

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>

Partenariat avec **University World News** (UWN)

Le partenariat avec UWN est entré en vigueur dès cette année en janvier 2017. Le CIHE est honoré de s'associer avec UWN, une ressource en ligne largement connue qui fournit des nouvelles et les publications récentes sur l'enseignement supérieur à l'échelle internationale. Nous sommes heureux de présenter UWN sur IHE et de savoir que la revue IHE est présentée sur le site internet et le bulletin d'informations mensuel d'UWN.

La crise de l'internationalisation à l'ère Trump et du Brexit

- 2 Rejet des « Autres »
Gary Rhoades
- 3 Trump et la révolution imminente de l'internationalisation
Philip G. Altbach et Hans de Wit
- 5 Mobilité du personnel universitaire à l'âge de Trump et du Brexit
Liudvika Leisyte et Anna-Lena Rose

Classements

- 7 Les classements - Motivateurs de performance ?
Simon Marginson
- 9 Classements à l'époque de la massification
Philip G. Altbach et Ellen Hazelkorn

La Profession académique

- 11 La profession universitaire à risque
Martin J. Finkelstein
- 13 Tadjikistan : le professorat et les défis qu'affrontent les universités
Zumrad Kataeva

Questions internationales

- 14 Faire de l'année césure une réalité : quelques aspects à prendre en compte
Doria Abdullah
- 16 Renforcement des capacités de recherche et campus délocalisés
Jason E. Lane et Hans Pohl

Focus Afrique

- 18 Soudan du Sud : Vivre avec les défis
Kuyok Abol Kuyok
- 20 Inégalité entre les sexes dans les programmes d'ingénierie en Afrique
Eric Nicolas-lavry et Catherine Effah

Mobilité des étudiants

- 22 Mongolie : Enseignement supérieur et mobilité
Bryce Loo
- 23 L'apprentissage en ligne transfrontalier
Rachael Merola

Problèmes d'Amérique latine

- 26 Dilemme brésilien de l'enseignement supérieur à but lucratif
Marcelo Knobel et Robert Verhine
- 27 Colombie : Défis d'un changement à vivre-allure
Ivan F. Pacheco

Départements

- 30 Nouvelles publications

Le rejet des « Autres »

GARY RHOADES

Gary Rhoades est professeur et directeur du Centre de l'Etude de l'enseignement supérieur (Center for the Study of Higher Education) de l'université de l'Arizona, USA. Email: grhoades@email.arizona.edu.

Avec des implications profondes pour l'enseignement supérieur, en Occident, la politique est marquée par le rejet des « autres », par la réaction négative contre des groupes autres que les ethnies européennes traditionnellement dominantes. Cela se manifeste, le plus souvent, par les mouvements populistes de droite qui ont balayé le monde l'année dernière. Les campagnes et les candidatures nationalistes ont défié les partis politiques établis, les institutions (y compris les universités) et les orthodoxies sur les flux libres de personnes et de biens, et les avantages de l'internationalisation croissante et de la diversité. Le contrecoup a, en partie, également entrecoupé et animé la déconstruction politique du pacte social-démocrate et de l'État-providence. Nous le remarquons dans l'assaut systématique sur le désinvestissement des institutions du secteur public, y compris dans l'enseignement supérieur.

L'ANTI-INTERNATIONALISATION

La réaction négative à l'internationalisation est mondiale. Autant pays que régions, que ce soit le cas du Brexit, de la Communauté européenne ou des campagnes et plate-formes, entre autres, de Donald Trump, de Norbert Hofer du Parti de la Liberté de l'Autriche ou de Marine Le Pen du Front national de la France, il y a des contre-missions contre les migrants et immigrants, les musulmans et l'idée même du multiculturalisme. Dans leur essence et dans leurs pires versions, ces campagnes expriment les idées les plus laides et les plus sombres de l'histoire nationale et humaine. Dans chacune d'elles, il y a un fort thème de reprise des gloires idéalisées du passé de la nation et un positionnement contre l'afflux actuel et futur de personnes et d'idées qui sapent la culture historique dominante.

CE QUE CELA SIGNIFIE POUR LES UNIVERSITÉS

Les universités ont largement été absentes ou inefficaces lors de ces campagnes. Pourtant, le discours, les politiques et les pratiques du contrecoup populiste de droite sont antithétiques à ce que les universités représentent le mieux. Plus que cela, comme les politiques publiques néolibérales des politiciens traditionnels qui ont réduit le financement de l'éducation, les populistes de droite encadrent et ciblent l'enseignement supérieur comme faisant partie du problème, et non pas de la solution aux problèmes dont souffre la société. En effet, les

idéologies multiculturelles prétendues progressistes et politiquement correctes des universités, ainsi que leur internationalisme, sont dégradés et diabolisés, et constituent une justification pour réduire le soutien public. Le recrutement, l'embauche, l'acceptation et même la célébration des « autres » et de la différence font de l'enseignement supérieur public, lorsqu'il se trouve à son meilleur niveau de progressivité et d'inclusion, l'anathème aux démagogues et idéologues du droit.

À mesure que les universités se sont diversifiées dans les domaines mentionnés ci-dessus, elles ont reçu proportionnellement moins de financement gouvernemental. On le voit clairement aux États-Unis, où les changements démographiques ont été accompagnés d'un désinvestissement public. L'accès accru, quoique encore inéquitable, des étudiants de démographie croissante - les revenus inférieurs, les étudiants noirs et les immigrants - à l'enseignement post-secondaire a accompagné un financement public réduit, reflétant les développements dans l'enseignement primaire et secondaire. Ce modèle est moins évident en Europe, où les universités ont connu beaucoup moins de mélange des minorités ethniques nationales. Pourtant, il existe des preuves là aussi du recrutement accru d'étudiants internationaux accompagné de certaines tensions dans les communautés locales et la politique nationale. Nous l'avons particulièrement vu en Grande-Bretagne. Mais cela est aussi vrai sur le continent, où les universités et les établissements d'enseignement sont généralement plus susceptibles d'articuler et de soutenir ce que la chancelière allemande Angela Merkel a qualifié de *Willkommenskultur* (culture de bienvenue).

RECENTER LES INÉGALITÉS DES CLASSES SOCIALES ET INCLURE LES « AUTRES »

Aussi, il existe un autre visage des universités, comme il en existe un du populisme de droite. Les universités ont une longue histoire d'exclusion sexiste, ethnique et de classe sociale. Aux yeux des populistes, les universités font partie de l'établissement des élites frivoles. Cette caractérisation n'est pas entièrement fautive.

Malgré l'expansion des opportunités d'enseignement supérieur aux fils et filles de familles ouvrières, trop d'universités continuent à servir les élites nationales ou mondiales. En outre, comme les entreprises, où les marchés nationaux de consommateurs possibles (c'est-à-dire, au niveau de l'enseignement supérieur, d'étudiants traditionnels) ont stagné, les universités se sont tournées vers les marchés mondiaux des étudiants internationaux privilégiés de façon disproportionnée. Ces étudiants qui étudient hors de leurs pays d'origine, dans les programmes Erasmus en Europe, viennent probablement de familles plus aisées et sont issus de contextes éducatifs plus favorisés que les autres étudiants.

Alors, qui bénéficie, au sein des différentes classes sociales, de l'internationalisation ? Trop souvent, les

institutions, qui recrutent des étudiants internationaux qui sont pour la plupart, favorisés, leur nie en même temps l'accès aux locaux, à leur voisinage, qui sont, pour la plupart, moins aisés. La plupart des universités élitistes pourraient se diversifier d'un point de vue culturel, en élargissant, au minimum, ses accès aux étudiants à faibles revenus, de diverses ethnies et nationalités de leur ville, et en recrutant plus d'étudiants internationaux relativement aisés, ou, dans le cas des États-Unis, d'étudiants qui viennent d'un autre état.

Récemment, la Cambridge University a partagé un rapport alarmant sur les conséquences néfastes du Brexit sur Cambridge, et sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni en général. Je doute que la famille ouvrière moyenne des zones industrielles du pays (ce qu'on appelle aussi les Midlands industriels) – durement touchées par des décennies de bouleversements et déclin économiques de la « nouvelle économie » courageuse – éprouverait de la sympathie pour les universitaires de Cambridge ou plus généralement les professeurs des universités. Les 15 à 20% des personnes vivant dans la pauvreté à Cambridge n'auraient pas non plus de peine pour eux. C'est compréhensible, car le nouvel ordre économique ressemble beaucoup au vieux, en terme de qui collecte les bénéfices et qui fait la majorité des travaux durs.

Le contrecoup a, en partie, également entrecoupé et animé la déconstruction politique du pacte social-démocrate et de l'État-providence.

Les inégalités de classe entre le travail et le capital augmentent à l'échelle internationale, ce qui contraint nos groupes et institutions sociaux-démocrates. Les enseignants et les cadres universitaires doivent certainement redoubler leurs efforts et découvrir de nouvelles façons de travailler plus efficacement contre la xénophobie - le racisme, la misogynie et l'homophobie - qui est habituel de la part du populisme de droite. Mais nous bénéficierions également de la leçon de la montée du populisme, en nous engageant à combler le fossé entre les classes sociales, qui afflige l'académie et la société, qui nous divise en nations d'un nombre relativement restreint de personnes aisées et beaucoup trop de personnes pauvres. Nous devons trouver des façons de réaliser pleinement notre responsabilité sociale de démocratisation des sociétés dans lesquelles nous vivons. Cela devrait signifier qu'il faut rééquilibrer et améliorer le mondial et le local, afin d'améliorer, à l'échelle nationale et internationale, les opportunités et les vies de la classe sociale des « autres », qui continuent d'être relativement invisibles et relégués à l'oubli éducatif par nos politiques, nos pratiques et nos systèmes de croyance en milieu universitaire. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.975>

Trump et la révolution imminente de l'internationalisation de l'enseignement universitaire

PHILIP G. ALTBACH ET HANS DE WIT

Philip G. Altbach est professeur chercheur et directeur fondateur et Hans de Wit est professeur et directeur au Center for International Higher Education, Boston College, États-Unis d'Amérique. Courrier électronique : altbach@bc.edu ; dewitj@bc.edu.

Ces derniers mois, on a pu constater le début d'un changement majeur des tendances dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, tendances qui se sont établies et sont en croissance depuis une cinquantaine d'années. Dans le plus récent mini-tsunami, on a pu observer la mise en place d'un certain nombre de restrictions à l'égard des citoyens de sept pays majoritairement musulmans les empêchant d'entrer aux États-Unis et le chaos qui s'en est suivi. Le Brexit, des gouvernements nationalistes repliés sur eux-mêmes en Pologne et en Hongrie, ainsi que la montée de la droite populiste en Europe sont dans l'ensemble des éléments de ce qu'on peut appeler le « nouvel ordre mondial » de l'internationalisation de l'éducation supérieure. Bien que quelques observateurs considèrent que les tendances actuelles se maintiendront, nous ne sommes pas du même avis. Ceci ne signifie pas que la mobilité est à ses derniers jours ni que la communauté académique se prépare à abandonner l'internationalisation en tant que but. Et surtout, cela ne signifie pas, non plus, que les intérêts commerciaux qui ont récemment fait leur entrée dans le « marché » de l'internationalisation cesseront d'exister. Mais nous pensons qu'une période de changements profonds se présente.

Il ne faut pas oublier que l'internationalisation de l'enseignement supérieur est un ensemble de concepts et une série de programmes opérationnels. Ces concepts comprennent la reconnaissance des éléments positifs de la mondialisation, la reconnaissance de sa pérennité en tant que composante de l'économie mondiale, un engagement envers une entente à l'échelle mondiale, le respect des différentes cultures, ainsi qu'une société ouverte à la coopération entre les divers partenaires politiques, culturels et économiques. L'internationalisation est souvent considérée comme faisant partie intégrante de l'influence de la « puissance

douce» d'une nation. Dans les dernières années, le volet opérationnel de l'internationalisation représente un important chiffre d'affaires; plusieurs milliards de dollars, d'euros et d'autres devises sont dépensés dans des programmes d'internationalisation étant perçus par des universités, par des entreprises privées et par une multitude de fournisseurs/prestataires, de compagnies d'assurance et de recruteurs, entre autres. Les étudiants internationaux ont rapporté plus de 32 milliards de dollars à l'économie américaine. Et les frais de scolarité payés par les étudiants internationaux représentent actuellement un huitième des revenus des universités britanniques. Chaque année, ces étudiants rapportent aussi environ sept milliards de livres à l'économie britannique.

Bien que ces dernières années la commercialisation et la quête du profit aient modifié les aspects les plus idéalistes de l'internationalisation, les objectifs sont et demeureront assez stables. Globalement, la communauté académique restera engagée à ces objectifs positifs. Le volet opérationnel subira certainement d'importants bouleversements, dont les conséquences pourraient être considérables pour les étudiants à mobilité internationale, pour les académiciens cherchant une mobilité ou des collaborations outre-mer, ainsi que pour les universités et les gouvernements qui comptent désormais sur les revenus provenant de la mobilité et de tous ses aspects. L'avenir de plus de 200 campus délocalisés internationaux, parrainés principalement par des universités européennes et américaines et situés partout dans le monde — beaucoup d'entre eux dans des pays à majorité musulmane — pourrait être en danger.

En même temps, plusieurs universités aux États-Unis et en Europe, ainsi que leurs enseignants et leurs étudiants, résisteront à ces tendances et mettront en place des initiatives de promotion de la solidarité internationale, de la coopération et des échanges.

RÉALITÉS EXTERNES

Les réalités politiques mondiales évoluent d'heure en heure — il suffit de penser aux restrictions en matière d'immigration mises en place par l'administration Trump. La mise en place d'une politique de sélection très stricte est à prévoir. Des changements dans les politiques du gouvernement britannique définissant les étudiants comme étant des immigrants causent, eux aussi, de l'instabilité. On peut aussi s'attendre, à court terme, à des changements dans les politiques et les opinions à propos du rôle de la mobilité des étudiants et

de la mobilité académique dans certains pays européens. En cette année du 35^e anniversaire du programme phare européen ERASMUS, l'avenir de ce programme, ainsi que celui d'autres programmes visant la coopération en matière de recherche et le renforcement des capacités en enseignement supérieur, pourrait disparaître ou subir d'importantes coupures dans le financement face à la montée des sentiments anti-européens au sein des partis de droite et chez leurs sympathisants. En occident, la tendance à la «fermeture» des frontières ou, à tout le moins, au resserrement des restrictions a de bonnes chances de s'accroître. Il est difficile de prévoir si les pays affectés par les politiques discriminatoires de l'occident riposteront et commenceront une sorte de «guerre commerciale» pour l'internationalisation de l'éducation supérieure.

Il existe aussi des contre-exemples. Le Canada a indiqué clairement que ses portes resteraient ouvertes et que ses programmes de mobilité internationale seraient élargis et offriraient toujours une voie vers l'obtention de la nationalité aux détenteurs de diplômes provenant de l'étranger. D'autres pays, notamment la Chine et l'Inde, renforceront potentiellement leurs politiques visant à attirer les élèves et le personnel internationaux. La tendance actuelle à la croissance de la mobilité au sein de l'Asie, de l'Amérique latine et de l'Afrique ainsi qu'entre ces trois régions s'accroîtra.

Il n'est même pas nécessaire que le discours et les politiques de M. Trump, de Mme May et autres soient complètement mis en œuvre. Les hostilités et les pratiques discriminatoires, le harcèlement aux postes frontaliers, les difficultés dans l'obtention des visas, ainsi que divers autres problèmes réels ou perçus auront un effet sur la perception des gens quant à la mobilité et l'internationalisation. Le génie est sorti de sa lampe et il ne sera pas facile de l'y faire rentrer.

L'internationalisation a été perçue comme étant un concept occidental profitant principalement aux pays développés. Compte tenu du retranchement de l'occident, il se peut que la prochaine révolution de l'internationalisation de l'enseignement supérieur ait lieu au sein des économies en développement et des économies émergentes.

CONSÉQUENCES PROBABLES

Il est impossible de prédire avec précision quelles conséquences auront les tendances mentionnées ci-dessus. Toutefois, plusieurs résultats semblent probables :

- Les flux de mobilité étudiante changeront de façon significative, avec un effet qui se fera sentir surtout sur la part de marché du Royaume-Uni et des États-Unis, déjà en déclin.
- L'image des États-Unis, du Royaume-Uni, ainsi que celle des pays européens qui imitent leurs tendances intolérantes et xénophobes, souffrira à l'échelle

mondiale, affaiblissant ainsi la prédominance de ces pays aux classements académiques internationaux, aux collaborations de recherche et autres aspects contribuant au prestige de l'enseignement supérieur.

- Les institutions d'enseignement supérieur aux États-Unis et au Royaume-Uni subiront vraisemblablement l'impact le plus important, soit l'augmentation des compressions du financement public et la baisse du nombre d'étudiants internationaux payants les frais.
- Les universités et collèges de petite taille, déjà aux prises avec des défis d'ordre démographique et souvent tributaires des inscriptions d'étudiants internationaux, risqueront la fermeture.
- Les campus délocalisés et autres formes d'enseignement transfrontalier des États-Unis et du Royaume-Uni s'enliseront, tandis que des universités d'autres pays, y compris celles de l'Inde et de la Chine, prendront leur place. Les actuels pays hôtes de campus occidentaux délocalisés, au Moyen-Orient comme ailleurs, pourraient devenir moins enclins à LEUR offrir leur appui.
- Les systèmes de bourses tels que le programme Fulbright aux États-Unis et le programme ERASMUS en Europe subiront d'importantes coupes budgétaires qui contribueront à la réduction de la mobilité des étudiants et des enseignants.
- L'internationalisation, perçue déjà comme étant élitiste, ne sera sûrement accessible qu'aux universités les plus prestigieuses.

