

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>

Le partenariat avec **University World News** (LHU) 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.

Thèmes internationaux

- 2 Contexte mondial des évolutions de la mobilité étudiante aux États-Unis
Rajika Bhandari
- 4 Chine et la mobilité étudiante internationale
Hang Gao et Hans de Wity
- 6 Étudiants étrangers comme vaches à lait ?
Rahul Choudaha
- 8 Ouverture de campus à l'étranger : simple curiosité ou grande tendance ?
Richard Garrett
- 9 Mobilité au 21^e siècle: le rôle des universitaires internationaux
Philip G. Altbach et Maria Yudkevich
- 12 Reformuler l'engagement mondial
Marijk van der Wende
- 14 Diversité des rattachements des lauréats du prix Nobel aux États-Unis, en Europe et en Asie
Elisabeth Maria Schlagberger, Lutz Bornmann et Johann Bauer
- 16 Enseignement supérieur, la santé des étudiants et l'obésité dans les pays en développement
Caitríona Taylor

Crises dans l'Europe centrale et la Russie

- 17 Requiem pour le rêve : la liberté universitaire sous menace dans certains systèmes démocratiques
Daniela Craciun et Georgiana Mihut
- 19 Ukraine: la corruption endémique de l'enseignement supérieur
Elena Denisova-Schmidt et Yaroslav Prytula.

Axe Afrique : Ethiopie et Uganda

- 21 Enseignement supérieur éthiopien enfermé dans le cercle vicieux
Ayenachew A. Woldegiyorgis
- 22 Insolite dans sa croissance: l'enseignement supérieur privé éthiopien
Wondwosen Tamrat et Daniel Levy
- 24 Ouganda : Nécessité d'une modernisation de l'enseignement supérieur
Mukwanason A. Hyuha

Thèmes latino-américains

- 26 Défis de la création d'un classement en Colombie
Felipe Montes, David Forero, Ricardo Salas et Roberto Zarama
- 28 Enseignement supérieur privé au Brésil : gage de la croissance économique
José Janguê Bezerra, Celso Niskier et Lioudmila Batourina

Pays et régions

- 30 Régionalisation de l'enseignement supérieur en Asie de l'Est
Edward W. Choi
- 32 Chine, leader mondial des taux de réussite universitaire
Julian Marioulas
- 34 Milieux politique et universitaire en Iran postrévolutionnaire
Saeid Golkar

Départements

- 37 Nouvelles publications

Contexte mondial des évolutions de la mobilité étudiante aux États-Unis

RAJIKA BHANDARI

Rajika Bhandari est vice-présidente adjointe, chargée de la recherche et l'évaluation à l'Institut de l'éducation internationale (IIE), basé à New York, aux États-Unis. Courriel : rbhandari@iie.org.

L'enseignement supérieur aux États-Unis a connu une augmentation régulière des demandes d'inscription provenant d'étudiants à travers le monde ; le pays accueille près d'un million d'étudiants de plus de 200 pays. Au cours des années passées, une grande partie de cette hausse a été induite par des étudiants chinois de premier cycle, modifiant ainsi l'équilibre entre le nombre d'étudiants internationaux de cycle supérieur et ceux de premier cycle aux États-Unis. Cette importante hausse a été également causée par des programmes de bourses d'études offertes à grande échelle par les gouvernements à leurs citoyens afin de leur permettre de se rendre aux États-Unis pour suivre principalement des cours intensifs d'anglais ou poursuivre des études non diplômantes dans les domaines des STEM. Dans l'ensemble, la demande de formation pour les STEM demeure élevée, et la plupart des étudiants internationaux aux États-Unis choisissent de poursuivre des études dans les domaines des STEM tout en profitant de la Formation pratique facultative (Optional Practical Training) de 29 mois offerte en fin d'étude. Sur fond de ces évolutions générales, cet article examine les développements importants qui façonnent actuellement le paysage de la mobilité aux États-Unis et dans le monde.

PROGRAMMES DE BOURSES NATIONALES : SOURCE DE CROISSANCE OU DE DÉCLIN ?

Les programmes de bourses nationales continuent de stimuler la croissance de la mobilité des étudiants, mais ils suscitent également d'importantes interrogations quant au caractère durable des investissements dans le domaine de l'éducation et des échanges internationaux. Plusieurs établissements américains dépendent désormais d'étudiants d'Arabie saoudite et du Brésil et des ressources qu'ils apportent ; or, l'inconstance de tels programmes de bourses risquerait de créer un vide au sein de ces établissements. De façon générale, le secteur de l'enseignement supérieur américain devra répondre à la question du maintien des liens qui ont été établis à la suite de ces programmes et à celle de l'adaptation de ses stratégies d'inscription afin qu'on enregistre un nombre moins important d'étudiants provenant du Brésil et d'Arabie saoudite. Les pays émetteurs bénéficiant d'un

nombre relativement important de jeunes formés aux États-Unis devront, quant à eux, répondre à la question de l'intégration de ces jeunes qualifiés et talentueux dans le marché du travail et des impacts à long terme de ces investissements considérables.

