT PAS NÉCESSAIREMENT LES OPINIONS DU CENTRE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR INTERNATIONAL.

ÉDITEUR

Philip G. Altbach

ÉDITEURS ASSOCIÉS

Laura E. Rumbley
Hans de Wit

ÉDITRICE DES PUBLICATIONS

Hélène Bernot Ullerö

ASSISTANTE ÉDITORIALE

Salina Kopellas
Lisa Unangst

BUREAU DE L'ÉDITEUR

Center for International Higher Education
Campion Hall
Boston College
Chestnut Hill, MA 02467, États-Unis
Tél.: +1 (617) 552-4236
Télécopieur: +1 (617) 552-8422
Courriel : highered@bc.edu
<http://www.bc.edu/research/cihe>

Nous acceptons la correspondance, les idées d'articles et les rapports. Si vous souhaitez vous abonner, veuillez écrire à highered@bc.edu en spécifiant votre statut (étudiant diplômé, professeur, administrateur, législateur, etc.) et votre champ d'intérêt ou d'expertise. L'abonnement à la version numérique est gratuit. Des frais de 35\$ par an s'appliquent à un abonnement à la version imprimée.

ISSN : 1084-0613 (version imprimée)
© Center for International Higher Education

ÉDITEUR DE LA VERSION FRANÇAISE

Agence universitaire de la Francophonie (AUF)



Pour plus d'informations : www.auf.org
francophonie-universitaire@auf.org

TRADUCTION

L'AUF remercie le consortium d'universités membres qui l'appuie dans la production de la version française de la revue IHE. Les textes du présent numéro ont été traduits de l'anglais par :

Aly Sambou, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

Karen Ferreira-Meyers, Université de Johannesburg, Afrique du Sud

Jérôme Kurès et Natacha Leblanc-Filion sous la direction de J. Archibald, Université McGill, Canada



© AUF