En même temps, plusieurs universités aux États-Unis et en Europe, ainsi que leurs enseignants et leurs étudiants, résisteront à ces tendances et mettront en place des initiatives de promotion de la solidarité internationale, de la coopération et des échanges. Une citoyenneté globale, concept nié par M. Trump et par Mme May, sera un facteur clé dans la lutte des universités pour leur autonomie et pour leur liberté académique. Les réactions des leaders académiques, des enseignants et des étudiants des universités et collèges américains aux restrictions imposées par l'administration Trump sont un signe clair de leur opposition. Ces réactions ne sont pas motivées par la peur de perdre des revenus, mais par les valeurs fondamentales de l'éducation universitaire qui leur tiennent à cœur. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9758>

La mobilité du personnel universitaire à l'âge de Trump et du Brexit

LIUDVIKA LEISYTE ET ANNA-LENA ROSE

Liudvika Leisyte est professeure d'enseignement supérieur; Anna-Lena Rose est adjointe en enseignement et recherche et étudiante au doctorat au Center for Higher Education, Technical University of Dortmund, en Allemagne. Courrier électronique : liudvika.leisyte@tu-dortmund.de; anna-lena.rose@tu-dortmund.de.

La mobilité universitaire et l'attrait qu'exercent les systèmes d'enseignement supérieur sont de plus en plus liés à la qualité, à la création de réseaux internationaux dynamiques, à l'amélioration des performances scientifiques, au transfert accru de connaissances et de technologies et, finalement, à l'amélioration du bien-être économique et social. Le succès des établissements d'enseignement supérieur, évalué selon la qualité de l'enseignement, les résultats de recherche, et l'attrait d'importantes subventions de recherche, est grandement influencé par le personnel enseignant en poste. Dans un contexte de concurrence internationale croissante, la capacité à attirer du personnel enseignant de talent constitue, pour les universités et les économies à l'échelle mondiale, le tremplin du succès. Pourtant, le fait politique actuel, caractérisé par la montée du populisme, la tendance au nationalisme et une importante rhétorique anti-immigration pourrait engendrer d'importants changements aux modèles traditionnels de mobilité du personnel universitaire international.

SCHÉMA DE MOBILITÉ

Les pays européens comme l'Autriche et le Royaume-Uni (où 25 pour cent du personnel enseignant est constitué de ressortissants étrangers), le Danemark, l'Irlande, les Pays-Bas et la Norvège (30 pour cent), le Luxembourg et la Suisse (plus de 50 pour cent) comptent parmi ceux qui, jusqu'à présent, ont attiré le plus de talents étrangers. Les Science and Engineering Indicators de 2016 montrent qu'aux États-Unis, plus de la moitié de la main-d'œuvre postdoctorale est née à l'étranger. Les modèles existants de mobilité universitaire ont, toutefois, tendance à renforcer les inégalités entre les centres universitaires, tels que ceux susmentionnés, et les périphéries académiques (pour reprendre les mots d'Altbach), situés généralement dans de plus petits pays, géographiquement éloignés, et dont l'économie est plus faible, ce qui les rend moins attrayants pour le personnel universitaire international. L'Europe centrale et l'Europe de l'Est, les pays du sud de l'Europe, de l'Amérique latine et certains pays d'Asie, ainsi que bien d'autres pays émergents à travers le monde comptent parmi les

traditionnels perdants de cette dynamique de circulation des cerveaux du personnel universitaire international.

Notre étude récente sur les modèles de mobilité du personnel universitaire au sein des pays de l'Europe centrale et l'Europe de l'Est — Estonie, République tchèque et Lituanie (systèmes traditionnellement fermés, caractérisés par des économies de transition, une culture et une histoire distinctes et la défense de leurs langues nationales) a révélé que ces pays ont du mal tant à retenir qu'à attirer les talents universitaires, subissant principalement un flux de mobilité vers l'étranger.

L'Estonie se démarque par ses pratiques exemplaires en matière de mise en œuvre de politiques concrètes et d'imposition de cibles clairement définies aux niveaux national et institutionnel pour le recrutement ouvert et l'attrait d'universitaires étrangers talentueux.

Les principaux obstacles à l'attrait de personnel universitaire de talent incluent le niveau comparativement bas des salaires, le manque de transparence dans le processus de recrutement et de promotion, un degré élevé de népotisme et de consanguinité universitaire, ainsi qu'un manque de compétences en langues étrangères au sein des plus vieilles générations du personnel universitaire local. Dans les pays baltes, en particulier en Lettonie, les barrières linguistiques constituent également un obstacle pour les universitaires étrangers. Nous avons constaté que les critères qui motivent les universitaires à déménager dans les pays de l'Europe centrale et de l'Est diffèrent de ceux qui les motivent à s'installer dans d'autres pays du monde. Plutôt que l'avancement professionnel, l'accès aux connaissances et aux installations, l'autonomie et la liberté universitaires, des charges d'enseignement réduites ou plus de temps à consacrer à la recherche, les participants aux entretiens ont mentionné que les liens personnels et divers facteurs d'ordre familial, ainsi qu'un intérêt particulier pour l'histoire, la langue, et la culture du pays hôte, comptent parmi leurs principales motivations.

Bien que la récente rhétorique politique indique la nécessité d'attirer des talents universitaires de l'étranger, le manque de politiques concrètes et les problèmes à l'égard des schémas salariaux et des cadres juridiques en matière d'immigration demeurent, pour l'essentiel, irrésolus. Au même moment, nous remarquons que les pays de l'Europe centrale et de l'Europe de l'Est ont considérablement amélioré leurs infrastructures de recherche à l'aide d'investissements provenant de fonds structurels de l'Union européenne. Les établissements d'enseignement supérieur de ces pays proposent, en

outre, de plus en plus de cours et de programmes en langues étrangères, principalement en anglais, favorisant la contribution du personnel universitaire étranger aux activités pédagogiques.

De plus, les établissements individuels des pays de l'Europe centrale et de l'Europe de l'Est sont de plus en plus nombreux à faire face à des difficultés dans l'attrait de personnel universitaire international permanent. Ils ont donc recours à des solutions de rechange, telles que des partenariats public-privé, plus intéressants pour le personnel universitaire international en raison de leur rémunération concurrentielle et du temps consacré aux activités de recherche.

BREXIT ET TRUMP : CHANGER LES RÈGLES DU JEU ?

Le populisme croissant, les tendances nationalistes et les discours publics à forte teneur anti-immigration sont, à l'heure actuelle, observés dans plusieurs pays à travers le monde. La question d'attirer et de retenir les talents universitaires afin d'assurer la compétitivité des sciences et des systèmes d'enseignement supérieur européen et américain demeure primordiale. À la lumière des événements de 2016, en particulier le référendum en faveur de ce que l'on appelle communément le « Brexit » (le retrait du Royaume-Uni de l'Union européenne) et la politique sur l'immigration proposée par le président Trump aux États-Unis, nous pouvons présumer que le nombre de déplacements d'universitaires vers ces deux pays diminuera. Par ailleurs, au Royaume-Uni, des rapports récents indiquent que les universitaires issus de pays membres de l'Union européenne ont reçu un avis du ministère britannique de l'Intérieur leur demandant de prendre les dispositions nécessaires pour quitter le pays. Puisque les motivations et les occasions pour les universitaires étrangers de déménager dans ces pays et de s'y établir déclinent, on peut se demander si cela entraînera de nouvelles occasions pour les autres pays d'accroître leur base de talents.

Compte tenu du ralentissement démographique, de l'augmentation des taux d'émigration, en particulier chez les jeunes, et du vieillissement de la main-d'œuvre universitaire, attirer des étudiants et du personnel universitaire deviendra un enjeu encore plus important pour assurer la compétitivité des systèmes d'enseignement supérieur au sein des pays de l'Europe centrale et de l'Europe de l'Est et, ultimement, leur survie. Nous prévoyons une sensibilisation accrue quant à l'importance qu'aura le changement des pratiques nationales et institutionnelles et du cadre juridique afin de susciter l'intérêt du personnel universitaire international.

Parmi les pays de l'Europe centrale et de l'Europe de l'Est, l'Estonie se démarque comme un exemple des meilleures pratiques dans la mise en œuvre de politiques concrètes dans la fixation d'objectifs clairs tant au niveau national qu'institutionnel pour la promotion

du recrutement et de l'attraction de talents univers transfrontières. De son entrée dans l'Union européenne, en 2004, à 2014, la part de personnel universitaire étranger a augmenté de près de huit fois, à plus de huit pour cent. Récemment, on constate également en Pologne des efforts accrus de publier dans *Science* et de recruter ouvertement des scientifiques de haut niveau avec d'importants investissements et on s'attend à ce qu'à l'avenir les autres pays d'Europe centrale et de l'Europe de l'Est suivent cet exemple.

Alors que les conditions de recrutement et la rétention de talents universitaires étrangers changent au sein des pays tels que le Royaume-Uni et les États-Unis, de nouvelles occasions pourraient voir le jour en Europe centrale et en Europe de l'Est et dans d'autres pays auparavant situés aux confins de l'enseignement supérieur. Du moment que ces pays ne se conforment pas à la tendance vers l'isolement national croissant et prévoyant qu'ils suivront des exemples locaux positifs de réduction des barrières à la mobilité entrante, ils pourraient être en mesure d'augmenter significativement l'intérêt d'universitaires talentueux de l'étranger pour leurs systèmes. Dans de tels cas, nous pourrions assister à un véritable changement de direction des tendances en matière de mobilité universitaire internationale. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9761>

Les classements — Motivateurs de performance?

SIMON MARGINSON

Simon Marginson est professeur en enseignement supérieur international à l'Institute of Education, University College London, et directeur au Centre for Global Higher Education ESRC/HEFCE. Courrier électronique : s.marginson@ucl.ac.uk.

Le classement mondial n'a que 13 ans, mais n'en fait pas moins partie intégrante de l'enseignement supérieur international, un secteur ayant subi de profondes transformations depuis ses débuts. Le classement mondial est inévitable. Les gens issus du secteur ou en dehors de celui-ci souhaitent comprendre l'enseignement supérieur, et le classement représente l'outil le plus simple pour y parvenir. Il établit l'ordre hiérarchique et sous-tend les stratégies de partenariat. Il guide les investisseurs quant aux capacités de recherche. Il influence les décisions de vie de milliers d'étudiants et d'enseignants hors frontières, et ce, malgré la nature fragmentaire d'une grande partie des données et des effets pervers de tous les classements, qu'ils soient bons ou mauvais.

L'établissement de classements mondiaux a remodelé l'enseignement supérieur international en créant un environnement relationnel, en amplifiant ou en bloquant certaines des potentialités de cet environnement. Et ce, de trois façons. Premièrement, la compétition : le classement a gravé dans la conscience globale l'idée de l'enseignement supérieur international en tant que marché compétitif d'universités et de pays. Cette compétition est axée sur la performance en recherche — principal facteur de pondération des résultats des classements — ainsi que sur la réputation. Deuxièmement : le classement est un élément fondamental du système d'évaluation selon lequel on accorde différentes valeurs aux connaissances et aux compétences que les diplômés apportent dans les marchés de l'emploi aux niveaux national et international. Par le même effet, les universités tissent des liens plus étroits avec l'économie politique, les marchés du travail et les sociétés inégales dans lesquelles elle sont implantées. Troisièmement, la performance : le classement a instauré une économie axée sur la performance qui contrôle le comportement, favorisant une culture souvent frénétique de l'amélioration continue.

LA COMPÉTITION INÉGALE

La recherche, ainsi que le marché du travail des diplômés comprennent des éléments naturellement compétitifs. Mais, en l'encadrant dans une matrice d'indicateurs et de mesures incitatives, le classement confère davantage de pouvoir à la concurrence ainsi qu'un caractère plus exemplaire. Il fait de la compétition la stratégie centrale d'un grand nombre de recteurs, présidents et vice-chanceliers d'universités. La solidarité et la coopération intrasystème s'en trouvent affaiblies.

Indépendamment des classements, nous continuons de coopérer. Les mesures incluent la collaboration intellectuelle pour la publication, bien que celle-ci soit perçue comme étant intéressée (la publication conjointe augmente les taux de citation). Mais ce qu'il faut noter, c'est qu'une portion de plus en plus élevée des remarquables ressources collectives de l'enseignement supérieur international est affectée aux conflits entre établissements.

Un autre obstacle à la coopération provient de la hiérarchie des valeurs que les classements engendrent. Bien qu'il y ait un flux transfrontalier libre aussi bien de recherche que d'apprentissages, on ne leur attribue pas la même valeur. Il existe une hiérarchie de statut clairement établie. Cette hiérarchie n'est pas définie par un système mondial d'évaluation des titres de compétences ou de l'apprentissage. Il n'existe pas de système mondial pour les titres de compétences. On n'effectue pas de mesures comparatives de l'apprentissage. La systématisation de la hiérarchie mondiale provient de la codification, de la notation et du classement des connaissances, un processus qui est

résumé et disséminé par l'intermédiaire des classements mondiaux.

Les connaissances sont ordonnées selon les indicateurs bibliométriques des journaux et les hiérarchies des journaux, les indicateurs bibliométriques des publications, les indicateurs bibliométriques et les hiérarchies des citations et est couronné par les classements. Ces derniers sont en grande partie basés sur la recherche. La performance en recherche est évaluée sur la totalité du contenu du classement académique des universités mondiales de Shanghai, du classement de Leiden et du classement SCImago, ainsi que de plus de deux tiers du classement THE (*Times Higher Education*). Les classements traduisent une économie basée sur le prestige dans le domaine de la recherche en une hiérarchie institutionnelle. Ils déterminent la valeur de chaque producteur de connaissances et, par conséquent, la valeur de ce qui est produit. Les mesures de connaissances et les classements renforcent la dominance des universités plus fortes.

UNE PERFORMANCE AMÉLIORÉE ?

Et que dire de l'amélioration de la performance ? C'est le raisonnement ultime qui motive la compétition. Si les classements sont basés sur une performance universitaire réelle et s'ils mesurent les aspects importants ayant trait aux universités, alors un meilleur classement signifie une meilleure performance. Si chaque université cherche à élever son classement, la performance collective s'en verra sûrement améliorée. Est-ce vraiment ce qui se passe ? Oui et non.

Le potentiel pour un cercle vertueux entre classement, stratégie, efforts d'amélioration, gains de performance, puis classement à nouveau, etc., est présent. Mais des problèmes se posent. Seules certaines activités universitaires sont incluses dans le classement. Il n'existe pas de cercle vertueux pour l'enseignement et l'apprentissage, une grande faille des mesures incitatives de performance. Un grand nombre de paramètres de recherche font partie du cercle vertueux, à l'exception des lettres, des sciences sociales et humaines, et de la plupart des disciplines professionnelles. Et tout travail académique en dehors de l'anglais est exclu. Et pour ce qui est de la science ? Dans ce domaine, certains des classements favorisent la performance et d'autres ne le font pas.

L'établissement de classements mondiaux a remodelé l'enseignement supérieur international en créant un environnement relationnel, en amplifiant certaines des potentialités de cet environnement et en bloquant d'autres.

Les classements basés sur des mesures cohérentes pour la publication et les citations génèrent de meilleurs résultats de performance, toutes variables demeurant

équivalentes par ailleurs (p. ex., ARWU, Leiden, SCImago). Depuis 2003, les classements basés sur la recherche ont contribué à la montée de l'investissement dans les capacités scientifiques des universités et ont rehaussé l'importance des résultats en recherche au sein de la stratégie institutionnelle.

Le cadre est plus hétérogène dans le cas des classements du *Times Higher Education* et QS. Dans la mesure où ils se basent sur des mesures de recherche robustes, il y a potentiel pour un cercle vertueux. Considérés séparément, l'indicateur QS de citations par enseignant et les indicateurs du *Times Higher Education* de citations et de volume de recherche ont, possiblement, cet effet. «Possiblement», car les mesures incitatives sont estompées : les indicateurs basés sur la recherche sont ensevelis à l'intérieur de multi-indicateurs.

Les indicateurs d'internationalisation créent des mesures incitatives à l'augmentation des nombres d'étudiants et d'enseignants étrangers, ainsi que des publications conjointes, mais ils ne représentent qu'une partie infime du classement total — et, encore une fois, la mesure incitative à la performance est masquée par les autres éléments des multi-indicateurs utilisés.

Par conséquent, une université peut améliorer sa performance quant aux citations par enseignant ou améliorer ses statistiques d'internationalisation, mais voir baisser son classement à cause des sondages de réputation, qui représentent une partie importante aussi bien du *Times Higher Education* que du classement QS, mais sont découplés de la performance réelle. Les sondages contiennent des données sur les opinions quant à la performance et non pas des données sur la performance réelle. Le lien entre l'effort, l'amélioration et le classement, essentiel au cercle vertueux, est brisé. On vérifie le même phénomène lorsque le classement change à la suite de petits changements dans la méthodologie. Encore une fois, il n'existe aucun lien cohérent entre l'effort, la performance et le classement.

Vous pourriez dire «Attendez ! La réputation est importante pour les étudiants. La valeur des diplômes est affectée par l'ordre dans le ranking.» C'est bien vrai. Et une hiérarchie de réputation basée sur les sondages seuls, non contaminée par d'autres facteurs, nous fournit de l'information importante. Mais un classement basé sur la réputation, bien qu'il soit intéressant, ne peut engendrer, invariablement, à lui seul, l'amélioration continue de la performance en termes réels. Dans l'intérêt des parties prenantes et pour le bien public, la réputation doit ultimement être basée sur la performance réelle, sans quoi elle n'est que positionnement et marketing.