MOBILITÉ MONDIALE D'ÉTUDIANTS : QUELQUES VIVES INQUIÉTUDES

Disparité entre les sexes. Alors qu'on assiste à une croissance mondiale de la mobilité féminine, il est nécessaire que les pays expéditeurs et les pays d'accueil redoublent d'efforts afin de combler les disparités entre les sexes en matière d'éducation internationale, dans certains domaines d'études en particulier. Au cours des trois dernières décennies, l'écart entre le nombre d'étudiants internationaux masculins et féminins venant aux États-Unis s'était sensiblement réduit, mais le fossé s'est encore creusé au cours ces deux dernières années. Ce phénomène résulte probablement du fait qu'un plus grand nombre d'étudiants internationaux est issu de sociétés à prédominance masculine, où les femmes n'ont habituellement pas été encouragées à faire des études à l'étranger. Ce phénomène est également attribuable à l'augmentation du nombre d'étudiants internationaux poursuivant des études dans le domaine des STEM ; un domaine qui a toujours été dominé par les hommes. Les gouvernements et les institutions des principaux pays expéditeurs doivent encourager davantage de femmes à poursuivre des études à l'étranger au travers des programmes de bourses et d'échanges qu'ils mettent en place. Les établissements américains, notamment ceux qui attirent plus d'étudiants étrangers dans les filières STEM, doivent, quant à eux, réfléchir à la manière d'attirer plus d'étudiantes internationales à leurs programmes d'études.

Migration académique. À partir de 2015, le monde a enregistré des déplacements humains d'une ampleur inconnue depuis plus d'une génération. Un phénomène accompagné de la difficulté pour ces personnes déplacées à se préparer ou à accéder à l'enseignement supérieur. Selon des estimations de l'IIE, la Syrie compte à elle seule bien plus de 100 000 étudiants et jusqu'à 2 000 professionnels d'université dont les études et les carrières académiques ont été indéfiniment interrompues et qui vivent au sein de la population de réfugiés. En 2015, les Nations Unies ont recensé 21,3 millions de réfugiés, dont la moitié d'entre eux âgés de moins de 18 ans, doit encore atteindre le niveau d'enseignement supérieur, tandis que d'autres ont interrompu leurs études supérieures. En comparaison aux 34 % de la jeunesse mondiale en âge de s'inscrire à l'université, seul 1 % de tous les réfugiés ayant l'âge de faire des études universitaires sont inscrits dans l'enseignement supérieur. Les frais de scolarité et de voyage, l'absence de pièces d'identité et de documents universitaires, le manque de reconnaissance d'études antérieures, les barrières linguistiques, la pression liée au fait d'assumer des tâches et des responsabilités familiales,

la discrimination exercée par la communauté hôte et la difficulté d'accès à l'information sont autant d'éléments qui limitent l'accès à l'éducation. Bien que des efforts soient déployés pour fournir un soutien financier et pratique et que l'utilisation de la technologie permette d'atteindre les étudiants déplacés, les besoins restent cependant importants et croissants.

Équité et accès à la mobilité. L'adoption des Objectifs de développement durable par les Nations-Unies (ODD) en 2015 a suscité un regain d'intérêt pour les questions essentielles relatives à l'équité et à l'accès à l'enseignement supérieur ainsi qu'à l'enseignement supérieur international et à l'existence d'une expérience mondiale en matière d'hétérogénéité d'étudiants. Les programmes de bourses financés par les gouvernements et des fondations privées tels que la Fondation Ford et la Fondation Mastercard ont généralement pour objectif de fournir des bourses internationales aux personnes marginalisées des pays en développement. Les recherches ont montré que ces types d'efforts visés ont un impact significatif, car ils permettent l'accroissement de l'accès à l'éducation internationale, et peuvent avoir un effet multiplicateur sur les communautés et les pays. Un autre aspect de l'équité est celui de la fuite des cerveaux et de la perte du capital humain qualifié. Alors que de nombreuses régions du monde (notamment l'Asie) qui enregistrent un flux sortant de leur population en âge de faire des études supérieures ont commencé à voir une situation différente caractérisée par la « circulation des cerveaux », et le retour de plusieurs de leurs citoyens formés à l'étranger, l'Afrique reste victime d'une perte importante de son capital humain par le biais de la mobilité des étudiants. Cette situation soulève la question des engagements et des responsabilités du secteur et de l'industrie de l'enseignement supérieur quant à l'équilibre entre les besoins des pays en voie de développement de maintenir leur capital humain déjà critique, et les besoins et aspirations des individus à la recherche de la meilleure éducation possible indépendamment d'où elle est dispensée.

Les programmes de bourses nationales continuent de stimuler la croissance de la mobilité des étudiants, mais elles suscitent également d'importantes interrogations quant au caractère durable des investissements dans le domaine éducatif et des échanges internationaux.