Considérons cette analogie. Le vainqueur de la Coupe du monde de football est l'équipe qui marque le plus grand nombre de buts à l'intérieur du temps alloué. Si la FIFA changeait les règles et décidait d'attribuer 50 points à l'équipe ayant marqué le plus grand nombre de buts et 50 points à celle considérée, par sondage,

comme ayant le mieux joué, au lieu de récompenser seulement la performance finale, ne seriez-vous pas d'accord pour dire que le résultat final est biaisé? Les classements multi-indicateurs fournissent un grand volume de données, mais parce que le lien entre l'effort dans chaque domaine et le résultat du classement n'est pas transparent, ils ne peuvent pas promouvoir la performance de façon cohérente. Les mesures incitatives tirent dans différents sens et les effets sont invisibles. Dans le classement ARWU, les différents indicateurs correspondent relativement bien. Ils suivent tous un même vecteur et ont en commun des mesures incitatives à la performance. Par contre, le QS et le *Times Higher Education* utilisent des indicateurs hétérogènes. Cela dit, si on désagrègeait les classements multi-indicateurs, les indicateurs individuels pourraient promouvoir l'amélioration de la performance de manière efficace. Là, au moins, la compétition pour les classements serait axée sur les bons résultats plutôt que sur la réputation en tant que telle. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9762>

Les classements à l'époque de la massification : il vaudrait mieux oublier la plupart d'entre eux

PHILIP G. ALTBACH ET ELLEN HAZELKORN

*Philip G. Altbach est professeur de recherche et directeur fondateur du Centre pour l'enseignement supérieur international au Boston College, aux États-Unis. Email: altbach@bc.edu. Ellen Hazelkorn est conseiller politique de l'Autorité de l'éducation supérieure (Irlande), professeur émérite et directrice de l'Unité de recherche sur les politiques de l'enseignement supérieur (HEPRU), à l'Institut de technologie de Dublin, en Irlande. Email: Ellen.hazelkorn@dit.ie. Cet article se base sur les idées de M. Yudkevich, P. Altbach et L. Rumbley (éds.) *The Global Rankings Game* (Routledge 2016) et E. Hazelkorn (éd.) *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education* (Routledge 2016).*

Nous avons un argument simple : les universités du monde entier, beaucoup plus que celles qui le reconnaîtront publiquement, sont obsédés par l'obtention d'un statut dans un ou plusieurs classements nationaux ou mondiaux d'universités. Ils devraient abandonner cela immédiatement.

Bien que certaines puissent réussir à se classer ou à améliorer leurs scores numériques marginalement, cela ne vaut presque jamais les ressources requises, ni

les changements substantiels nécessaires aux missions ou programmes d'études. En effet, la plupart des « gains » sont dus à des changements méthodologiques, introduits par les différents classements afin de rester présents dans les médias et à la une des journaux, et donc commercialement avantageux.

Notre conseil est particulièrement pertinent pour les universités et les collèges qui sont de taille moyenne, nationaux, régionaux et spécialisés, et leurs parties prenantes et gouvernements. Aujourd'hui, ces institutions constituent l'écrasante majorité des IES (institutions d'enseignement supérieur) dans le monde entier, en raison de la demande démographique de participation à l'enseignement supérieur et des exigences sociétales et économiques pour une citoyenneté plus éduquée. En effet, les projections suggèrent que le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur devrait passer de 99,4 millions en 2000 à 414,2 millions en 2030, soit une augmentation de 316 pour cent. Accommoder ces étudiants supplémentaires exigera plus de quatre grandes universités (30 000 étudiants) qui devront ouvrir chaque semaine durant les quinze prochaines années.

Ces IES sont la vraie colonne vertébrale de la société. Elles servent d'institution d'ancrage, de pilier de la croissance sociale et économique, et du développement. Elles développeront certains axes de recherche, mais il est peu probable qu'elles deviennent globalement proéminentes.

Cependant, nos conseils s'étendent même aux universités qui adoptent le titre d'institution « phare » - celles qui sont au sommet de la hiérarchie dans leur pays ou état. C'est parce que les classements pervertissent l'un des principaux objectifs de l'enseignement supérieur, qui consiste à s'assurer que les étudiants et les diplômés acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour une vie réussie, satisfaisante et active tout au long d'une vie qui s'allonge de plus en plus.

CE QUE LES CLASSEMENTS MONDIAUX MESURENT ET NE MESURENT PAS

À l'heure actuelle, il est bien connu que les trois principaux classements mondiaux, à savoir les classements académiques des universités mondiales (ARWU : Academic Rankings of World Universities, les classements de Shanghai), les classements du *Times Higher Education* (THE) et QS, évaluent principalement deux choses : la productivité de la recherche et (sauf l'ARWU) la réputation parmi les pairs, les employeurs et les étudiants. THE consacre 90 pour cent et QS 70 pour cent à mesurer la recherche, tandis qu'ils attribuent respectivement 33 pour cent et 50 pour cent à la réputation. THE utilise un sondage subjectif sur la réputation pour mesurer la qualité de l'enseignement, mais il n'est pas clair comment on peut évaluer la capacité d'enseignement sans être en classe.

L'internationalisation encourage la quantité plutôt que la qualité et reflète souvent la position géographique d'un pays. La Suisse en est un bon exemple.

U-Multirank, développé par l'Union européenne, utilise un ensemble plus large d'indicateurs, mais continue sa lutte pour obtenir une plus ample acceptation, tandis que d'autres, comme les classements de Leiden, sont plus étroitement axés sur leur portée et leur couverture.

Il existe un nombre croissant de versions nationales et spécialisées, allant de celles réalisées par des publications telles que *US News et World Report* aux États-Unis, *Maclean's* au Canada, *Der Spiegel* en Allemagne, *Asahi Shimbun* au Japon, aux classements Global MBA du *Financial Times* et le classement mondial Green Metric d'Indonésie. Les premiers ont accès à un ensemble de données plus large, mais ils souffrent tous de problèmes méthodologiques.

POURQUOI LES UNIVERSITÉS DEVRAIENT-ELLES IGNORER LES CLASSEMENTS?

Il existe 18 000 institutions d'enseignement supérieur (IES) dans le monde entier, selon la *Base de données sur l'enseignement supérieur mondial* (<http://www.whed.net/home.php>). Cependant, seule une petite minorité apparaîtra dans les classements, peu importe combien tentent d'y apparaître et combien de ressources sont consacrées à la tâche. En effet, les 100 premières universités représentent seulement 0,5% des établissements d'enseignement supérieur ou 0,4% des étudiants dans le monde. Sans aucun doute, être classé est un accomplissement en soi, mais même le maintien ou, mieux encore, l'amélioration de la position n'est pas facile. Il y a des attentes croissantes, et le glissement vers le bas est une menace constante - apportant une publicité négative inévitable.

Cela est dû à la concurrence féroce et au fait que les universités de la partie supérieure du classement ont des ressources financières et humaines considérables à consacrer à l'effort. En outre, les classements favorisent les universités fortes en sciences, ingénierie et médecine. Les universités les plus récentes et les plus petites, en particulier dans les économies en développement, et les institutions sans ces spécialisations, ont des possibilités limitées. En même temps, les universités déjà au sommet du classement continuent leur amélioration. Ainsi, sans ressources financières et autres ressources importantes, il est presque impossible que les institutions universitaires améliorent leur position dans le classement.

LEÇONS TIRÉES DES CLASSEMENTS

Les classements ont eu un impact démesuré sur l'enseignement supérieur et la politique. Les témoignages internationaux de la dernière décennie et même d'avant montrent comment ils influencent sur la prise de décision, sur le comportement académique et

sur l'allocation des ressources ; les priorités de recherche et les pratiques disciplinaires, y compris la publication dans des revues de langue anglaise spécialisées et internationalement classées ; les critères de recrutement et de promotion ; et les structures organisationnelles et les fusions institutionnelles. Aujourd'hui, de nombreuses universités ont une stratégie de classement et des unités de recherche institutionnelles qui évaluent la performance des classements.

Cependant, nos conseils s'étendent même aux universités qui adoptent le titre d'institution « phare » - celles qui sont au sommet de la hiérarchie dans leur pays ou leur état.

En raison de l'accent démesuré sur la recherche, l'expérience internationale met en évidence les tensions émergentes entre la mission et les valeurs d'une université et les efforts pour entrer et/ou grimper dans le classement. L'enseignement et les étudiants du premier cycle, ainsi que les arts, les sciences humaines et les sciences sociales, sont souvent délaissés lorsque des décisions sont prises ou des ressources sont allouées. Certaines universités font état d'une attention préférentielle et des avantages donnés aux « stars » de la recherche plutôt qu'aux membres du personnel qui y travaillent depuis plus longtemps ou sont des nationaux. D'autres exemples montrent comment les universités ont tenté de recentrer les critères d'inscription des étudiants et deviennent plus sélectifs et exclusifs pour mieux répondre aux indicateurs de résultats tels que les taux d'achèvement, l'emploi des diplômés ou les niveaux de salaire, les dons d'anciens élèves, etc. Cependant, en faisant de tels changements, les universités modifient parfois considérablement leur mission et leur but. D'autres exemples mettent en évidence les énormes coûts associés à la tentative de faire des changements statistiquement significatifs à leur classement, ce qui entraîne une dette importante.

FOCUS SUR LA MISSION, PAS SUR LE CLASSEMENT

Nos récentes expériences combinées mettent en évidence le fait que les classements sont devenus un facteur majeur qui influence toutes les études supérieures. Même l'université de Yale a annoncé récemment qu'elle ne peut plus les ignorer. Et il faut aussi noter qu'au milieu d'une zone de guerre, une université ait récemment abordé l'un des auteurs, parce qu'elle était préoccupée par sa position dans le classement.

Cette expérience n'est pas unique. Au moment où les universités cherchent à promouvoir et à protéger l'autonomie académique de toutes sortes d'ingérence, il est remarquable que certaines universités acceptent volontiers que leurs décisions deviennent vulnérables et

un programme fixé par d'autres.

Le prestige et la réputation sont devenus des éléments dominants, plutôt que la poursuite de la qualité et de la performance des étudiants, ce qui intensifie la stratification sociale et la différenciation basée sur la réputation. Il y a une grande hypothèse selon laquelle le choix des indicateurs et les pondérations associées sont des mesures significatives, mais il n'existe aucune preuve de recherche internationale selon laquelle cela est vrai.

Le problème est particulièrement grave - et inquiétant - pour la majorité écrasante des universités et des collèges de niveau intermédiaire et inférieur qui ont été pris au piège du classement. À ces universités et à leurs gouvernements, nous disons : concentrez-vous sur ce qui compte : aider la majorité des étudiants à obtenir des titres de compétences pour une vie et un emploi durables, plutôt que de s'assurer que votre institution correspond aux critères établis par différents classements. Même si beaucoup d'attention et de ressources sont dépensées, les résultats ne seront pas favorables. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9759>

La profession universitaire américaine à risque

MARTIN J. FINKELSTEIN

Martin Finkelstein est professeur d'enseignement supérieur à l'Université Seton Hall, États-Unis. Courrier électronique : Martin.Finkelstein@shu.edu.

À cours des 50 dernières années, le système national d'enseignement supérieur des États-Unis s'est imposé en tant que chef de file tant sur le plan de la superficie que sur celui de la qualité. Bien sûr, la Chine dépasse maintenant les États-Unis en ce qui a trait au nombre total d'étudiants inscrits, et forme, annuellement, le plus de diplômés au doctorat. Elle compte également un plus grand nombre d'enseignants que les États-Unis. L'Inde est sur le point de dépasser les États-Unis en taille, au moins en ce qui concerne le total d'étudiants inscrits à un programme universitaire. Les Américains maintiennent leurs prétentions quant à la qualité de leur enseignement; celles-ci sont, toutefois, de plus en plus à risque.

UNE NOUVELLE EXPERTISE

C'est ce que révèle une récente analyse minutieusement détaillée sur l'état et les perspectives de la profession universitaire américaine : *The Faculty Factor*, de Martin

Finkelstein, Valerie Conley, et Jack Schuster (Johns Hopkins University Press, octobre 2016). Partant des signes déjà préoccupants de détérioration rapportés dans notre ouvrage du début du XXI^e siècle (Schuster et Finkelstein, *The American Faculty*, 2006), notre livre exploite, de manière créative, de nouvelles sources de données qui, jusqu'ici, étaient indisponibles sur le sort du corps enseignant américain au cours de l'interminable grande récession mondiale de 2008.

Il dévoile le système américain de façon claire, quoique nuancée, pour ceux qui n'en ont pas l'expérience quotidienne, et ce en corrigeant le modèle type du travail et des carrières universitaires tel qu'il est paru dans divers ouvrages, dont : *The Academic Revolution* (1968) de Christopher Jencks et David Reisman, *American Professors* (1986) de Bowen et Schuster, et *Academic Life* (1987) de Burton Clark. Ce modèle reposait sur trois concepts. En premier lieu, le concept de la *gouvernance partagée*, comprenant la gestion de la mission universitaire des établissements et du pouvoir absolu des enseignants à l'égard des questions universitaires, en particulier de celles liées à l'embauche et à la promotion du personnel. En deuxième lieu, le concept de *permanence* qui protégeait la liberté intellectuelle de l'enseignant, servait d'attrait pour des étudiants du monde entier, et établissait la structure d'une carrière académique (y compris une période probatoire de six à sept ans, suivie d'une évaluation de type « promotion ou licenciement », débouchant sur un poste permanent et une carrière relativement stable). Et, en dernier lieu, le concept de *fonctions universitaires* intégrées (enseignement, recherche et service) dans une dynamique synergique de renforcement mutuel, où chaque fonction sert à renforcer les autres.

UN NOUVEAU MODÈLE BASÉ SUR LES CHIFFRES

Le « nouveau » modèle du travail et des carrières universitaires est désormais caractérisé par une main-d'œuvre morcelée et de plus en plus occasionnelle. Les rôles qui étaient traditionnellement intégrés sont maintenant dissociés, de sorte qu'ils sont axés sur l'enseignement, la recherche, ou encore, la gestion. L'autorité du corps enseignant sur le campus passe à un noyau sans cesse croissant d'administrateurs à temps plein. Environ 35 pour cent de l'effectif (enseignants permanents ou titulaires) est à temps plein. Environ 50 pour cent travaillent maintenant à temps partiel (un à deux cours sur une base ponctuelle). Les 15 pour cent restants occupent des postes à contrat forfaitaire à temps plein axés spécifiquement sur l'enseignement, la recherche, ou la gestion de programmes (excluant tout autre type de service, notamment la participation à la gouvernance).

Les fonctions administratives générales et universitaires ne cessent de croître et les décisions au sujet des programmes et des politiques sont de plus en

plus fréquemment prises par des gestionnaires plutôt que par le corps enseignant. La sphère d'influence des enseignants se limite progressivement aux départements et même aux programmes.

Nos principales constatations révèlent que pour la génération précédente, près de 60 pour cent des nouveaux emplois au sein du corps enseignant n'ont pas obtenu de poste permanent. La moitié des diplômés au doctorat en sciences naturelles et sociales amorce leur carrière dans des postes postdoctoraux temporaires. Seuls les plus chanceux progresseront à un poste de professeur. Peut-être un quart des nouveaux enseignants changent d'emploi ou de situation d'emploi dans les trois ans suivant leur embauche initiale, et deux-cinquièmes des enseignants à temps plein, qui débutent sans permanence, quittent le secteur de l'enseignement supérieur dans les 10 premières années de leur vie professionnelle. La nature du contrat à partir duquel on amorce sa carrière universitaire, que ce soit à temps plein ou à temps partiel, que l'on obtienne une permanence ou un contrat forfaitaire, indique la trajectoire probable que suivra cette carrière. Il y a également très peu de perméabilité dans les cheminements de carrière et relativement peu de migration issue de l'industrie et du gouvernement vers l'enseignement.

Le « nouveau » modèle du travail et des carrières universitaires est désormais caractérisé par une main-d'œuvre morcelée et de plus en plus occasionnelle. Les rôles qui étaient traditionnellement intégrés sont maintenant dissociés, de sorte qu'ils sont axés sur l'enseignement, la recherche, ou encore, la gestion.

À travers le système, les universitaires américains, comme ceux d'autres pays, ont vu leur charge de travail augmenter en réponse aux demandes d'enseignement de plus de cours, pour des classes plus grandes, et, parallèlement, à produire plus de publications de recherche (de préférence moyennant des fonds externes obtenus par un processus compétitif), tout en étant de plus en plus soumis aux nouvelles exigences en matière de responsabilisation. Dans l'ensemble, une situation d'emploi beaucoup moins attrayante et des perspectives de carrière beaucoup moins prometteuses se traduisant par une baisse du niveau de satisfaction professionnelle et de la carrière, bien que celui-ci soit encore élevée à plusieurs égards. Après avoir connu le début d'une brève période de croissance réelle au milieu des années 90, les salaires universitaires se sont stabilisés et commencent tout juste à se rétablir de la grande récession mondiale. Les salaires pour les meilleurs postes de premier échelon

(poste de professeur adjoint menant à la permanence) ne permettent pas à ces titulaires de postes d'atteindre le revenu familial médian. Les nouveaux enseignants, même ceux qui ont une charge de travail complète, se retrouvent progressivement marginalisés sur le plan économique.

RÉFÉRENCES INTERNATIONALES

En prime pour les lecteurs de l'International Higher Education, cet ouvrage comporte deux chapitres qui situent explicitement le corps professoral américain dans une perspective internationale et qui se fondent largement sur les résultats du sondage de 2007-2008 réalisé par la Changing Academic Profession.

Le premier chapitre analyse les tendances à l'intériorisation de l'enseignement et de la recherche et des activités de publication du corps enseignant américain. Le second chapitre compare le profil d'enseignement, de recherche et de gouvernance du personnel universitaire américain avec celui d'autres pays de langue anglaise, de l'Europe de l'Ouest et de l'Asie orientale. Qu'avons-nous appris? Tout d'abord, le corps enseignant américain s'est révélé tout aussi insulaire et centré sur soi-même qu'il l'était lors du sondage international initial de 1991-1992 réalisé par la Fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement. Environ un quart seulement ont intégré une optique internationale à leur enseignement et à leurs recherches; et environ un tiers seulement ont établi des collaborations avec des collègues étrangers. Les enseignants « internationalistes » américains se sont distingués par leur productivité globale et par leur vaste expérience professionnelle outre frontière. Par rapport à d'autres pays de langue anglaise, à l'Europe et à l'Asie orientale, les enseignants universitaires américains tendaient à privilégier l'enseignement au détriment de la recherche, à publier moins fréquemment, à avoir une moins grande incidence sur la gouvernance des établissements en dehors de leur propre unité académique et sur les politiques publiques en matière d'éducation, tout en étant relativement bien rémunérés et relativement satisfaits, soit, au milieu du lot plutôt que résolument au sommet.