Ce déséquilibre est traité dans une certaine mesure par les bourses sous forme d'aide au développement, accordée aux étudiants des pays en développement par les gouvernements des pays développés et faisant l'objet

d'une surveillance aux termes de l'Objectif 4.b des ODD. Mais, selon une analyse récente faite par l'IIE, des données de bourses d'études rendues disponibles, il ressort que le nombre total de ces bourses est faible et qu'il ne sert qu'à 1 % des personnes des pays en développement désirent bénéficier d'une éducation à l'étranger.

MODIFICATION DU CLIMAT POLITIQUE ET AVENIR DE LA MOBILITÉ

La montée du nationalisme dans le monde représente l'une des avancées les plus importantes des deux dernières années, de même que ce qui est perçu comme un repli sur soi pratiqué par beaucoup de pays d'accueil traditionnels qui ont, de façon générale, attiré un grand nombre d'étudiants et d'universitaires à travers le monde. La première de ces évolutions a été le « Brexit » au Royaume-Uni en 2016, qui aura probablement de lourdes conséquences sur la mobilité des étudiants en destination et en provenance du Royaume-Uni, ainsi que sur la mobilité entre le Royaume-Uni et l'Europe continentale. Par ailleurs, les bouleversements politiques aux États-Unis et deux interdictions de voyage prononcées contre les ressortissants de sept pays en janvier et en mars 2017 ont soulevé de nombreuses questions, à savoir, entre autres, si les États-Unis demeurent une destination de choix pour les étudiants internationaux.

Bien qu'il y ait plusieurs spéculations sur ce sujet et sur l'ampleur de son impact sur la mobilité des étudiants aux États-Unis, un sondage instantané publié récemment (mars 2017) mené par l'AACRAO (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers) en partenariat avec l'IIE, The College Board, NAFSA et NACAC (National Association for College Admission Counseling and international ACAC), indique que 39 % des 250 campus américains ayant répondu rapportent une diminution du nombre de demandes provenant d'étudiants internationaux, en particulier ceux du Moyen-Orient. Des baisses ont également été signalées pour le compte des demandes provenant de l'Inde et de la Chine concernant les inscriptions aux premier et deuxième cycles universitaires. Il est à noter que tout en fournissant des informations indispensables recueillies au cours d'une période d'incertitude, ce sondage se fonde sur un faible nombre d'établissements participants.

Ce qui est d'une importance cruciale, c'est la mobilisation de la communauté de l'éducation internationale, notamment les associations et établissements d'enseignement supérieur, suscités par les évolutions actuelles aux États-Unis, afin de développer des stratégies communes et une sensibilisation pour davantage souligner la valeur de l'éducation internationale. Les établissements américains ont lancé des initiatives coordonnées pour insister auprès des étudiants internationaux sur le fait qu'ils sont toujours les bienvenus à travers la campagne

de #YouAreWelcomeHere et d'autres initiatives similaires. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9756>

La Chine et la mobilité étudiante internationale

HANG GAO ET HANS DE WIT

Hang Gao, doctorant de la Faculté d'éducation de l'Université Normale de Pékin (BNU), en Chine, est actuellement chercheur invité au Center for International Higher Education (CIHE) du Boston College, aux États-Unis. Courriel: gaohang@mail.bnu.edu.cn. Hans de Wit est professeur et directeur de CIHE. Courriel: dewitj@bc.edu.

À l'avenir, la compétition au sein de l'économie des connaissances, à niveau mondial, sera basée sur la disponibilité des talents. Une tendance évidente montre que les pays du monde entier veulent, de façon stratégique, améliorer leurs systèmes d'enseignement supérieur, afin de devenir plus attractifs pour les talentueux étudiants étrangers. Se positionnant en tant que le plus grand pays en développement et l'un des acteurs les plus importants de l'économie mondiale, la Chine doit réformer les aspects critiques de son système actuel et fournir de meilleurs services aux étudiants internationaux, afin de renforcer sa puissance culturelle « douce » et consolider sa position internationale. La Chine espère accueillir 500 000 étudiants internationaux à la fin de la décennie et se dirige rapidement dans cette direction, dépassant l'Australie, la France et l'Allemagne en devenant le troisième pays de destination préférée des étudiants internationaux, après les États-Unis et le Royaume-Uni. Dû au climat politique actuel des principaux pays de destination des étudiants internationaux, en particulier le Royaume-Uni et les États-Unis, les perspectives de la Chine pour se placer en tant qu'acteur dominant sont plus prometteuses qu'il y a quelques années. Attirer les étudiants internationaux et prolonger la durée de séjour après l'obtention du diplôme devient une stratégie politique de premier ordre d'un point de vue national mais c'est aussi un objectif à atteindre pour les grandes villes, les provinces et les universités. Pour que cet effort soit pérenne, la Chine doit améliorer la qualité de son offre et de ses services en ce qui concerne l'enseignement supérieur.

QUELS SONT LES AVANTAGES POUR LA CHINE ?

Le système d'enseignement supérieur chinois est

enraciné dans son contexte historique, politique et culturel national, mais aussi dans le contexte géopolitique actuel. Ces facteurs internes et externes ont une grande influence sur la façon dont le système d'enseignement supérieur se prépare à recevoir un plus grand nombre d'étudiants étrangers.

D'un point de vue économique, on peut prévoir que la Chine bénéficiera de manière significative de l'accroissement des étudiants internationaux, grâce à leurs contributions aux frais de scolarité, aux dépenses de voyage et aux frais de subsistance. Le temps de séjour prolongé des étudiants internationaux ainsi que la politique visant à inciter les étudiants chinois diplômés à l'étranger à revenir en Chine, peuvent, à terme, contribuer au développement de la Chine présentée comme une économie de la connaissance. L'expérience de pays tels que l'Australie, le Royaume-Uni et les États-Unis montre que les étudiants internationaux apportent des contributions précieuses au développement de l'économie nationale.

Culturellement parlant, les étudiants étrangers ayant des compétences en langue chinoise comprendront mieux la Chine, pourront présenter les valeurs de sa culture traditionnelle et de son développement économique dans le monde et seront donc le lien entre la Chine et le reste du monde. Ce n'est pas seulement une opportunité pour la langue, pour la culture et pour l'académie chinoise d'entrer dans la scène internationale, c'est aussi une opportunité pour l'expansion de la puissance culturelle « douce ».

D'un point de vue politique, les étudiants internationaux contribueront au passage de la Chine de la périphérie mondiale vers son centre. Une plus grande coopération bilatérale et multilatérale de l'enseignement supérieur et de l'accueil de talents des pays en développement finiront par consolider la coopération Sud-Sud entre la Chine et les pays en développement.

L'éducation, l'accroissement des étudiants internationaux, l'optimisation de leurs conditions de séjour et une meilleure communication entre ces étudiants et les étudiants nationaux pourraient être nommés de la suivante manière « les étapes importantes pour l'amélioration du projet international et de la qualité du système d'enseignement supérieur ». Cela pourrait être considéré comme une expérience de « mondialisation à domicile » pour les étudiants chinois.

QUE FAIRE ?

Depuis le début du nouveau millénaire, la Chine a fortement souligné l'importance du recrutement d'étudiants internationaux. Comme mentionné ci-dessus, la Chine est devenue la troisième destination la plus prisée au monde en tant que pays étudiant. Environ 398 000 étudiants internationaux de 208 pays ont étudié en Chine en 2015 et plus de 400 000 en 2016. Que faut-il faire pour rendre cette politique plus efficace

et pérenne?

La Chine doit renforcer ses politiques d'échange et de coopération intergouvernementales. Plusieurs plans de tronc commun ont été développées au cours des dernières années, y compris le « Plan national à moyen et long terme pour la réforme et le développement de l'éducation (2010-2020) » de 2010 et, en 2016 « Quelques suggestions pour améliorer l'ouverture et la réforme de l'éducation dans la nouvelle période » et « Poursuivre l'action de l'éducation de l'Initiative Ceinture et Route ». On peut également mentionner des projets de coopération intergouvernementale comme l'« Association des universités de la Route de la Soie », inciter la coopération en enseignement supérieur avec des pays en développement et développés par des accords bilatéraux.

Il est important de soutenir les étudiants internationaux grâce aux bourses d'études. Afin d'accroître l'aide financière, en particulier pour les étudiants des pays en développement, la Chine a créé d'importants projets de bourses d'études, attractifs à différents niveaux, où le gouvernement central, les gouvernements locaux, les instituts Confucius, les initiatives multilatérales de développement et les universités, prennent part. Au moins 37 000 étudiants étrangers ont bénéficié de bourses d'études en 2014.

D'autre part, la maîtrise de la langue chinoise est un outil supplémentaire. En effet, la compétence en langues étrangères est l'un des plus grands défis pour les étudiants internationaux. L'impact sur la qualité de leur expérience éducative en Chine est immédiat mais prive à la fois les étudiants chinois de contribuer à leurs progrès. Le gouvernement chinois a déjà pris des mesures pour améliorer la compétence en langue chinoise des étudiants internationaux. Un test de maîtrise en langue chinoise appelé HSK a été mis en place pour servir aux apprenants internationaux et ainsi favoriser les inscriptions internationales dans les établissements d'enseignement supérieur chinois.

L'amélioration et la vulgarisation de l'apprentissage de la langue chinoise à l'échelle mondiale est une toute autre action. Selon les statistiques officielles, 511 Instituts Confucius et 1 073 salles de classe Confucius ont été créés dans 140 pays et régions. En 2016, les instituts et les salles de classe Confucius ont recruté 46 000 enseignants chinois et étrangers à temps plein et à temps partiel, et ont inscrit 2,1 millions d'étudiants, accueillant au total 13 millions de participants répartis dans différents événements culturels. Les universités chinoises offrent un programme d'éducation préparatoire d'un à deux ans pour les étudiants étrangers ayant une faible compétence linguistique. L'effet de cette politique sur le recrutement des étudiants internationaux doit être évaluée et mieux coordonnée avec d'autres politiques.