Ce qui émerge de cette situation est une image de la profession de plus en plus fragmentée et affaiblie qui risque de fragiliser la primauté (future) de l'enseignement supérieur américain. L'ironie, au moins pour les Américains, est qu'alors que de nombreux pays à travers le monde cherchent à les imiter dans leur stratégie visant à accroître leur compétitivité mondiale, voient s'éroder les fondations de la primauté de leur pays. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9763>

Tadjikistan : Le professorat et les défis qu'affrontent les universités

ZUMRAD KATAEVA

Zumrad Kataeva est associée de recherche postdoctorale à l'Institut de l'éducation de l'Université nationale de la recherche, École supérieure d'économie, Moscou, Russie. Courrier électronique : zkataeva@hse.ru.

L'enseignement supérieur traverse une période difficile et éprouvante au Tadjikistan. Le Tadjikistan est un petit pays enclavé et isolé, avec une population de 8,5 millions d'habitants. Le pays a des frontières avec l'Afghanistan, l'Ouzbékistan, le Kirghizistan et la Chine. Les montagnes recouvrent quatre-vingt-treize pour cent de son territoire. Après la dislocation de l'Union soviétique, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont beaucoup souffert de la guerre civile et de l'interruption du financement de Moscou. La restauration de la stabilité politique à la fin des années 90 et au début des années 2000 a amorcé une longue période de réformes du système éducatif. La chute de l'Union soviétique a porté un dur coup au statut des enseignants et des chercheurs universitaires dans les États postsoviétiques, menant à une chute libre des salaires et des possibilités de perfectionnement professionnel. Parallèlement, la libéralisation de l'économie et la promesse de l'accès à l'enseignement supérieur ont créé une hausse de la demande pour celui-ci et une pression plus forte du grand public pour que un accès élargi aux études universitaires. Les établissements d'enseignement du deuxième cycle du Tadjikistan se sont empressés d'embaucher des enseignants moins bien préparés, tandis que les membres les plus chevronnés et les plus talentueux du professorat se sont tournés vers le secteur privé ou ont migré à l'étranger. Ceux qui sont restés sont devenus commerçants ou employés dans les quelques entreprises existantes, ou ont intégré des organisations internationales. Néanmoins, le système d'enseignement universitaire du Tadjikistan compte 38 institutions d'enseignement supérieur avec près de 9 000 enseignants permanents et 167 000 étudiants.

SALAIRE ET RÉMUNÉRATION

La République du Tadjikistan est l'un des plus petits pays de l'ex-Union soviétique avec un PIB par habitant d'à peine 926 dollars américains. Le budget alloué à l'enseignement supérieur provient de l'État, de sources non étatiques et, de plus en plus, de frais de scolarité. La rémunération moyenne des recteurs des universités est d'environ 550 dollars américains par mois et celle des assistants départementaux, le rang professoral le plus bas, est d'à peine 69 dollars américains par

mois; celle des professeurs à temps plein est d'environ 270 dollars américains par mois. Bien que les salaires augmentent graduellement, ils ne couvrent pas les frais de subsistance des professeurs et de leurs familles.

STRATÉGIES DE SURVIE

Comme les salaires des professeurs et du corps enseignant ne correspondent pas au coût de la vie, les enseignants universitaires sont obligés de chercher d'autres moyens de générer un revenu. Les enseignants plus jeunes ne s'intéressent pas au monde universitaire parce qu'ils savent que les salaires y sont très bas. La rémunération et les conditions de travail des membres du corps enseignant les obligent à recourir à différentes stratégies pour survivre et les empêchent de s'épanouir. Dans le meilleur des cas, ils participent à des projets financés par des organisations internationales en tant que traducteurs, en tant que tuteurs privés ou au sein de petites entreprises liées à leur domaine. Dans le pire des cas, ils deviennent commerçants ou fuient le pays à la recherche de salaires plus élevés. Ceux qui n'ont pas un deuxième emploi dépendent du soutien de leurs familles ou de leurs conjoints.

Dans de telles conditions, les membres du corps enseignant ne portent aucun intérêt à améliorer leurs connaissances et leurs compétences; par conséquent, ils s'en trouvent moins bien préparés à exercer efficacement leur profession. De plus, ils considèrent que la recherche est leur principale tâche, indépendamment de l'enseignement. Pour s'y consacrer, ils doivent par contre toucher un revenu acceptable et disposer de suffisamment de temps; il en résulte que la plupart d'entre eux préfèrent se livrer à la poursuite de sources de revenus supplémentaires, pour pouvoir survivre.

LES DÉFIS DE LA RECHERCHE

En général, les enseignants dispensent de 15 à 20 heures de cours par semaine, ce qui les empêche de mener leurs activités de recherche et de publication. Par conséquent, le nombre d'enseignants ayant des diplômes tels que le *kandidat nauk* et le *doctor nauk* est en chute. La plupart des bibliothèques du pays ont été endommagées au cours de la crise économique et la guerre civile. Durant l'hiver, il arrive fréquemment qu'il n'y ait pas d'électricité; par conséquent, certaines archives de livres et de journaux, qui doivent être maintenues à une température précise, ne sont pas entretenues. L'accès aux contenus électroniques est difficile et les quelques ressources professionnelles accessibles sont publiées principalement en russe; il n'y a presque aucune source publiée en tadjik. Les enseignants ont accès à quelques sites Web russes, mais même ceux-ci exigent le paiement de frais pour le téléchargement d'informations. Contrairement à la plupart des pays développés, il y a très peu de subventions externes pour financer la recherche. Il n'y a pas de comités de thèse nationaux pouvant décerner des

diplômes universitaires. Jusqu'en 2015, toutes les thèses requérant une approbation devaient être envoyées à la Commission supérieure d'attestation de Russie pour être complétées, un processus lent et onéreux mené par les enseignants eux-mêmes.

La rémunération et les conditions de travail des membres du corps enseignant les obligent à recourir à différentes stratégies pour survivre et les empêchent de s'épanouir.

Les universités au Tadjikistan ont aussi souffert du manque d'installations appropriées à l'enseignement et à l'apprentissage. Nombreux sont les membres du corps enseignant qui travaillent dans des salles dépourvues d'équipements modernes tels que des ordinateurs et tableaux blancs à affichage électronique; les outils technologiques modernes, essentiels à la formation adéquate des étudiants et des jeunes chercheurs, font aussi défaut dans les laboratoires. Compte tenu de tous les obstacles professionnels et personnels auxquels font face les enseignants tadjiks, il n'est pas surprenant d'observer que seuls certains d'entre les plus jeunes poursuivent leur formation et des études universitaires avancées. Plutôt que de s'investir dans des études supérieures et de tirer profit de cet engagement, la plupart décident d'abandonner le secteur universitaire. Les statistiques du ministère de l'Éducation indiquent que moins de 30 pour cent des membres du corps enseignant des universités tadjikes détiennent des diplômes adéquats pour enseigner malgré le fait que les documents de politique gouvernementale exigent des capacités de recherche approfondies.

PISTES À SUIVRE

Malgré les conditions hostiles et la dure réalité auxquelles font face les enseignants tadjiks, ceux qui restent éprouvent, la plupart du temps, du plaisir à enseigner et à travailler avec les étudiants; ce serait d'ailleurs leur principale raison de rester. Toutefois, cette satisfaction personnelle, propre à chacun, semble insuffisante à motiver la prochaine génération d'enseignants universitaires à exercer la profession. Il leur faut des conditions de travail de base et des salaires leur permettant de subvenir à leurs besoins, afin qu'ils puissent se consacrer corps et âme à l'enseignement, à la recherche, à la production de connaissances et à la formation de spécialistes qualifiés qui prendront part au développement futur du pays. Afin de permettre aux universités de prendre part à la concurrence croissante dans le secteur à l'échelle internationale et de participer à la création d'une société du savoir, le gouvernement du Tadjikistan et les universités devront valoriser le

statut de leurs enseignants et de leurs chercheurs. Ce changement d'orientation devra passer par la mise en place de politiques ciblées et par l'accroissement de l'offre de possibilités de carrière dans le secteur universitaire. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9764>

Faire de l'année césure une réalité : six aspects à prendre en compte

DORIA ABDULLAH

Doria Abdullah est postdoctorante à l'Universiti Teknologi Malaysia (UTM) et membre de l'Observatory on borderless higher education (OBHE). Courriel : doria.abdullah@gmail.com.

Une « année-césure » désigne une période durant laquelle sont effectués voyages et travaux à des fins expérimentales, ou tout autre opportunité de développement personnel ou professionnel. Elle se déroule généralement avant l'entrée à l'université. Les étudiants peuvent choisir d'effectuer une année-césure dans leur pays ou à l'étranger, la deuxième étant la plus attrayante à leurs yeux. Le concept est très courant parmi les étudiants des États-Unis et du Royaume-Uni, où le financement des activités estudiantines est intégré dans les objectifs du secteur lucratif que constitue l'enseignement.

La Malaisie compte intégrer une année-césure dans le cadre de son programme d'enseignement du premier cycle universitaire. Le ministre de l'enseignement supérieur, M. Idris Jusoh, en a fait l'annonce lors de son message de nouvel an, le 12 janvier 2017. À partir de 2017, les étudiants de premier cycle de huit universités publiques se verront offrir la possibilité d'interrompre leurs études pendant une année. Ils pourront suivre des formations professionnelles, approfondir leurs connaissances artistiques ou faire du bénévolat. L'objectif de cette démarche est d'amener les étudiants à gagner en expérience, à découvrir leur potentiel et à renforcer leurs capacités intellectuelles. L'expérience acquise leur permettra également d'être mieux outillés dans un marché du travail très compétitif.

Cet article répertorie six questions pertinentes, à examiner avant la mise en œuvre de la première phase de l'année-césure, au cours de la prochaine année académique 2017/2018.

ASPECT # 1 : SENSIBILISER ET INFORMER

L'année-césure étant un concept nouveau, sa mise en œuvre sera une première. Si la déclaration de politique

générale du ministre est appliquée à la lettre, la version malaisienne de l'année-césure de la Malaisie se distinguera des autres. Elle doit être clairement définie et communiquée aux étudiants de premier cycle. Il faudra définir le concept aux étudiants de manière claire afin qu'ils soient convaincus du bien-fondé de la démarche. Ils devraient également disposer d'informations sur les divers moyens à leur disposition pour faire de leur année césure une expérience intense et inoubliable.

Les parents jouent un rôle prépondérant dans le processus de prise de décision des étudiants. Les parents sont habitués au schéma classique consistant à terminer ses études et à être employé après l'obtention du diplôme. Il leur faudra du temps pour accepter cette conception différente selon laquelle leurs enfants interrompent leurs études pour aller « découvrir le monde. » Les universités doivent sensibiliser les parents, surtout pendant la phase d'orientation, afin d'obtenir leur totale adhésion au projet.

ASPECT # 2 : PROGRAMMATION

Étant donné que les étudiants sont censés avoir une année-césure pendant leur cursus, le calendrier des absences doit être clairement établi. Est-il mieux indiqué de placer ces périodes au cours de la deuxième année, lorsque les enseignements fondamentaux auront déjà été dispensés? Doivent-elles avoir lieu pendant la troisième année d'études, vu que les étudiants auront une idée plus précise de leur spécialisation et qu'ils auront gagné en maturité? Ou alors, est-ce qu'un étudiant pourrait diviser l'année-césure en deux périodes, de manière à insérer l'une dans sa deuxième et l'autre dans sa troisième année?

ASPECT # 3 : CONCEPTION

Selon la déclaration du ministre, au cours de l'année césure, les étudiants ont la possibilité de travailler, de faire du bénévolat, ou d'approfondir leurs connaissances dans des domaines spécifiques. Les étudiants doivent-ils choisir l'une seulement des trois options, ou sont-ils autorisés à alterner les options? Un étudiant X peut choisir de travailler dans une entreprise pendant toute la durée de son année-césure, tandis que l'étudiant Y peut préférer faire du bénévolat dans un projet communautaire pour les six premiers mois, avant d'effectuer un stage de six autres mois dans une entreprise. Des orientations précises devraient être communiquées aux professeurs et aux conseillers pédagogiques, avant qu'ils ne conseillent les étudiants sur la meilleure formule d'année-césure.

ASPECT # 4 : ENCOURAGER LA PARTICIPATION

Prendre une année césure peut s'avérer très coûteux. En fonction des conditions générales définies par les organismes finançant leurs études, les étudiants pourraient voir leur bourse ou leur prêt-étudiant temporairement suspendus. Les universités sont-elles en mesure

d'octroyer des bourses ou des allocations aux étudiants pour leur permettre de faire face à leurs besoins financiers pendant cette période de césure?

Si l'année césure était une question de choix, seuls les plus hardis s'engageraient à relever le défi. De quelle manière les universités pourraient-elles récompenser les efforts des étudiants? L'expérience acquise par les étudiants lors de l'année césure peut-elle être convertie en crédits, afin d'aider les étudiants à remplir les exigences relatives à l'obtention du diplôme. Les universités devraient envisager l'élaboration de mesures d'accompagnement pour inciter un plus grand nombre d'étudiants à prendre une année de césure pendant leur cursus.

ASPECT # 5 : HARMONISATION AVEC LES PROGRAMMES EN COURS

Des programmes de bénévolat existant dans une université internationale partenaire pourraient compléter des projets en cours dans le cadre de l'année césure. Ce serait un moyen efficace pour augmenter le nombre d'étudiants malaisiens en termes de mobilité à l'international. Ainsi, l'année césure devrait être incorporée dans la stratégie d'ouverture des universités à l'international. Les enseignants, la direction pédagogique et le service des relations internationales doivent œuvrer de concert afin de faire de l'année-césure une activité de promotion pour la visibilité de l'établissement au plan international.

Ces dernières années, les étudiants ont acquis les rudiments en matière d'entrepreneuriat, et sont tenus de monter des mini-projets d'entreprise, dans le cadre de leur formation. Le gouvernement malaisien a même décidé d'aller plus loin en accordant des exonérations de frais aux étudiants souhaitant créer des entreprises pendant leurs études. Les étudiants ont-ils le droit de créer des entreprises et de s'engager dans un projet commercial pendant leur année césure?

La Malaisie compte intégrer l'année césure dans ses programmes de premier cycle universitaire.

ASPECT # 6 : ENGAGEMENT ET SUPERVISION DES PARTIES PRENANTES

Les universités se doivent d'élaborer une stratégie claire en ce qui concerne l'implication des acteurs internes et externes. Il est évident que la mise en œuvre de l'année césure requiert la participation de plusieurs acteurs essentiels. Les responsables locaux expriment leurs avis sur le choix des projets à retenir, permettant aux étudiants de poursuivre leurs activités au niveau local. Le bureau d'orientation de l'université devrait réexaminer les modules de développement des compétences existants afin d'aider les étudiants à mieux préparer leur année-césure. Les acteurs de l'industrie devraient com-

prendre le concept d'année césure et s'engager à offrir aux étudiants une expérience de travail enrichissante.

pour les étudiants. De plus, pour s'assurer de l'impact concret de ces programmes, il faudrait mettre sur pied des mécanismes précis de suivi et d'évaluation.

En dehors de ces aspects, les efforts déployés par le ministère pour l'introduction de l'année césure sont à louer. L'idée est intéressante et pourrait réussir pour autant qu'il existe un partage d'informations pertinentes, une communication transparente et des orientations adéquates entre tous les acteurs concernés. À terme, ce serait un moyen efficace pour augmenter les taux d'employabilité des étudiants issus des universités publiques, qui seraient à la traîne comparés à ceux de leurs collègues des universités privées, en termes de «compétences générales» exigées par les employeurs. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9765>

Y a-t-il un avantage à importer un campus délocalisé? Les capacités de recherche à Abou Dhabi

JASON E. LANE ET HANS POHL

Jason E. Lane est titulaire du département de la politique éducationnelle et du leadership de la State University of New York à Albany, États-Unis, et également codirecteur de l'équipe de recherche en éducation transfrontalière. Courriel électronique : jason.lane@suny.edu. Hans Pohl est directeur de programme à la Fondation suédoise pour la coopération internationale dans la recherche et l'enseignement supérieur (STINT) et chercheur attaché de l'équipe de recherche en éducation transfrontalière. Courriel électronique : hans.pohl@stint.se.

Dictés par la volonté de s'affirmer sur le plan économique, nombreux sont les gouvernements locaux et nationaux qui cherchent à développer leur capacité de recherche locale. Diverses approches peuvent être mises de l'avant pour poursuivre cet objectif. Certains cherchent à tirer parti de la capacité des établissements en place, alors que d'autres suivent de nouvelles stratégies, comme la construction de nouveaux établissements nationaux ou l'importation de campus délocalisés internationaux d'établissements productifs sur le plan de la recherche.

Peu de gouvernements disposent de ressources suffisamment vastes pour adopter certaines approches visant à bâtir une capacité de recherche. Les rares qui le

peuvent nous permettent de comparer les résultats issus des différentes approches. L'un de ces gouvernements est celui d'Abou Dhabi, soit le plus grand, le plus peuplé et le plus riche des Émirats arabes unis (EAU). On y trouve plus de 20 établissements d'enseignement supérieur, en grande partie privés, certains d'entre eux étant des campus délocalisés internationaux, et dont la plupart ont été créés au cours des 15 dernières années. Par conséquent, cet Émirat permet de mieux comprendre les contributions à la recherche résultant d'investissements dans des établissements publics, privés et des campus délocalisés.

Nous nous concentrons en particulier sur l'Université de New York à Abou Dhabi (NYUAD), un campus délocalisé international créé en 2008, dont l'objectif au départ était la recherche. L'université de New York aux ÉAU a créé l'Institut NYUAD, un établissement voué à appuyer la recherche dans cette région avant même qu'elle n'y accueille ses premiers étudiants. De nos jours, l'Institut encourage la recherche de pointe et novatrice en raison de l'appui de ses 12 unités et laboratoires de recherche. Étant donné sa vocation initiale et son soutien à la recherche, la NYUAD est un exemple peu commun de campus international délocalisé, mais, parce qu'il est atypique, il constitue un cas type avéré pour présenter les possibilités de contributions à la recherche.