LES DÉFIS

Bien qu'il y ait eu une croissance rapide du nombre d'étudiants internationaux en Chine au cours des dernières années, il est encore possible d'augmenter ce chiffre, compte tenu du faible pourcentage d'étudiants internationaux dans l'effectif global. La politique chinoise visant à attirer des étudiants internationaux ne fait que commencer. Les mesures de soutien sur le plan national, local et institutionnel sont encore insuffisantes. Plusieurs défis doivent être abordés.

Le curriculum actuel est trop limité pour répondre aux besoins des étudiants internationaux. Étant donné que plus de la moitié des étudiants internationaux actuels sont des étudiants inscrits dans des cours non-diplômants et qu'ils ne restent que pour une courte période, il est essentiel de développer des cours dans d'autres langues, en particulier en anglais.

Les critères actuels régissant les frais de scolarité sont un autre obstacle. En effet, l'administration nationale de l'enseignement supérieur a le pouvoir exclusif de définir ces critères et entraîne donc un dilemme pour les institutions. Certaines universités souhaitent vivement augmenter les effectifs des étudiants internationaux en améliorant les services et la qualité de l'offre éducative. Cependant, selon les rigoureux critères actuels de frais de scolarité, ces universités ne peuvent pas investir suffisamment de ressources pour fournir un enseignement et des services de qualité aux étudiants étrangers.

Les universités ont ignoré le développement de services tels que les sites Web ayant des informations en langues étrangères, des services de bibliothèque, des activités de club et des conseils psychologiques. Pour des raisons de sécurité et pour éviter d'éventuels conflits, les universités chinoises fournissent généralement de meilleures conditions d'hébergement aux étudiants étrangers qu'à leurs homologues nationaux. Cela limite les possibilités d'interactions quotidiennes et de compréhension mutuelle entre les deux groupes. Il reste encore un long chemin à suivre pour cultiver une culture de campus mature et multiculturelle.

Les étudiants internationaux, en particulier ceux des pays en développement, sont désireux de saisir des opportunités d'emploi ou de stage en Chine. Cependant, à la suite de politiques défavorables en matière de visa, d'immigration et d'emploi, ces possibilités sont limitées, à l'exception de quelques initiatives lancées dans des régions plus développées comme Pékin, Shanghai et Guangdong.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9865> ■

Les étudiants étrangers comme vaches à lait ?

RAHUL CHOUDAHA

Rahul Choudaha est cofondateur et directeur général de DrEducation, LLC, et d'interEDGE.org. Adresse électronique : rahul@DrEducation.com.

Les compressions budgétaires imposées aux nombreuses universités américaines ont forcé leurs dirigeants à chercher, dans le but d'assurer la viabilité financière des établissements, de nouvelles sources de revenus. En conséquence, compte tenu des lacunes dans leur budget, beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur se sont mis en quête de solutions de financement. Ils se sont vite repliés sur des étudiants internationaux, dorénavant perçus comme une nouvelle source de financement qui fournirait des fonds pour leurs opérations financières de manière à combler les manques à gagner.

Dans les années 1960, le Boston Consulting Group, une société d'experts-conseils, a mis en place des moyens qui permettent aux entreprises d'analyser leur allocation de ressources. Une des expressions utilisées dans ce contexte était vache à lait : un produit ou une entreprise assurant au sein d'une société mère des liquidités constantes et fiables pour financer la croissance et le développement d'autres entités économiques de cette société mère.

Entre 2007-2008 et 2015-2016, le nombre d'étudiants internationaux aux États-Unis a augmenté de 67 pour cent, atteignant 1 043 839 personnes. Dans le même temps, les bénéfices économiques de la présence de ces étudiants sur les campus ont fait un bond de 111 pour cent pour atteindre le niveau de 32,8 milliards de dollars américains. Il est donc clair que le taux d'augmentation de la contribution financière apportée par des étudiants internationaux aux budgets universitaires a dépassé le taux de la hausse de leurs inscriptions.

L'augmentation significative de cet écart est à l'origine de cette récente tendance dans le secteur de l'enseignement supérieur aux États-Unis. Ne contribue-t-elle pas à une situation où ces étudiants sont vus, par certains établissements américains, comme des « vaches à lait » ? Ces établissements n'accordent-ils pas une priorité élevée au recrutement international, et cela, sans prévoir des investissements adéquats en ce qui concerne le temps, l'attention et les ressources pour assurer la réussite de ces étudiants ?

EXPANSION DE LA RÉSERVE D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Certaines universités ont saisi la possibilité de compenser les pertes résultant des restrictions budgétaires par les revenus provenant de la poche des étudiants internationaux. Cela explique un contexte favorable

à l'arrivée de nouveaux joueurs sur le marché du recrutement des étudiants sur le plan international. C'est sur le décuplement du nombre de ces étudiants tout comme des frais de services supplémentaires que beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur, pour accroître leurs revenus, ont commencé à axer leurs efforts au cours de la dernière décennie.

Cependant, beaucoup d'entre eux ont aussi compris qu'il n'est pas facile d'augmenter les inscriptions. Tant que ni la visibilité de l'université sur la scène mondiale ni la place qu'elle occupe dans les classements mondiaux ne sont pas assez fortes et si son emplacement géographique n'est pas attrayant, les étudiants ne sont pas pressés de s'y inscrire. Les universités ont également été contraintes de se rendre compte que, pour étudier à l'étranger, seulement une minorité d'étudiants avait à la fois les moyens financiers et le niveau nécessaire de préparation scolaire. Ces étudiants-là, en raison d'un large éventail de programmes universitaires offerts, sont devenus particulièrement prisés.

Étant donné qu'ils ne sont plus en mesure d'octroyer des bourses ou de l'aide financière à la totalité des étudiants, les établissements ont commencé à prendre conscience des avantages substantiels pouvant être tirés d'un autre groupe d'étudiants. Ces étudiants sont en effet fortement majoritaires sur le marché du recrutement et représentent des candidats dont la préparation est insuffisante, mais qui disposent de moyens financiers suffisants pour investir dans la formation préalable afin de se préparer pleinement pour leurs études universitaires aux États-Unis.

Certains étudiants internationaux ne possèdent pas de compétences ni en anglais ni dans un quelconque champ d'études. Les programmes intensifs d'anglais (Intensive English Programs, sigle en anglais IEP) sont devenus pour eux un mécanisme d'appui important : ils les préparent en vue de l'admission à la formation universitaire. Entre 2007 et 2015, le nombre d'étudiants internationaux participant aux IEP a augmenté de 145 pour cent pour atteindre 133 335 étudiants.

Les compressions budgétaires imposées aux nombreuses universités américaines ont forcé leurs dirigeants à chercher, dans le but d'assurer la viabilité financière des établissements, de nouvelles sources de revenus.

Alors que la demande pour les IEP continuait de croître, des organismes privés ont commencé à proposer leurs services. Ils ont apporté des ressources additionnelles à la préparation scolaire allant au-delà de l'apprentissage de l'anglais. Ils fournissaient, entre autres, une

occasion de transfert de crédits universitaires. Les fonds supplémentaires de ces organismes permettaient d'étendre le recrutement et d'assurer une plus ample offre de services de soutien aux étudiants.

Pour comprendre cet environnement en constante évolution en matière de partenariats avec des organismes indépendants aux États-Unis qui recrutent des étudiants universitaires, l'Association des éducateurs internationaux (NAFSA : Association of International Educators) m'a promu chercheur principal. Les répondants au sondage ont indiqué que la raison principale de leur collaboration avec de tels services de recrutement était d'avoir l'accès au réseau de recrutement de ces services. Une baisse sensible de la qualité de l'enseignement était la raison la plus souvent citée pour expliquer le manque de volonté de s'associer avec ces recruteurs.

Malgré une menace pour les normes universitaires, on ne peut pas ignorer les problèmes financiers auxquels sont confrontés beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, les partenariats formés avec des recruteurs tiers et visant une hausse du niveau des inscriptions sont de plus en plus acceptés. Se pose alors la question de savoir si les efforts d'investissement dans le recrutement sont bien assortis de services de soutien essentiels à la réussite des étudiants. Les universités sont-elles vraiment prêtes à répondre aux besoins et aux attentes des étudiants — à tous les niveaux de la préparation — venant de l'étranger ?

FAVORISER LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS ET L'HOSPITALITÉ DES CAMPUS

Le rapport Intégration des étudiants internationaux du Conseil américain de l'éducation souligne que « bien que les efforts de recrutement des étudiants internationaux soient en hausse, il n'y a pas d'amélioration correspondante sur le plan des services de soutien ». Au cours de la dernière décennie, le manque d'empressement de la part de nombreux établissements d'enseignement supérieur à offrir tout le soutien nécessaire à ces étudiants est devenu évident.

Sur beaucoup de campus, les services aux étudiants internationaux ne répondent qu'aux besoins du système d'immigration et des formalités de visa. Citons l'exemple de l'avancement professionnel. Pour les étudiants internationaux, c'est un élément clé tandis que, pour les établissements d'enseignement, ce n'est pas souvent une priorité. Continuer d'augmenter les droits de scolarité et d'imposer des frais aux étudiants internationaux, tout en lésinant sur l'investissement proportionné dans leur réussite, c'est s'engager sur la pente glissante. Les universités qui considèrent leurs étudiants internationaux comme des vaches à lait commettent une erreur grave.