Pour parvenir à comprendre cette question, nous avons eu recours aux données bibliométriques disponibles chez Elsevier pour suivre la quantité et la qualité des résultats de recherche de chacun des établissements d'enseignement supérieur d'Abou Dhabi. Ces données fournissent de l'information sur le nombre total de publications produites par chaque établissement, ainsi que la qualité relative de ces publications selon l'indice de citations par domaine (Field Weighted Citation Index [FWCI]), indice permettant de comparer les fréquences de citation d'un établissement, pour tenir compte de l'effet des différences de profil du domaine, d'époque de parution, et de type de publication.

PRODUCTIVITÉ DE LA RECHERCHE À ABOU DHABI

Lorsque nous regardons uniquement le nombre de publications produites par les établissements des Émirats arabes unis entre 2011 et 2015, Abou Dhabi est manifestement l'Émirat qui se démarque le plus en matière de productivité en recherche. Des dix établissements universitaires les plus productifs au pays, six se trouvent à Abou Dhabi, y compris les trois premiers.

À Abou Dhabi, l'université des Émirats arabes unis (UAEU) se classe au sommet avec plus de 3000 publications. L'UAEU, créée en 1976 peu après la fondation du pays, est le plus ancien et le plus grand établissement au pays. Elle a longtemps été considérée comme l'université de recherche publique nationale. L'Université Khalifa, l'Institut Masdar et l'Institut

Pétrole, régis par le secteur privé et financés en partie par le secteur public, sont les trois autres établissements les plus productifs en matière de publications. Elles ont doublé (ou presque doublé) le nombre de publications de l'établissement NYUAD, classées au cinquième rang et seul campus délocalisé international parmi les cinq premiers. Ses efforts de recherche ont commencé à peu près au même moment que les établissements Khalifa et Masdar.

À titre d'information, les campus d'INSEAD (Institut européen d'administration des affaires) et de la Sorbonne, tous deux à Abou Dhabi, enregistrent des niveaux de productivité nettement inférieurs, comptant moins de 20 publications chacun.

ÉVALUER LA QUALITÉ DE LA RECHERCHE

Lorsque nous analysons la qualité des publications (FWCI) des 10 plus grands établissements, les résultats changent et nous commençons à voir l'influence que peuvent avoir les réseaux de relations des campus internationaux délocalisés. L'établissement Masdar des Émirats arabes unis récolte l'indicateur de qualité le plus élevé, suivi de la NYUAD.

L'UAEU chute au quatrième rang. Alors que les campus délocalisés internationaux n'ont pas été aussi productifs en ce qui a trait au nombre de publications, la NYUAD semble, en revanche, offrir des publications de qualité. Qu'est-ce qui peut donc contribuer à ce qu'un campus délocalisé international obtienne des indicateurs de qualité plus élevés que ceux d'autres établissements nationaux ?

TIRER PROFIT DU CAPITAL UNIVERSITAIRE

Une part des avantages liés à l'importation de campus délocalisés réside dans le fait qu'ils peuvent tirer parti du capital universitaire du campus mère, ce qui leur permet de développer éventuellement une culture de recherche de qualité plus rapidement que les établissements nationaux nouvellement créés. La NYUAD ne produit pas autant de publications que ses homologues nationaux et ne le fera probablement jamais. Par contre, l'indicateur de qualité de la NYUAD a fluctué à peu près au même niveau que celui du campus mère, et, en fait, était plus élevé que celui du campus mère sur trois des six dernières années. Il est impossible de tirer des conclusions à partir de ce cas isolé, mais il est possible que la qualité attendue des campus mères quant au type d'articles et aux journaux où ils sont publiés déteigne sur les campus délocalisés.

L'institut Masdar détient l'indicateur de qualité le plus élevé aux Émirats arabes unis et est suivi de la NYUAD.

De plus, le nom consacré du campus mère, sur lequel le campus délocalisé international s'appuie, peut

également contribuer à susciter de l'intérêt pour ses publications, par rapport à celles des collègues d'établissements nationaux nouvellement créés et moins bien connus.

COLLABORATIONS

Les publications de la NYUAD issues de collaborations internationales avoisinaient les 80 pour cent en 2015, un chiffre nettement plus élevé par rapport aux publications produites sans collaboration. À l'international, le principal collaborateur est, de loin, le campus mère—un autre exemple des avantages que le campus délocalisé tire de l'appartenance à son campus mère. Par ailleurs, il semble que le corps enseignant de la NYUAD collabore plus fréquemment avec des établissements internationaux, souvent considérés parmi les premiers au classement international, tels que l'université Harvard, l'université d'Oxford et l'université Jiao-Tong de Shanghai. Cela suggère que les réseaux auxquels ont accès les membres du corps enseignant de la NYUAD pourraient contribuer à élever les indicateurs de qualité par rapport à ceux de leurs collègues.

CONCLUSION

Le nombre de publications produites par une institution universitaire n'établit pas systématiquement le profil de recherche d'un établissement ; il peut, par contre, fournir un aperçu du niveau relatif de la productivité et de la qualité entre les établissements, ainsi qu'une idée de l'engagement des établissements envers la publication universitaire, un élément propre à la recherche.

La singularité de ce cas révèle que les campus délocalisés internationaux axés sur la recherche ne détiennent peut-être pas un avantage sur les établissements nationaux sur le plan de la productivité en recherche, lorsqu'on mesure cette dernière par la quantité des résultats qu'elle génère. Toutefois, il semble que cela ne s'applique pas lorsque l'indicateur de qualité est la variable observée. Pour ce dernier indicateur, la NYUAD s'est classée au deuxième rang.

Curieusement, le seul collaborateur local aux publications de la NYUAD demeure l'Institut Masdar, établissement qui détient aussi bien le plus grand nombre de publications que l'indicateur de qualité le plus élevé. Si l'un des avantages à importer un campus délocalisé est de développer une capacité de recherche locale. La question de l'absence d'une collaboration, telle que celle qui existe entre la NYUAD et l'Institut Masdar, mérite d'être revisitée. S'il est vrai que plus de renseignements sont nécessaires pour analyser les contributions à la recherche des campus délocalisés, les données bibliométriques laissent néanmoins croire qu'il ne s'agit pas forcément d'une méthode permettant de créer rapidement une capacité de recherche locale. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9766>

L'enseignement supérieur au Soudan du Sud : un secteur en proie aux difficultés

KUYOK ABOL KUYOK

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: qinql.liu@mail.utoronto.ca.

Indépendant de la République du Soudan en juillet 2011, le Soudan du Sud a l'un des plus petits (mais des plus problématiques) systèmes d'enseignement supérieur d'Afrique subsaharienne. Le plus jeune pays du monde compte cinq universités publiques que sont la University of Juba, la University of Bahr el Ghazal, la Upper Nile University, la Dr. John Garang Memorial University of Science and Technology et la Rumbek University, avec un effectif total de près de 20 000 étudiants dont 1 040 inscrits en cycle de master. Quatre autres universités publiques sont à l'état de « projet » ou de « proposition », notamment la University of Western Equatoria (Yambio), la University of Northern Bahr el Ghazal, la Torit University of Science and Technology et la University of Bantiu.

Le système est confronté à plusieurs difficultés, une situation aggravée par les conflits et une économie léthargique. Ces difficultés sont principalement caractérisées par une infrastructure matérielle de mauvaise qualité, un financement insuffisant et un sérieux manque de personnel. Ces faiblesses ont de lourdes conséquences sur la capacité des universités à bien fonctionner. L'incapacité des universités publiques à répondre à l'énorme demande pour l'enseignement supérieur a favorisé, dans le pays, l'émergence d'un secteur universitaire privé non réglementé. Le Soudan du Sud compte 13 universités privées, mais seules quatre d'entre elles sont reconnues.

Dans le présent article, l'accent est mis sur l'expérience des cinq établissements publics d'enseignement supérieur fonctionnels. Face aux problèmes auxquels elles sont actuellement confrontées, les universités ont peu de choix et sont donc obligées de faire avec les difficultés. La résilience du secteur est soutenue par quatre facteurs principaux : des enseignants dévoués, des partenariats entre les universités, des autorités universitaires coopératives et une assistance internationale.

DES ENSEIGNANTS DÉVOUÉS

En 2012, le personnel enseignant des universités ne comptait que 721 professeurs, ce qui indique un ratio relativement modéré de 28 étudiants pour un professeur. Mais les universités font face à un sérieux manque

d'enseignants qualifiés. La University of Juba, plus grande université du pays (66% de la population estudiantine), a vu son personnel amputé de 561 membres, citoyens du Soudan du Nord après l'avènement de l'indépendance. De même, un grand nombre de professeurs de la Upper Nile University et de la Bahr el Ghazal University (établissements créés après 1991) sont restés à Khartoum lorsque ces universités ont été relocalisées au Soudan du Sud en décembre 2010.

En outre, le système est caractérisé par la prédominance des professeurs non qualifiés. Par exemple, en termes de diplômes, seuls 86 sont titulaires d'un doctorat sur l'ensemble des professeurs en 2012. Par ailleurs, concernant les profils, les statistiques établies en 2012 ont révélé que le personnel enseignant ne comptait que 36 professeurs titulaires, tandis que les maîtres de conférences étaient au nombre de 62, les assistants titulaires 76, les assistants lecteurs 242 et les enseignants vacataires 262. Pour exécuter leurs programmes de formation, les universités recrutent des enseignants-tuteurs à temps partiel. Ainsi, à la fin de 2016, 31% et 60% des maîtres de conférences de la University of Juba et de la Bahr el Ghazal University, respectivement, étaient des enseignants à temps partiel. La situation du personnel enseignant est tout aussi alarmante dans les trois autres universités.

Néanmoins, les universités comptent dans leurs effectifs quelques-uns des employés les plus instruits, les plus expérimentés et les plus compétents du pays. Avec leurs procédures de recrutement rigoureuses, les universités se démarquent des pratiques de corruption inhérentes à la fonction publique. Plus important encore, l'engagement des enseignants au sein des universités illustre leur aptitude à transmettre des connaissances et à fournir d'autres services vitaux. La menace que constitue le manque de personnel qualifié est atténuée par le dévouement des enseignants. Par exemple, un professeur de Bahr el Ghazal encadre 12 doctorants.

PARTENARIATS ENTRE LES UNIVERSITÉS

En général, l'insuffisance des infrastructures constitue le principal problème des universités. Les installations et les équipements de laboratoire des trois universités les plus anciennes ont été soit laissés à Khartoum lorsque ces universités ont été relocalisées au Soudan du Sud, soit pillés à la suite du conflit de décembre 2013. C'est le cas de Upper Nile et de John Garang.

Le système est confronté à plusieurs difficultés, une situation aggravée par les conflits et une économie léthargique. Ces difficultés sont principalement caractérisées par une infrastructure matérielle de mauvaise qualité, un financement insuffisant et un sérieux manque de personnel.

Pour aborder ce problème, les recteurs ont noué des partenariats qui ont eu un impact positif sur la capacité de leurs universités. Par exemple, la Dr. John Garang Memorial University of Science and Technology s'est déplacée à Bor en raison du climat d'insécurité qui règne actuellement à Malakal, tandis que la Upper Nile University, quant à elle, a été relocalisée à Djouba. Déplacée à Djouba, Upper Nile utilise quelques-unes des infrastructures de la University of Juba dont les professeurs dispensent des cours en tant que travailleurs à temps partiel à John Garang. En outre, les étudiants en sciences de la Rumbek University effectuent des expériences en laboratoire à la University of Bahr el Ghazal située à Wau alors que ceux de John Garang se rendent à Djouba pour leurs travaux pratiques.

Par ailleurs, des étudiants inscrits en cycle de master de la University of Juba sont encadrés par des enseignants d'autres universités. Pour assurer le perfectionnement à la formation de leurs enseignants, certaines universités les inscrivent en cycle de master à la University of Juba et à Bahr El Ghazal.

DES AUTORITÉS COOPÉRATIVES

L'enseignement supérieur au Soudan du Sud est placé sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, des sciences et de la technologie. Le ministère est chargé de la supervision des politiques ainsi que du contrôle technique et administratif. Bien que le ministre soit politiquement nommé, la présence d'universitaires à la tête du ministère (le sous-secrétaire, par exemple) garantit la prise en compte des opinions émises par les établissements d'enseignement supérieur concernant les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Le ministère soutient les universités, principalement à travers le financement en provenance de l'État. En 2014, le ministère a revalorisé le salaire des assistants lecteurs. Cette mesure a eu pour effet d'inciter certains enseignants à revenir dans les universités. Les enseignants de la University of Juba ayant un contrat permanent sont passés de 251 en 2011 à 574 en 2016. En dépit de cette hausse de 56% par rapport au chiffre de 2011, l'effectif de l'université reste nettement inférieur à celui d'avant l'indépendance qui était de 700. En outre, grâce aux efforts du ministère, les programmes de perfectionnement du personnel de l'université bénéficient du soutien de certains pays européens et africains. À la faveur de cette initiative, plusieurs universitaires poursuivent actuellement des études de cycle supérieur à la Makerere University en Ouganda, à la University of Zambia et à la University of Zimbabwe.

De plus, la représentation des universités au Conseil national de l'enseignement supérieur (NCHE, en anglais) consolide leur union et leur permet d'avoir une plateforme nationale. Par ailleurs, les dirigeants des universités ont adopté un mode de gestion collégiale au sein des institutions qu'ils dirigent. Le corps professoral,

les étudiants et le personnel auxiliaire sont consultés sur les questions institutionnelles majeures, une approche qui améliore la communication interne des universités. A cet égard, les universités identifient et étudient les problèmes de plus grande envergure rencontrés au sein de leurs campus et en dehors.

Les recteurs comptent sur leurs relations et leur clairvoyance politique pour générer des ressources au profit des universités. Pour faire transmettre leurs messages aux différents ministères, ils s'appuient sur les membres des conseils d'administration des universités qui sont souvent des ministres ou des parlementaires influents. Dans un pays où l'informel l'emporte sur les procédures administratives, cette manière de procéder porte souvent ses fruits.

ASSISTANCE INTERNATIONALE

L'enseignement supérieur est l'un des secteurs du pays qui bénéficient le moins du financement du gouvernement. Chaque année, moins de 1% du budget est alloué aux universités. Ce faible financement limite le fonctionnement des universités. Les administrateurs des universités font une utilisation prudente des fonds, notamment pour la rémunération du personnel, l'approvisionnement de services essentiels et de supports pédagogiques tels que les livres. Du fait de l'incapacité de l'État à donner un financement pour les infrastructures et les programmes de perfectionnement du personnel, les universités comptent nécessairement sur l'assistance internationale.

Cette aide étrangère constitue le meilleur mécanisme qui puisse leur permettre de faire face aux deux graves problèmes rencontrés par le secteur universitaire, à savoir l'insuffisance des infrastructures et le manque de personnel. Grâce à l'aide internationale, les universités peuvent résoudre le problème des infrastructures. Avant la sécession, en 2010, la University of Juba avait obtenu un financement de 6,5 millions de dollars de la part de partenaires internationaux au développement (la Norvège et l'USAID) pour la construction des locaux de sa faculté de droit. Les nouveaux bâtiments abritent également d'autres facultés et un centre de recherche pour le troisième cycle.

À l'époque, 87,6% des enseignants n'étaient pas titulaires d'un doctorat. Le perfectionnement du personnel constitue donc une priorité absolue du programme d'aide internationale. En début d'année 2011, la University of Juba avait conclu un accord avec la Virginia Polytechnic et la Virginia State University pour la formation de son personnel enseignant pendant une période de trois ans. Elle avait également signé un protocole d'entente avec la Open University of Tanzania en août 2015 pour la promotion de programmes d'enseignement à distance entre les deux universités. La Bahr el Ghazal University a conclu un accord similaire avec la Makerere University en Ouganda et l'Université

d'Oslo en Norvège. De même, la A&M University du Texas et la New York University ont signé un protocole d'entente avec la John Garang Memorial University en juin 2010. Cependant, suite au déclenchement de la guerre, la communauté internationale a suspendu son aide aux universités pour la concentrer sur le soulagement de la crise humanitaire.

CONCLUSION

Le sous-secteur de l'enseignement supérieur du Soudan du Sud est confronté à plusieurs difficultés. Bien que les universités soient incapables de les résoudre en intégralité, elles mettent en place des stratégies leur permettant de s'y adapter. Cette expérience peut servir d'exemple précieux pour d'autres systèmes d'enseignement supérieur en contexte de conflit ou de post-conflit. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9766>

L'inégalité entre les sexes dans les programmes d'ingénierie des universités africaines

ERIC FREDUA-KWARTENG ET CATHERINE EFFAH

Eric Fredua-Kwarteng est un consultant en politiques éducatives basé à Toronto, au Canada. Email: efredua_2000@yahoo.ca. Catherine Effah est consultante pour la Commission des entreprises publiques, au Ghana. Email: cathyrine.effah@yahoo.co.uk.

Tgrey (1875-1927) a déclaré « si vous éduquez un homme, vous éduquez un individu, mais si vous éduquez une femme, vous éduquez une famille, et de fait, une nation entière ». Cette déclaration suggère que l'éducation des femmes est importante pour le développement de l'Afrique. Bien que les hommes africains contribuent au développement, les femmes africaines portent une part plus lourde du fardeau du sous-développement du continent dans les domaines de la santé et de la garde des enfants, de l'agriculture et de la production, du traitement et de la conservation des aliments. Par exemple, invariablement, les communautés rurales africaines n'ont pas accès aux réseaux d'aqueducs et aux combustibles non fossiles. Il y a beaucoup de femmes africaines qui doivent parcourir de longues distances pour aller chercher de l'eau et du bois de chauffage pour la consommation ménagère.