L'enseignement supérieur aux États-Unis jouit d'une réputation d'excellence et de qualité. Certaines universités états-uniennes tiennent compte uniquement

de leurs revenus et ne manifestent aucune volonté d'investir dans les campus en vue d'enrichir les activités à l'intention des étudiants. Cela non seulement mine la solide réputation de ce pays en tant que destination d'études attrayante pour les étudiants du monde entier, mais aussi représente une façon incompatible avec un modèle de gestion durable des inscriptions internationales en expansion.

Pour construire un modèle de recrutement durable et accueillant, modèle axé sur la dynamique d'intégration des étudiants internationaux en milieu universitaire local, les établissements d'enseignement supérieur seront tenus d'investir dans la formation de leurs ressources humaines. Ces dernières devraient être formées afin d'intervenir auprès des étudiants provenant de cultures diversifiées. Le personnel universitaire devrait être en mesure de comprendre les besoins de ces étudiants et de participer constamment à l'amélioration de leurs résultats d'apprentissage.

Dans un contexte de compressions budgétaires, il serait peu réaliste de demander des fonds supplémentaires. Ce qu'il faut, c'est une démarche innovatrice pour repenser et reformuler les stratégies d'investissement dans le soutien de la réussite des étudiants. Dans mon article « Three Waves of International Student Mobility 1999–2020 » (trois vagues de mobilité estudiantine à l'international), je souligne que, pour attirer les étudiants internationaux issus tant des pays traditionnels que de nouvelles régions comme la Chine, les établissements d'enseignement supérieur se livrent à une concurrence acharnée. Ce nouveau contexte exigera des établissements de devenir innovateurs lorsqu'ils prendront des décisions à l'égard d'allocations des ressources pour assurer la réussite de leurs étudiants provenant de différents pays.

Somme toute, pour beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur, les problèmes de trésorerie sont aujourd'hui une réalité. Traiter les étudiants internationaux comme de véritables vaches à lait, c'est immoral. De plus, c'est nocif pour la réputation durement gagnée de tout le secteur de l'enseignement supérieur américain. Pour trouver un équilibre entre le recrutement des étudiants et le réinvestissement dans leur expérience d'apprentissage et leur réussite, il faut être innovateur. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9927>

Ouverture de campus à l'étranger : simple curiosité ou grande tendance ?

RICHARD GARRETT

Richard Garrett est directeur de l'Observatory on Borderless Higher Education. Courriel : richard.garrett@i-graduate.org. L'Observatory on Borderless Higher Education (OBHE) s'est associé avec la Cross-Border Education Research Team (C-Bert de la State University of New York située à Albany et de la Pennsylvania State University) pour produire un nouveau rapport sur les campus établis à l'étranger. La première partie du rapport est maintenant disponible pour les membres de l'OBHE et est également en vente pour les non-membres.

L'ouverture de campus à l'étranger a émergé comme un tout autre aspect des stratégies d'internationalisation adoptées par les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur. Ces entités ont suscité un grand intérêt durant les années 2000, à une époque qui a vu les établissements se précipiter pour s'installer à l'étranger, en particulier dans certains pays du Moyen-Orient et d'Asie, prévoyant ainsi d'en tirer un certain nombre d'avantages en termes de recrutement, de revenus, de recherche et de marque. Certaines de ces aventures se sont terminées par des échecs retentissants et d'autres ont connu un grand succès. Aujourd'hui, nous avons répertorié 249 campus établis à travers le monde (une hausse par rapport aux 66 répertoriés en 2011), et environ 20 autres qui seraient en phase de développement.

À titre d'exemples, nous pouvons citer les campus de la University of Nottingham en Malaisie et en Chine, le campus du Georgia Institute of Technology en France, le campus de la RMIT University au Vietnam et le campus de l'AMA International University des Philippines établi à Bahreïn.

Les véritables campus à l'étranger sont encore assez rares, mais continuent de voir le jour avec une certaine fréquence. Si nous prenons en compte les campus à l'étranger qui ont changé de statut ou qui ont été fermés dans le passé, dont au moins 42 cas documentés, au total 291 campus ont été créés à l'étranger.

QU'EST-CE QU'UN CAMPUS À L'ÉTRANGER ?

Le nouveau rapport, qui a été publié en novembre 2016, définit un campus à l'étranger comme étant « une entité qui est détenue, au moins en partie, par un établissement d'enseignement supérieur étranger, exploitée au nom de ce dernier et qui fournit tout un programme académique, essentiellement sur place, donnant accès à un diplôme délivré par l'établissement étranger. »

Il est difficile de recueillir des informations sur

les campus à l'étranger car il n'existe pas d'entité gouvernementale ou non gouvernementale qui assure officiellement le suivi de cette activité. Peu de pays recueillent systématiquement des informations sur les activités de leurs établissements d'enseignement supérieur à l'étranger. Nous avons tenté de recueillir des informations auprès de tous les campus implantés à l'étranger existants, notamment à travers les sites Web des établissements, les articles publiés en ligne et les communiqués de presse ou en correspondant avec les dirigeants des établissements par courriel. Tous les établissements ne disposaient pas de données facilement accessibles ou n'étaient pas disposés à partager leurs informations, et certains donnaient des informations incomplètes. Si les informations données étaient plus complètes et plus accessibles au public, ce serait d'une grande utilité pour tous les acteurs intéressés par des projets de campus à l'étranger. À ce jour, les données dont nous disposons constituent la représentation la plus complète du paysage des campus à l'étranger.