Les statistiques d'inscription indiquent que les

femmes africaines sont sous-représentées dans les programmes universitaires d'ingénierie sur l'ensemble du continent africain. Par exemple, au Fourah Bay College, de l'Université de Sierra Leone, alors que des progrès marginaux ont été réalisés dans le recrutement des femmes dans le programme d'ingénierie, le pourcentage des effectifs masculins est d'environ 90 pour cent.

De même, dans l'une des plus anciennes universités africaines, l'Université Makerere, en Ouganda, 2160 étudiants étaient inscrits aux programmes d'ingénierie au cours de l'année scolaire 2009-2010. Parmi eux, seulement 22% étaient des femmes. À l'Université du Rwanda, le pourcentage de femmes inscrites aux programmes d'ingénierie en 2013-2014 et 2014-2015 était respectivement de 20% et de 19%. L'Université des Mines et de la Technologie, au Ghana, a inscrit 503 étudiants de premier cycle au cours de l'année scolaire 2014-2015. La proportion de femmes n'était que de 16 pour cent. L'année précédente, le taux était de près de 20%. En moyenne, le pourcentage d'étudiantes inscrits dans cette université s'élève à environ 15 à 20%.

La sous-représentation des femmes dans les programmes universitaires d'ingénierie en Afrique ne peut être attribuée uniquement à un manque d'intérêt, d'habileté ou de capacité intellectuelle. Ce sont plutôt la présentation traditionnelle de la science et des mathématiques comme domaines masculins, les pratiques culturelles sociétales donnant la priorité à l'éducation des hommes par rapport à celle des femmes et un environnement d'enseignement scientifique et mathématique insuffisant dans les écoles secondaires qui contribuent à la pénurie de femmes africaines étudiant l'ingénierie dans les universités africaines. Ainsi, ceci est évidemment une question d'injustice sociale, impliquant une distribution injuste des possibilités d'éducation en ingénierie.

Les statistiques d'inscription indiquent que les femmes africaines sont sous-représentées dans les programmes universitaires d'ingénierie dans tout le continent africain

PARITÉ OU ÉQUITÉ HOMMES-FEMMES?

La plupart des universités africaines publient des statistiques d'inscription montrant le pourcentage de femmes et d'hommes. L'Université de Cape Coast, au Ghana, est un cas évident. Elle publie ses statistiques d'inscription affichant l'année et la distribution de genre correspondante. Au cours de l'année scolaire 1962-1963, par exemple, 155 étudiants étaient inscrits, avec seulement 8% de femmes. En 2011-2012, en revanche, la part des effectifs féminins était de 33%. La Jomo Kenyatta, Université de l'Agriculture et de

la Technologie, au Kenya, a également amélioré ses effectifs féminins de 14% en 2012-2013 à 29% en 2013-2014. De même, l'Université de Yaoundé, au Cameroun, a augmenté ses effectifs féminins en 2015-2016 à environ 38 pour cent, contre 27 pour cent l'année précédente.

D'autres universités africaines ont affiché des améliorations similaires au niveau des inscriptions de femmes. Bien que ces statistiques soient un outil utile pour surveiller l'accès des femmes à l'université, elles ne montrent pas les programmes auxquels les femmes s'inscrivent, en particulier l'ingénierie. Ceci est également pertinent pour les universités sud-africaines, qui atteignent en moyenne 53% d'effectifs féminins. Il semble que la plupart des universités africaines se sont davantage concentrées sur la parité entre les sexes, mais négligent l'équité entre les sexes, qui vise l'accès et la répartition des sexes par programmes académiques, en particulier l'ingénierie.

STRATÉGIES DE JUSTICE SOCIALE: QUE PEUT-ON FAIRE?

Certaines universités africaines ont mis en place quatre stratégies d'action positive pour stimuler l'inscription des femmes dans leurs programmes d'ingénierie :

- *Les quotas d'admission* : un pourcentage des places dans les programmes d'ingénierie est spécifiquement attribué aux femmes. Une variante commune de cette stratégie est d'offrir l'admission à des étudiantes potentielles qui ont presque satisfait les exigences d'admission. Alors que les preuves empiriques de l'Université du Ghana et de l'Université de Dar es Salaam, en Tanzanie, soutiennent la viabilité de cette stratégie, elle a été critiquée parce qu'elle abaisse les normes académiques et accorde un traitement préférentiel aux candidates. Malheureusement, dans la plupart des cas, les étudiantes admises dans le cadre de cette stratégie ne reçoivent pas le soutien académique dont elles ont besoin pour réussir dans les programmes d'ingénierie choisis.
- *La priorité* : les candidates qualifiées ont la priorité sur leurs homologues masculins. C'est une stratégie simple à mettre en œuvre, car elle ne nécessite aucune planification élaborée. De nombreuses universités africaines, notamment l'Université des Mines et la Technologie, au Ghana, et d'autres, ont mis en œuvre cette stratégie avec un énorme succès. Mais le problème est qu'elle ne se préoccupe pas de la façon dont les candidates ont d'abord obtenu les qualifications requises pour l'admission.
- *La mise à niveau académique* : une variante de cette politique est que les candidates avec des crédits proches des normes d'admission requises sont admises en fonction de leur volonté de participer et de réussir à un programme de perfectionnement universitaire. Malgré ses mérites, cette stratégie se concentre exclusivement sur l'acquisition de

connaissances et le développement de compétences, et non sur le renforcement de la confiance.

- *L'admission conditionnelle* : on offre aux candidates qui ont atteint ce que l'on considère comme des marques raisonnables, l'admission sujette à leur capacité à atteindre des notes spécifiées à l'avance dans leurs cours de première année. Par exemple, les candidats féminins qui ont atteint 75% dans leur cours de mathématiques d'études secondaires peuvent se voir offrir des programmes d'ingénierie de première année qui demandent 70% de réussite ou plus dans leurs cours de mathématiques. Cette stratégie tend à exercer trop de pression sur les candidates.

LA VOIE À SUIVRE

Les stratégies d'action positive d'admission des quotas, de considération prioritaire, de mise à niveau scolaire et d'admission conditionnelle sont importantes pour aborder la sous-représentation des femmes dans les programmes d'ingénierie des universités africaines. Cependant, elles ne changent rien au niveau des causes fondamentales de la disparité entre les sexes dans l'inscription en ingénierie. Deux facteurs majeurs, à savoir l'inscription des filles dans l'enseignement secondaire supérieur, et les difficultés que celles qui étudient la science et les mathématiques confrontent à ce niveau, doivent être abordés. Les universités africaines ne devraient pas se tenir à l'écart alors que la disparité entre les sexes s'aggrave. Elles devraient s'engager dans un fort plaidoyer pour l'éducation des filles et laisser entendre leurs voix en tant que partenaires du développement.

L'enseignement secondaire supérieur est la principale source d'étudiants dans les programmes d'études de premier cycle. Seules quelques filles réussissent dans des cours qui leur permettent de postuler à ces programmes, en raison de l'environnement scolaire qui ne les soutient pas, de l'utilisation des enseignants de référence se trouvant hors des expériences quotidiennes des filles, de la forte préférence pour les étudiants garçons, et de l'image patriarcale de la science et des mathématiques dans la société.

Les universités africaines pourraient influencer le nombre de filles du secondaire qui optent pour des programmes d'ingénierie en concevant et en enseignant des programmes de sciences, de mathématiques et de technologie spécialement destinés aux filles dans le cadre de leurs programmes de sensibilisation communautaire. De telles interventions visent à aider les filles à développer leurs intérêts, leurs compétences et leur confiance dans ces domaines. ■

Mongolie : Enseignement supérieur et mobilité

BRYCE LOO

Bryce Loo est associé de recherche aux World Education Services, New York, États-Unis. Courrier électronique : bloo@wes.org.

Le nombre d'étudiants mongols à l'étranger a augmenté de façon phénoménale depuis la transition du pays d'État communiste aligné sur l'Union soviétique vers une économie de marché. Les défis persistants éprouvés par le système d'éducation supérieure national ont, en partie, été la cause de l'exode des étudiants. Bien que les taux d'inscription à l'enseignement supérieur en Mongolie soient impressionnants ces dernières années, la qualité de l'enseignement laisse encore à désirer, malgré les efforts constants de réforme. Des problèmes d'équité dans l'accès persistent encore, surtout pour les étudiants pauvres et les étudiants des zones rurales. La plupart de ces problèmes découlent d'un sous-financement gouvernemental chronique. Par conséquent, la Mongolie s'est fortement appuyée sur les organisations donatrices internationales pour pallier ces défis continus par le biais du financement et de l'assistance technique.

Si elle est bien gérée, la mobilité estudiantine peut apporter des avantages à la Mongolie. Les étudiants et universitaires revenus au pays pourront y apporter les habiletés et les expériences qu'ils ont acquises à l'étranger et aider à l'internationalisation des établissements auxquels ils se joignent. À plusieurs égards, la Mongolie permet de comprendre les défis et les possibilités qui se présentent aux pays moins peuplés dans une gestion avantageuse de la mobilité estudiantine.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN MONGOLIE

Les indicateurs de l'éducation en Mongolie sont comparables à ceux de ses voisins développés et, depuis la transition, l'enseignement supérieur, en particulier, a connu une expansion considérable. En 2015, 162 626 étudiants se sont inscrits à des établissements mongols, avec un taux brut d'inscriptions (TBI) de 68 pour cent. Au début des années 90, le TBI se situait à environ 14 pour cent. La plupart étaient des femmes, un reflet de l'écart de genre, qui est inversé au pays.

De même, les établissements ont aussi affiché une croissance robuste. Passant de 42 à un total de 16, les établissements publics demeurent prééminents et se sont récemment consolidés. Les établissements privés, quant à eux, ont vu leur nombre augmenter exponentiellement, atteignant un total de 78 en 2015, mais la plupart ont peu d'inscriptions.

TENDANCES TRANSFRONTIÈRES DE LA MOBILITÉ ESTUDIANTINE

Durant la période de la guerre civile, la grande majorité des Mongols étudiant à l'étranger le faisaient en Union soviétique ou dans des pays alignés. En 2014, parmi les pays les plus fréquentés pour les études figuraient la Chine, la Corée du Sud, les États-Unis, la Russie et le Japon. Plus de 15 000 Mongols étudient à l'étranger à l'heure actuelle. Bien qu'il soit bas lorsque comparé aux principaux pays d'origine, ce chiffre est plutôt élevé pour une nation ne comptant que 3 millions d'habitants.

Seules quelques familles de classe supérieure, principalement à Oulan-Bator, la capitale, peuvent se permettre de financer de telles études, en particulier dans des pays à revenu élevé. Le gouvernement de la Mongolie envoie un nombre limité d'étudiants boursiers complets par an, ainsi qu'un nombre plus élevé d'étudiants bénéficiant de prêts. De plus, un nombre considérable d'étudiants s'en vont vers des pays spécifiques, notamment la Chine et la Russie, entièrement ou partiellement financés par des systèmes de bourses bilatérales. Un nombre relativement bas de Mongols bénéficie de bourses d'études offertes par des ONG et des sociétés mongoles, ainsi que des gouvernements et des établissements hôtes étrangers.

LA CIRCULATION ET L'EXODE DES CERVEAUX

La possibilité d'un exode des cerveaux constitue un des grands enjeux. En premier lieu, on en sait peu sur le nombre d'étudiants et chercheurs mongols qui demeurent à l'étranger. La dernière estimation du gouvernement, datant de 2010, rapportait que 107 000 Mongols vivaient à l'étranger. La migration des étudiants, en particulier, a ouvert la possibilité à d'autres de migrer, les familles se joignant souvent aux étudiants. Vers 2011, l'économie mongole a connu un essor, comptant l'un des taux de croissance les plus élevés au monde, marqué par l'émergence rapide du secteur minier. Cette croissance semblait avoir mené un grand nombre d'expatriés à rentrer au pays. Toutefois, l'économie mongole a récemment stagné. Il se peut que cette stagnation ait dissuadé certains Mongols à l'étranger de rentrer au pays et ait entraîné un grand nombre d'entre eux à émigrer.

Le gouvernement de Mongolie envoie un nombre limité d'étudiants boursiers complets par an, ainsi qu'un nombre plus élevé d'étudiants bénéficiant de prêts.

Au-delà de la compréhension de l'ampleur du problème, la Mongolie devrait explorer des pistes de

solution pour empêcher l'exode des cerveaux. Certaines options passent par des mesures incitant les étudiants à regagner le pays après l'obtention de leurs diplômes. Le financement gouvernemental du secteur est crucial à la prévention de la perte d'étudiants et de chercheurs de talent. Des budgets de recherche et développement plus importants peuvent amener les étudiants au doctorat et les chercheurs à rentrer au pays. Des mesures incitatives au-delà des salaires plus élevés, comme l'offre de services d'aide à l'emploi aux étudiants peuvent aider, stratégie menée avec un certain succès dans des pays comme la Chine. Lorsque les étudiants et les chercheurs ne retournent pas, l'enseignement supérieur mongol peut encore trouver des façons de bénéficier de ces expatriés par la circulation des cerveaux ou par les collaborations de recherche et le partage des connaissances.

LES ÉTUDIANTS DES ZONES RURALES

La question de l'accès des étudiants désavantagés ou provenant de zones rurales à des possibilités à l'international est également préoccupante. La grande majorité des établissements d'enseignement supérieur se trouvent à Oulan-Bator, où se situent également la plupart des ressources financières et sociales du pays. La Mongolie voit depuis longtemps se dérouler un exode rural; en effet, un grand nombre d'habitants et de familles quittent les campagnes rurales et prennent la route vers Oulan-Bator et d'autres centres urbains. Presque la moitié de la population de la Mongolie réside, à présent, dans la capitale.

Il n'est pas facile d'estimer le nombre d'étudiants des zones rurales ayant accès à la possibilité d'étudier à l'étranger, mais les obstacles qu'ils doivent surmonter sont relativement évidents. La plupart des étudiants qui fréquentent des écoles secondaires ou des collèges et des universités en zone rurale sont souvent dépourvus de l'accès à l'information qu'ont les étudiants à Oulan-Bator, où se trouve la majorité des centres d'information et de soutien pédagogique. En général, ces étudiants n'ont ni famille ni amis à l'étranger, surtout partis à des fins d'éducation. Bien que l'anglais soit, à présent, matière obligatoire dans le curriculum à tous les niveaux, la pénétration de la langue anglaise, ainsi que celle d'autres langues étrangères, est considérablement plus faible à la campagne qu'elle ne l'est dans la capitale et dans d'autres villes principales. La capacité de payer pour des études à l'étranger pose également problème.

BOURSES

Un domaine où le gouvernement et le sous-secteur peuvent cibler plusieurs de ces défis est celui des bourses. À l'heure actuelle, le gouvernement octroie un nombre restreint de bourses pour des études de premier cycle et des cycles supérieurs à l'étranger à des étudiants admis à l'un des établissements inscrits au top 100 du classement du *Times Higher Education*. En

termes relatifs, peu d'étudiants bénéficient de ces programmes, et viennent, pour la plupart d'Oulan-Bator ou de certaines des autres villes principales.

Le gouvernement de la Mongolie pourrait réussir à envoyer plus d'étudiants à l'étranger en offrant davantage de possibilités de bourses de courte durée. De même que pour le programme Science sans frontières du Brésil, le gouvernement pourrait financer des étudiants sur une année d'études universitaires, ainsi que toute formation intensive requise en langues et un stage. Des programmes de deuxième et de troisième cycles pourraient tirer parti des partenariats établis entre les établissements mongols et les universités étrangères.

Ce type de programme pourrait générer davantage de possibilités d'études à l'étranger, y compris pour des étudiants qualifiés fréquentant des établissements ruraux. En s'associant avec des organismes des pays hôtes qui aident les étudiants à se placer, ceux-ci peuvent accéder à une plus grande variété d'établissements, au-delà des plus sélectives d'entre elles. Enfin, et peut-être plus important encore, la Mongolie pourrait retenir plus d'étudiants formés à l'étranger en associant les possibilités d'études transfrontalières à des programmes universitaires nationaux.

PISTES À SUIVRE

Il est clair qu'il faudra rassembler davantage de données et faire plus de recherches sur la mobilité estudiantine, ainsi que sur le contexte social et éducatif élargi au sein duquel cette mobilité a lieu en Mongolie. Ce type d'information aidera la Mongolie à mener une gestion améliorée de la mobilité estudiantine afin que le système d'enseignement supérieur, en particulier, et le pays, en général, en profitent. L'élaboration de politiques éclairées dans ce domaine permettra à la Mongolie de tirer le maximum de ses citoyens formés à l'étranger. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9753>

Que nous disent les données sur l'apprentissage en ligne transfrontalier ?

RACHAEL MEROLA

Rachael Merola est chercheuse en chef à l'Observatoire sur l'enseignement supérieur transfrontalier. Le présent article est d'abord paru en anglais sur le site Web de l'OBHE : www.obhe.ac.uk. Courrier électronique : rachael.merola@obhe.org.

L'apprentissage à distance, la formation en ligne ouverte à tous (FLOT) et les modes de prestation en ligne et combinée proposent de nouvelles façons d'accéder à l'éducation transfrontalière sans être physiquement présent en salle de classe : ils sont reconnus comme facteurs potentiels de changement à l'enseignement transnational. Compte tenu de l'attention qu'obtient l'enseignement transnational, que révèlent les données au sujet de la taille et de l'ampleur du marché, en particulier au sein des pays hôtes et des pays d'origine de plusieurs étudiants internationaux? Quelles sont les preuves qui indiquent qu'un nombre croissant d'étudiants se tournent vers l'éducation transfrontalière en ligne?

LES DONNÉES ISSUES DES PRINCIPAUX PAYS D'ACCUEIL

Aux États-Unis, hôte du plus grand nombre d'étudiants internationaux, la majorité des universités propose au moins quelques cours en ligne : les données du rapport sur les inscriptions en formation à distance du WICHE Cooperative for Educational Technologies (WCET) basé sur les données de l'Integrated Postsecondary Education Data System (IPED) de l'automne 2014 indiquent qu'un étudiant sur sept de l'enseignement supérieur (14 pour cent) a suivi l'ensemble de ses cours exclusivement à distance et plus d'un étudiant sur quatre (28 pour cent) s'est inscrit à au moins un cours à distance sur l'ensemble de ses cours.

De plus, entre l'automne 2012 et l'automne 2014 — depuis que les données du gouvernement fédéral sont rassemblées — les inscriptions d'étudiants à l'extérieur des États-Unis dans des programmes d'éducation exclusivement à distance ont cru de 8,6 pour cent, révélant une augmentation de plus de 35 000 étudiants au cours de cette période. Ces inscriptions ont donc augmenté à un rythme plus rapide que les inscriptions en ligne d'étudiants locaux, qui ont néanmoins augmenté de sept pour cent, soit d'environ 185 000 étudiants au cours de cette période. En même temps, le nombre total des inscriptions à l'enseignement supérieur a diminué de 2 pour cent.

La croissance des inscriptions en ligne, par rapport à la diminution des inscriptions à l'enseignement supérieur, prouve que l'enseignement en ligne devient de plus en plus populaire auprès des étudiants, quoique les étudiants internationaux représentent une faible part du total des inscriptions à distance. Des 2 858 792 inscriptions exclusivement en ligne en 2014, seulement 1,3 pour cent (3 788 étudiants) venaient de l'extérieur des États-Unis. Le reste était constitué d'étudiants locaux (2 730 769) ou d'étudiants inscrits à partir d'un endroit non précisé (90 235).

L'éducation en ligne transfrontalière est plus facile à concevoir dans le contexte du marché d'étudiants internationaux aux États-Unis. Les inscriptions de ces

derniers aux États-Unis ont augmenté de 16 pour cent pour la période de 2 ans allant de 2012/13 à 2014/15, atteignant 854 639 étudiants en 2014/15 — un rythme plus rapide que pour le marché de l'apprentissage en ligne. Si la croissance est manifeste, l'apprentissage en ligne transfrontalier ne semble pas démontrer un dynamisme démesuré au sein du marché élargi de l'enseignement supérieur d'étudiants internationaux aux États-Unis.

Du côté du Royaume-Uni, pays au deuxième rang pour ce qui est du nombre d'étudiants internationaux, une image variée du marché de l'apprentissage à distance se présente. Les données de la Higher Education Statistics Agency (HESA) britannique montrent que le nombre d'étudiants locaux en apprentissage à distance a diminué, passant de 210 005 en 2013-14 à 189 865 en 2014-15 — une baisse de 10 pour cent. Tel que l'a déclaré The Observatory en 2016, ce recul peut être attribuable à la baisse des études à temps partiel, découlant des modifications apportées au financement des études : en Angleterre, les inscriptions à temps partiel en enseignement supérieur ont diminué de 41 pour cent au cours des cinq dernières années, ce qui représente plus de 200 000 étudiants qui ne sont plus aux études. L'Open University, le plus grand fournisseur d'enseignement à distance, scolarise principalement des étudiants à temps plein et a perdu un tiers de son corps étudiant depuis 2009-10.

Le gouvernement chinois encourage activement l'élargissement de l'accès à l'enseignement en ligne à travers le pays

Selon la définition qu'en donne l'organisation Higher Education Strategy Associates (HESA), le nombre d'étudiants étrangers dans des programmes d'apprentissage à distance au Royaume-Uni, a légèrement augmenté, passant de 119 700 en 2013-14 à 120 475 en 2014-15. Ces chiffres excluent le grand nombre d'étudiants, parfois surnommés « à distance » inscrits au baccalauréat en comptabilité de l'Université Oxford Brookes. Ce diplôme est offert dans le cadre d'un partenariat avec l'Association of Chartered Certified Accountants (ACCA), laquelle inscrit systématiquement la plupart de ses membres au programme menant à l'obtention du diplôme, ce qui gonfle artificiellement les chiffres de l'éducation transnationale au Royaume-Uni.

Le rapport mondial de l'enseignement supérieur sur l'éducation transnationale récemment publié a révélé que 70 pour cent des programmes d'apprentissage à distance/en ligne au Royaume-Uni ont d'abord été livrés avant l'an 2000, et que seulement 4 pour

cent des inscriptions à distance l'ont été pour des programmes conçus après l'an 2000. Cela suppose que l'apprentissage à distance ne s'est répandu que très peu au cours des récentes années.

PRINCIPAUX PAYS

Existe-t-il des preuves selon lesquelles l'apprentissage en ligne et à distance constitue une option de plus en plus attrayante d'études dans les pays d'étudiants à forte mobilité de départ? Même s'ils ne publient pas précisément de données sur l'apprentissage en ligne transfrontalier, les marchés de l'Inde et de la Chine, les deux principaux pays d'origine des étudiants internationaux, sont actifs dans ce domaine. Ces deux pays ont connu une forte croissance de l'apprentissage à distance, offrant des alternatives à la formation en présentiel, y compris les études à l'étranger.

Selon la University Grants Commission (UGC), il y a eu en Inde plus de 26,5 millions d'inscriptions à l'enseignement supérieur en 2014-15. Même si cette entité ne publie aucune donnée sur l'apprentissage à distance, d'autres évaluations et prévisions sont optimistes. La firme de recherche TechNavio évalue à 5,42 millions les inscriptions à l'apprentissage à distance pour tous les niveaux d'enseignement en Inde, avec croissance prévue de 10 pour cent pour le secteur en 2019. Le marché de l'enseignement en ligne en Inde était évalué à 20 milliards de dollars américains en 2014, la croissance des revenus étant projetée à 25 pour cent d'ici 2019. De plus, 100 des 140 entreprises d'apprentissage en ligne au pays ont été créées au cours des trois dernières années, révélant une croissance au sein du secteur.

La croissance des services parvient de tous les secteurs, y compris d'universités publiques nationales telles que l'Indira Gandhi National Open University (IGNOU), une université d'apprentissage à distance fondée en 1985 comptant plus de 700 000 étudiants. Des universités étrangères telles que le MIT et Harvard dispensent des cours au moyen de plateformes telles que EdX — en fait, après les États-Unis, l'Inde se situe au second rang au nombre d'inscriptions à des cours en format EdX. Bien que ces données indiquent une croissance de l'apprentissage en ligne, cela ne signifie pas nécessairement que les étudiants choisissent l'apprentissage à distance au détriment d'autres options en présentiel, qu'elles soient offertes par des fournisseurs locaux ou étrangers.

La Chine détient maintenant le plus grand système d'enseignement supérieur au monde, les inscriptions ayant augmenté de 6 fois au cours de la dernière décennie à plus de 33 millions d'étudiants. Selon la firme de recherche Ambient Insight Group, à la fin de 2014, 5,28 millions d'étudiants, ou 16 pour cent du nombre total d'étudiants en enseignement supérieur, s'étaient inscrits en ligne.

Une autre estimation suggère que les revenus tirés de l'apprentissage en ligne en Chine ont atteint 5,8 milliards de dollars américains en 2015, comptant pour 22 pour cent de toutes les dépenses en éducation au pays. Ce chiffre tient compte de l'apprentissage en ligne pour tous les niveaux d'études; les données portant expressément sur l'enseignement supérieur en ligne n'ont pas été recueillies. En Chine, le ministère de l'Éducation a relevé, en janvier 2014, la règle selon laquelle il devait approuver tous les programmes de diplômes en ligne. Alors qu'il est illégal pour les universités étrangères d'offrir des diplômes en ligne en Chine, celle-ci comptait, en 2014, 68 universités nationales dotées d'instituts offrant des formations en ligne.

Le gouvernement chinois encourage fortement l'élargissement de l'accès à l'éducation en ligne à travers le pays. En mai 2015, le président Xi Jinping a appelé à « une réforme et à l'innovation dans l'enseignement en fonction du développement des technologies de l'information et des communications, afin de permettre à chacun d'accéder à l'éducation à n'importe quel moment et en tous lieux ». Malgré ces appels à la croissance, le rapport datant d'avril 2016 sur l'état de l'enseignement supérieur en Chine, le premier du genre par le ministère de l'Éducation, ne traite aucunement des étudiants en ligne ou à distance.

LA NÉCESSITÉ D'OBTENIR DES DONNÉES PLUS COMPLÈTES

Aux États-Unis ainsi qu'au Royaume-Uni, les inscriptions à l'enseignement supérieur transfrontalier montrent clairement des signes de croissance, bien que plus de données complètes permettent d'approfondir notre compréhension à propos de la provenance de cette croissance.

En Inde et en Chine, le marché de l'enseignement en ligne est en plein essor, et, malgré le manque de données se rapportant spécifiquement aux inscriptions à l'enseignement supérieur transfrontalier, la croissance dans le secteur intérieur laisse croire qu'il y a une demande réelle.

Cependant, il est encore trop tôt pour conclure que l'enseignement en ligne constitue un frein à la mobilité traditionnelle des étudiants internationaux. Par ailleurs, comme la Chine et l'Inde ne reconnaissent pas la validité des diplômes en ligne étrangers, il ne fait aucun doute que l'intérêt pour ce type de diplôme s'en trouve diminué. Il se pourrait qu'à partir d'une forme d'apprentissage mixte, l'enseignement en ligne commence à jouer un rôle plus important dans l'enseignement supérieur transfrontalier. ■

Le dilemme brésilien de l'enseignement supérieur à but lucratif

MARCELO KNOBEL ET ROBERT VERHINE

Marcelo Knobel est directeur du Laboratoire national de nanotechnologie du Brésil, à l'Instituto de Física Gleb Wataghin et à l'Université de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brésil. Courrier électronique : knobel@ifj.unicamp.br. Robert Verhine est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université fédérale de Bahia et attaché supérieur de recherches au Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil de l'Université Stanford, États-Unis. Courrier électronique : rverhine@gmail.com.

Le produit intérieur brut (PIB) du Brésil classe l'économie du pays au neuvième rang mondial, avec une population d'environ 195 millions d'habitants répartis dans plus de cinq mille villes de vingt-six États et un district fédéral. Doté d'un système d'enseignement supérieur atypique, le pays a un nombre relativement réduit d'universités de recherche publiques et un grand nombre d'institutions privées. Bien que le système ait été en forte croissance au cours des quinze dernières années, le nombre de jeunes inscrits à l'université représente, encore aujourd'hui, moins de 20 pour cent de la cohorte âgée de 18 à 24 ans. Environ 7,5 millions d'étudiants au Brésil fréquentent un établissement d'enseignement supérieur. Soixante-quinze pour cent de ces étudiants sont inscrits à des établissements privés et, fait peut-être encore plus significatif, la moitié des étudiants inscrits dans le privé fréquente un établissement à but lucratif.

Il y a cinquante ans, l'enseignement supérieur au Brésil était majoritairement public, à l'image de la plupart des autres régions du monde. Les universités publiques brésiliennes sont vouées à la recherche et demeurent gratuites, mais l'expansion du secteur public est fortement limitée autant par des coûts élevés que par des ressources limitées. Depuis les années 70, les responsables politiques brésiliens comptent sur le secteur privé pour satisfaire la demande croissante en enseignement supérieur. Pour dynamiser le secteur, ils ont simplifié l'autorisation de nouvelles institutions et ont mis en place des avantages fiscaux attrayants. Le gouvernement fédéral a davantage renforcé cette politique à la fin des années 90, lorsqu'il a modifié les lois afin de permettre la création d'établissements à but lucratif. Entrepreneurs et investisseurs dans le domaine de l'enseignement ont rapidement créé de nouveaux établissements à but lucratif. Ils ont également converti un grand nombre d'établissements dont certains des plus anciens, de non lucratifs à lucratifs. L'Université de Phoenix a fait son entrée sur le marché brésilien en 2001

et, bien qu'elle ait quitté le pays en 2006, sa présence a préparé le terrain à l'arrivée d'autres institutions internationales de grande taille. La tendance à l'augmentation du nombre d'établissements à but lucratif après 2005 a été amorcée par plusieurs autres facteurs, y compris l'expansion du programme brésilien de prêts étudiants fédéraux, l'utilisation du marché boursier brésilien pour attirer les investissements et l'introduction d'un programme fédéral d'exemptions fiscales aux institutions privées octroyant des bourses aux étudiants défavorisés. Le durcissement récent de la réglementation de l'enseignement supérieur à but lucratif par l'administration Obama aux États-Unis semble aussi avoir contribué à l'essor du secteur au Brésil en menant certaines écoles nord-américaines à déménager leurs activités dans des pays étrangers offrant un cadre légal favorable.

TENDANCES ACTUELLES DU SECTEUR PRIVÉ

Un grand nombre de pays ne permettent pas aux établissements d'enseignement supérieur qu'ils soient à but lucratif. L'expansion du secteur à but lucratif aux États-Unis a été amplement documentée (et critiquée), mais le secteur ne compte que pour 10 pour cent du nombre total d'inscriptions à l'enseignement supérieur dans ce pays. L'enseignement supérieur à but lucratif existe aussi en Chine, mais il se concentre principalement sur la formation professionnelle ne décernant pas de diplômes. À l'échelle mondiale, les établissements d'enseignement supérieur à but lucratif, où qu'ils existent, tendent à être des établissements à statut inférieur attirant généralement des étudiants « atypiques » exclus de la plupart des établissements publics et à but non lucratif. Les données du recensement de l'enseignement brésilien montrent que, par rapport à la totalité des étudiants, ceux qui sont inscrits dans des établissements à but lucratif tendent à être plus âgés, qu'ils ont une probabilité plus élevée d'avoir un emploi et qu'ils proviennent à une fréquence disproportionnée de familles à faible revenu où il n'y a jamais eu, auparavant, de membres ayant suivi des études supérieures.

Aujourd'hui, le Brésil traverse une période de crise économique profonde. Une des conséquences de cette crise a été la réduction substantielle du nombre de prêts étudiants subventionnés par le fédéral offerts depuis 2015. Par conséquent, un grand nombre d'établissements à but lucratif ont subi un choc financier important, menant leurs gestionnaires à envisager de fusionner avec un ou plusieurs de leurs concurrents. Ces fusions transforment le secteur de l'enseignement supérieur privé au Brésil et contribuent à la formation d'organisations de grande envergure extrêmement lucratives. En 2015, le secteur brésilien de l'enseignement supérieur à but lucratif a enregistré un revenu net de 14 milliards de dollars américains.

Environ trente-six pour cent de ces revenus proviennent de douze regroupements représentant presque trente pour cent du marché total, avec des taux annuels de profit supérieurs à vingt et un pour cent. Le secteur de l'enseignement supérieur privé est, à présent, la dixième composante la plus importante de l'économie du pays. La fusion récemment annoncée de Kroton avec Estácio de Sá donnera naissance au plus grand regroupement d'enseignement supérieur au rang mondial, accueillant potentiellement plus de deux millions d'étudiants.

Soixante-quinze pour cent de ces étudiants sont inscrits à des établissements privés et, fait peut-être encore plus significatif, la moitié des étudiants inscrits dans le privé fréquente un établissement à but lucratif.

LES NOUVEAUX GÉANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les nouveaux géants de l'enseignement vont déstabiliser le secteur en créant des sociétés considérablement plus grandes que leurs concurrentes et en concentrant la grande majorité des prêts étudiants fédéraux dans seulement quelques établissements. Malgré un discours qui prétend que les engagements sociaux auront toujours une prépondérance par rapport aux objectifs financiers, les leçons tirées d'autres secteurs et d'autres régions du monde ont démontré que, dans la plupart des cas, l'appât du gain financier à court terme finit par prendre le dessus au détriment des objectifs éducationnels à long terme. Ceci signifie que l'idée de l'éducation en tant que bien public sera possiblement délaissée au nom des retombées économiques rapides.

À ce jour, la qualité de l'enseignement supérieur à but lucratif au Brésil est extrêmement douteuse. Les établissements à but lucratif sont souvent classés en dessous des autres établissements d'enseignement supérieur, selon les indicateurs d'apprentissage officiels, et font aussi face à des problèmes ayant trait à l'infrastructure, aux compétences du corps enseignant et à la viabilité financière. Il est important de noter que la plupart des étudiants des établissements à but lucratif sont inscrits dans des programmes à coût réduit dans les domaines du droit, de la pédagogie, de l'administration et des lettres et sciences humaines. Ces programmes de diplôme universitaire privilégient des classes de plus grande taille, des réductions de salaire pour les enseignants, des rendements moins ambitieux et l'absence de politiques de réduction du décrochage. La croissance précipitée constitue un autre facteur risquant de mettre en péril la qualité de ces programmes. Cette croissance dépasse de beaucoup les efforts déployés par le gouvernement dans le but de garantir le maintien de certains standards par le biais d'un système national complexe d'évaluation des programmes et

des institutions. Le système d'évaluation national est appliqué uniformément à tous les établissements d'enseignement supérieur et ne traite pas de façon spécifique du phénomène de l'enseignement à but lucratif. De plus, le processus d'évaluation du gouvernement est axé sur la performance des étudiants qui complètent leur formation, plutôt que sur celle de la totalité du corps étudiant. Étant donné qu'un grand nombre d'étudiants fréquentant les établissements à but lucratif ne complètent jamais leur diplôme, ils se trouvent omis du processus d'évaluation, ce qui rend difficile la tâche d'en déceler les défaillances. Bien que les champions des établissements à but lucratif prétendent que le secteur ait introduit de meilleurs principes de gestion, qu'il ait financé de plus importantes infrastructures physiques et qu'il ait élargi le spectre des débouchés, ces affirmations devront être examinées de façon rigoureuse.

La tendance à la croissance des établissements à but lucratif dans le secteur de l'enseignement supérieur est, évidemment, cause de consternation. L'ampleur qu'aura l'impact de ces nouveaux géants de l'enseignement supérieur à but lucratif est encore difficile à cerner. Les petits collèges et universités privés à but non lucratif pourront-ils rester concurrentiels et survivre? Comment les besoins à l'échelle locale seront-ils satisfaits dans ce contexte? Est-ce que les établissements à but lucratif prévoient une expansion à toute l'Amérique latine ou même au-delà? Comment le gouvernement procédera-t-il à l'évaluation et à la réglementation d'aussi grandes organisations du secteur de l'enseignement supérieur? Quel sera l'effet du lobbyisme et des manœuvres politiques que pourront développer d'aussi puissants groupes éducationnels? Voici quelques-unes des problématiques auxquelles le Brésil fait face en ce moment. Le monde doit rester attentif à ces évolutions, car il est clair que la montée du secteur de l'enseignement supérieur à but lucratif au Brésil est un signe avant-coureur des tendances mondiales. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.9769>

Colombie : Les défis d'un changement à vive-allure

IVAN F. PACHECO

Ivan F. Pacheco est boursier de recherche au Center for International Higher Education, du Boston College, et consultant pour la Banque mondiale et le ministère de l'Éducation de la Colombie. Courrier électronique : ivanfpacheco@gmail.com.

« Ici, vois-tu, on est obligé de courir tant qu'on peut pour rester au même endroit. Si on veut aller ailleurs, il faut courir au moins deux fois plus vite que ça ! »

Ces paroles de la Reine de Cœur à Alice dans *De l'autre côté du miroir* illustrent ce à quoi font face de nombreux pays dans le monde en matière de politiques d'enseignement supérieur. Des changements rapides s'annoncent et les gouvernements et les universités sont généralement mal préparés à s'y adapter dans de courts délais. Pour les pays en voie de développement, en particulier, ce défi est difficile à relever et la Colombie n'y échappe pas. Les récentes propositions du gouvernement sont ambitieuses. L'expérience qu'ont vécue d'autres pays montre que les réformes peuvent prendre des décennies à être mises en place, tandis que les mandats de la plupart des présidents sont brefs.

LE PAYS LE PLUS INSTRUIT

La Colombie a joué un rôle prépondérant dans l'établissement de politiques éducatives progressistes et innovatrices. L'ICETEX, l'agence gouvernementale de prêts aux étudiants, a été la première de sa catégorie au monde, et la Colombie, l'un des premiers pays en Amérique latine à établir une agence d'agrément. Toutefois, la Colombie a du mal à mettre en place une politique en matière d'enseignement supérieur permettant de garder le cap sur changements rapides du secteur.

Dans son Plan national de développement (PND) pour les années 2014 à 2018, le président Juan Manuel Santos consacre davantage d'attention à l'enseignement que ne l'a fait tout autre plan lui ayant précédé. Dans son chapitre 6, intitulé « La Colombie, la plus instruite » le gouvernement met de l'avant sa stratégie en matière d'éducation. L'enseignement supérieur et la recherche jouent un rôle important dans le Plan, priorisant la fluidité des échanges entre l'enseignement, la recherche et le secteur de la production. Cela n'a rien de nouveau : depuis des décennies, les secteurs de l'enseignement et de la production ne sont jamais parvenus à établir des relations fructueuses.

UN SYSTÈME COHÉRENT ET INTÉGRÉ

Le Plan de Santos propose de nouvelles initiatives en vue de la formation d'un système d'enseignement tertiaire plus cohérent, initiatives dont bon nombre ont déjà été mises en vigueur avec succès dans d'autres pays. Celles-ci comprennent la création d'un cadre national de qualifications, la création d'un système d'accumulation et de transfert des unités de crédit et la création d'un système national pour la qualité.

Alors que la réforme sur l'assurance qualité, qui vise la réorganisation de nombreuses structures et procédures établies, ne demande que peu de temps à mettre en place, d'autres éléments de cette réforme prendront plusieurs années à mettre en pratique, voire plus d'une décennie.

Les cadres nationaux de qualifications fournissent une structure par laquelle les niveaux d'enseignement sont organisés selon les compétences qui leur correspondent, ainsi que les résultats de l'apprentissage. Ces cadres se sont révélés utiles à la normalisation des diplômes d'études et de formation au sein de pays tels que l'Autriche et l'Irlande. En Amérique latine, le Chili et l'Équateur ont entrepris des projets similaires dont les résultats se sont révélés mitigés. L'expérience indique qu'il s'agit d'une initiative de longue haleine. Dans d'autres pays, la totalité du processus a pris plusieurs décennies avant d'atteindre une mise en place réussie.

Le cadre de qualifications projeté pour la Colombie tient compte de tous les niveaux et de toutes les catégories d'enseignement (similairement au modèle australien). Pour le moment, les différents niveaux du système d'enseignement supérieur manquent de distinctions claires. Par exemple, la différence entre le programme de formation générale menant au diplôme de « technicien professionnel » et celui menant à un diplôme de « technologue » est floue pour la population, parfois même parmi les experts. Cela est également le cas pour certaines spécialisations (programmes de deuxième cycle) et programmes de maîtrise. Si le cadre de qualifications permet de définir clairement les distinctions entre les catégories de programme, tout en favorisant mobilité entre eux, ce sera une contribution importante au système éducatif du pays.

Le Plan de Santos propose de nouvelles initiatives en vue de la formation d'un système d'enseignement tertiaire plus cohérent

Le système d'accumulation et de transférabilité des unités de crédits pose également des défis sur le plan de sa mise en œuvre rapide. Le Mexique et le Chili ont récemment mis au point des outils pour le transfert de ces unités de crédit. Au Mexique, l'association nationale des universités (ANUIES) dispose d'un cadre de mobilité universitaire pour ses membres. De même, au Chili, le Conseil des recteurs des universités chiliennes (CRUCH) a établi le Système de crédits transférables. Ces deux initiatives ont non seulement demandé plusieurs années à mettre au point, elles n'incluaient que les établissements qui se sont portés volontaires, et n'incluaient aucun établissement non universitaire. L'approche de la Colombie est plus ambitieuse et de surcroît plus complexe : en effet, le système cherche à faciliter la mobilité entre les différents secteurs, y compris l'enseignement informel professionnel et la formation, ainsi que les universités. La participation se veut obligatoire, bien qu'elle ne soit pas encore encadrée.

L'annonce de la «création» d'un système d'enseignement tertiaire au sein du PND a semé la confusion, en particulier parce que la Colombie fait l'objet d'un vaste consensus sur le système d'enseignement supérieur, selon lequel celui-ci existe déjà au pays.

Ce qui différencie le système d'enseignement supérieur actuel et le système d'enseignement tertiaire proposé demeure obscur. Le ministère de l'Éducation prétend que l'objectif de ce changement est de renforcer la situation de l'enseignement technique au pays par le moyen de deux parcours scolaires interreliés (appelés piliers) : le pilier de l'enseignement universitaire et le pilier de l'enseignement technique. Les différences et les similitudes entre les deux piliers peuvent sembler faciles à exprimer, mais les répercussions concrètes de leurs mises en œuvre sont loin d'être aussi simples.

LA POLITIQUE DU CHANGEMENT

La pertinence de la plupart des stratégies et des méthodes avancées que le plan colombien propose est indéniable. Par contre, leur mise en œuvre est d'un tout autre ordre. Quelques-unes des idées et des initiatives demanderont du temps pour parvenir à maturité, à se développer et à s'imposer auprès des divers intervenants du secteur. Une réforme de cette profondeur ne peut être amorcée par un gouvernement dont la fin du mandat approche, certainement pas à la vitesse à laquelle le milieu universitaire accepte le changement. Le gouvernement Santos se presse d'enclencher cette ambitieuse réforme avant 2018 (Santos ne pouvant être réélu). Et pourtant, le gouvernement fait face à un défi supplémentaire : le ministre de l'Éducation et le vice-ministre de l'Enseignement supérieur, tous les deux responsables de la conception de ce projet, ont récemment quitté leurs fonctions. La nouvelle ministre de l'Éducation nationale Yaneth Giha s'est engagée à poursuivre ces efforts, mais la courbe d'apprentissage est abrupte et le temps file. Fait intéressant, le leadership du projet semble vouloir passer du ministère de l'Éducation au ministère de l'Emploi et au Service national d'apprentissage (SENA), une institution publique vouée au développement de programmes de formation professionnelle, et de l'enseignement supérieur.

Le gouvernement ne sera pas en mesure de mettre à exécution plusieurs éléments de sa réforme sans l'engagement d'un grand nombre d'autres intervenants, y compris des universités. Cependant, le gouvernement Santos n'a pas su communiquer adéquatement la réforme envisagée, même si certains établissements soutiennent des éléments du plan ; la portée et l'incidence potentielle de cette réforme ne sont pas encore pleinement comprises.

Il ne reste que deux ans au gouvernement Santos pour mener à terme sa réforme. Le ministère de l'Éducation a lancé une initiative visant à atteindre les objectifs du plan de développement, mais cela demeure très ambitieux pour le temps dont dispose le gouvernement

jusqu'à la fin de son mandat. Le moment est venu d'évaluer ce qui peut être mené à terme dans ce court laps de temps et de s'y concentrer. Une approche plus ambitieuse pourrait mener la réforme à sa perte. «La précipitation est mauvaise conseillère.», a dit Dumas, ou, pour citer le lapin Blanc, «Plus je me presse, moins j'avance.» [Traduction]

Lewis Carroll, *Through the Looking Glass, De l'autre côté du miroir*, (1872), Traduit de l'anglais par Jacques Papy, Gallimard

Avis de non-responsabilité : Les opinions émises dans cet article n'engagent que la responsabilité que de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celles de la Banque mondiale ou du ministère de l'Éducation. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.89.97670>

NOUVELLES PUBLICATIONS CHEZ CIHE

Philip Altbach, Liz Reisberg, et Hans de Wit (Eds.). *Responding to Massification, Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*, publié par the Körber Foundation en Allemagne en collaboration avec the German's Rectors Conference (HRK) http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20PDF.pdf.

Hans de Wit, Jocelyne Gacel-Ávila, Elspeth Jones, et Nico Jooste (Eds.). *The Globalization of Internationalization, Emerging Voices and Perspectives*, publié en janvier 2017 par Routledge. L'ouvrage inclut deux chapitres co-écrits par CIHE Directeur Hans de Wit, qui est également l'éditeur principal de l'ouvrage. <https://www.routledge.com/The-Globalization-of-Internationalization-Emerging-Voices-and-Perspectives/de-Wit-Gacel-Avila-Jones-Jooste/p/book/9781138100664>.

Maria Yudkevich, Philip G. Altbach, et Laura E. Rumbley (Eds.). *International Faculty in Higher Education: Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact*, Décembre 2016. Cet ouvrage est le dernier de la série de la collaboration scolaire entre CIHE et the National Research University Higher School of Economics, in Moscow. <https://www.routledge.com/International-Faculty-in-Higher-Education-Comparative-Perspectives-on/Yudkevich-Altbach-Rumbley/p/book/9781138685178>.

Georgiana Mihut, Lisa Unangst, Liz Reisberg, et Hans de Wit (Eds.). *The World View: Selected Blogs Published by Inside Higher Education, 2010-2016*. CIHE Perspective 4 réunit dans une collection un ensemble de 30 blogues, sélectionnés par plus de 300 blogues publiés depuis 2019 lorsque The World View est devenu une rubrique régulière dans Inside Higher Education, edited by Liz Reisberg, Research Fellow chez CIHE

NOUVELLES PUBLICATIONS

(Note de l'éditeur : IHE a cessé de publier les courts résumés d'ouvrages. En lieu et place, elle publie une liste plus exhaustive de nouveaux ouvrages qui pourront intéresser un public universitaire. Nous encourageons les lecteurs à nous suggérer des ouvrages sur l'enseignement supérieur, notamment ceux qui sont publiés hors des États-Unis et du Royaume-Uni. La liste qui suit a été dressée par Edward Choi, assistant à l'enseignement au Centre pour l'Enseignement supérieur international, Boston College.)

Atherton, Graeme (éditeur). *Access to Higher Education: Understanding Global Inequalities*. New York, NY : Palgrave Macmillan, 2016. 272 pp. 29,99 livres sterling. Livre broché. ISBN 9781137411891. Site Web : <http://www.palgrave.com>.

Aune, Kristin et Stevenson, Jacqueline (éditrices). *Religion and Higher Education in Europe and North America*. New York, NY : Routledge, 2016. 226 pp. 28,99 livres sterling. Livre broché.

ISBN 9781138652958. Site Web : www.routledge.com.

Burke, Penny Jane ; Crozier, Gill et Misiaszek, Lauren Ila. *Changing Pedagogical Spaces in Higher Education*. New York, NY : Routledge, 2016. 180 pp. 26,99 livres sterling. Livre broché.

ISBN 9781138917224. Site Web : www.routledge.com.

Cross, Michael et Ndofirepi, Amasa (éditeurs). *Knowledge and Change in African Universities: Volume 1 - Current Debates*. Singapour : Springer, 2016. 220 pp. 39,99 dollars. Livre électronique.

ISBN 978-94-6300-842-6. Site Web : www.springer.com.

Cross, Michael et Ndofirepi, Amasa (éditeurs). *Knowledge and Change in African Universities: Volume 2 - Reimagining the Terrain*. Singapour : Springer, 2016. 198 pp. 39,99 dollars. Livre électronique.

ISBN 978-94-6300-842-6. Site Web : www.springer.com.

De Wit, Hans ; Gacel-Ávila, Jocelyne ; Jones, Elspeth et Jooste, Nico (éditeurs). *The Globalization of Internationalization Emerging Voices and Perspectives*. Abington, Royaume-Uni : Routledge, 2017. 268 pp. 29,99 livres sterling. Livre broché. ISBN 9781138100664. Site Web : www.routledge.com.

Douglass, John Aubrey (éditeur). *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. New York, NY : Palgrave Macmillan, 2016. 217 pp. 100 dollars. Livre à couverture rigide. ISBN 978-1-137-50049-6. Site Web : <http://www.palgrave.com>.

Goddard, John ; Hazelkorn, Ellen ; Kempton, Louise et Vallance, Paul (éditeurs). *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. Cheltenham, Royaume-Uni : Edward Elgar, 2016. 352 pp. 130,50 dollars. Livre à couverture rigide. ISBN 9781784717711. Site Web : www.e-elgar.com.

- Goldrick-Rab, Sara. *Paying the Price: College Costs, Financial Aid, and the Betrayal of the American Dream*. Chicago et Londres : University of Chicago Press, 2016. 368 pp. 27,50 dollars. Livre relié en toile. ISBN 978-0-2264-0434-9. Site Web : press.uchicago.edu/.
- Killick, David. *Internationalization and Diversity in Higher Education: Implications for Teaching, Learning, and Assessment*. New York : Palgrave, 2017. 226 pp. 32,99 livres sterling. Livre broché. ISBN 9781137526168. Site Web : www.palgrave.com.
- Kobylarek, Aleksander. *The Polish Humboldtian University in the Face of Paradigmatic Change*. Newcastle upon Tyne, Royaume-Uni : Cambridge Scholars Publishing, 2017. 255 pp. 61,99 livres sterling. Livre à couverture rigide. ISBN 1-4438-4703-8. Site Web : www.cambridgescholars.com.
- Liu, Nian Cai ; Cheng, Ying et Wang, Qi (éditeurs). *Matching Visibility and Performance: A Standing Challenge for World-Class Universities*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers, 2016. 251 pp. 54,00 dollars. Livre broché. ISBN 9789463007719. Site Web : www.sensepublishers.com.
- Marginson, Simon. *Higher Education and the Common Good*. Carlton, Australie : Melbourne University Press, 2016. 59,99 dollars. Livre broché. ISBN 9780522871098. Site Web : www.mup.com.au.
- Martin, James ; Samels, James E. et Associés. *Consolidating Colleges and Merging Universities: New Strategies for Higher Education Leaders*. Baltimore : Johns Hopkins University Press. 2017. 272 pp. 39,95 dollars. Livre à couverture rigide. ISBN 9781421421674. Site Web : jhupbooks.press.jhu.edu.
- Menand, Louis ; Reitter, Pal et Wellmon, Chad (éditeurs). *The Rise of the Research University: A Sourcebook*. Chicago : University of Chicago Press, 2017. 400 pp. 32,50 dollars. Livre broché. ISBN 9780226414713. Site Web : press.uchicago.edu.
- Mountford-Zimdars, Anna et Harrison, Neil (éditeurs). *Access to Higher Education: Theoretical perspectives and contemporary challenges*. New York, NY : Routledge. 2016. 29,99 livres sterling. Livre broché. ISBN 9781138924116. Site Web : www.routledge.com.
- Natow, Rebecca S. *Higher Education Rulemaking: The Politics of Creating Regulatory Policy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 2017. 216 pp. 55 dollars. Livre à couverture rigide. ISBN 9781421421469. Site Web : jhupbooks.press.jhu.edu.
- Roberts, Dennis C. et Komives, Susan R. (éditeurs). *Enhancing Student Learning and Development in Cross-Border Higher Education*. Hoboken, New Jersey : Wiley, 2016. 120 pp. 29,00 dollars. Livre broché. ISBN 978-1-119-31129-4. Site Web : www.wiley.com.
- Samuel, Michael A. ; Dhunpath, Rubby et Amin, Nyna (éditeurs). *Disrupting Higher Education Curriculum: Undoing Cognitive Damage*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers, 2016. 328 pp. 54,00 dollars. Livre broché. ISBN 9789463008945. Site Web : www.sensepublishers.com.
- Sica, Alan. *Book Matters: The Changing Nature of Literacy*. New Brunswick, New Jersey : Transaction, 2016. 274. 69,95 dollars. Livre à couverture rigide. ISBN 978-1-4128-6432-9. Site Web : www.transactionpub.com.
- Teixeira, Pedro N. ; Kim, Sunwoong ; Landoni, Pablo et Gilani, Zulfiqar. *Rethinking the Public-Private Mix in Higher Education: Global Trends and National Policy Challenges*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers, 2017. 200 pp. Livre à couverture rigide. ISBN 9463009108. Site Web : 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.

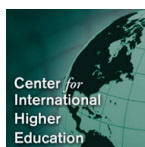
LE PROGRAMME EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA LYNCH SCHOOL OF EDUCATION, BOSTON COLLEGE

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.orgfrancophonie-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

David Mendes Da Silva et Nathalie Thibodeau sous la direction de J. Archibald, Université McGill, Canada



© AUF