La première partie du rapport fournit exclusivement une liste complète des campus à l'étranger connus, en activité et en cours de développement, ainsi que les informations relatives à l'année où ils ont été ouverts, aux diplômes délivrés, aux programmes proposés et aux nombres d'étudiants. Cette première partie propose également une analyse des typologies, des justifications et des motivations des gouvernements à ouvrir des campus à l'étranger, ainsi que des différents modèles de contrôle de qualité qui sont mis en place.

QUEL EST LE NOMBRE D'ÉTUDIANTS INSCRITS ? OÙ SONT IMPLANTÉS LES CAMPUS À L'ÉTRANGER ?

Les équipes de l'OBHE et de la C-Bert estiment qu'à la fin 2015, les campus à l'étranger, tels que définis dans leur rapport, comptaient environ 180 000 étudiants inscrits à travers le monde. Il s'agit d'un nombre important en termes absolus, mais ce chiffre équivaut à moins de 4% des 5 millions d'étudiants internationaux dans le monde (c'est-à-dire les étudiants qui étudient dans un pays autre que le leur) et une infime proportion par rapport aux plus de 150 millions d'étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur à l'échelle mondiale.

L'ouverture de campus à l'étranger a émergé comme un tout autre aspect des stratégies d'internationalisation adoptées par les gouvernements et par les établissements d'enseignement supérieur.

Dans quelques pays, comme les Émirats Arabes Unis, les étudiants inscrits dans les campus ouverts par des établissements étrangers représentent une proportion

importante de l'effectif total des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur. Toutefois, dans la plupart des pays, ces établissements sont des acteurs de niche.

Globalement, il existe maintenant 33 pays « émetteurs » (ou d'origine) en ce qui concerne les campus à l'étranger, un chiffre en hausse par rapport aux 28 enregistrés début 2011. Les cinq premiers pays d'origine sont les États-Unis, le Royaume-Uni, la Russie, la France et l'Australie. Ensemble, ces pays ont ouvert 181 campus à l'étranger, soit 73% des campus à l'étranger ouverts à travers le monde. Il existe maintenant 76 pays d'accueil, une hausse par rapport aux 69 enregistrés début 2011. Les cinq premiers pays d'accueil sont la Chine, les Émirats Arabes Unis, Singapour, la Malaisie et le Qatar. Ensemble, ces pays accueillent 98 campus ouverts par des établissements étrangers, soit 39% des campus à l'étranger ouverts à travers le monde.

QUELS ENJEUX Y A-T-IL À OUVRIR DES CAMPUS À L'ÉTRANGER ?

Parmi les raisons qui motivent l'ouverture de campus à l'étranger, nous avons les revenus, l'internationalisation de l'établissement, la mobilité réciproque, le prestige et la sécurisation d'une base pour la recherche. Il existe peu de preuves établissant que les campus à l'étranger génèrent des bénéfices particuliers ; et une grande partie, sinon l'intégralité, des revenus nets est reversée dans le fonctionnement. Les avantages à court terme sont rares et, forcément, il faut de nombreuses années pour ouvrir un campus à l'étranger et pour juger son impact.

L'ouverture de campus à l'étranger est à la fois l'ambition des institutions d'élite qui considèrent un campus établi à l'étranger comme un avantage comparatif de haut niveau, et des institutions moins bien connues qui peuvent avoir plus de liberté par rapport aux méthodes traditionnelles et qui considèrent une présence internationale comme un moyen de créer de nouvelles perceptions de leur marque au niveau des nouveaux marchés.

Les établissements qui investissent dans les campus à l'étranger ont une vision à long terme, misant sur un avenir plus globalisé où la forte présence internationale va déterminer la valeur d'une université. Aujourd'hui, la plupart des campus à l'étranger font encore une réadaptation du modèle en se concentrant principalement sur les étudiants du pays d'accueil et en accordant une faible priorité à la mobilité réciproque ou au renforcement de la marque unique. Comme nous l'avons constaté dans le passé, certains campus à l'étranger peuvent progressivement s'affranchir de l'institution mère et devenir des universités nationales. La valeur ajoutée d'un réseau international de campus, dans lequel l'ensemble est plus important que les éléments pris séparément, reste encore un horizon pour les établissements ayant ouvert des campus à l'étranger.

Ce qui est certain, c'est que si les campus à l'étranger émergent en tant qu'indicateurs importants de l'efficacité et de la portée des établissements, il sera très difficile pour

les autres établissements de se rattraper. Il est impossible de reproduire du jour au lendemain un réseau inter-campus mondial au sein duquel tous les étudiants poursuivent leurs études ou les relations étroites que les gouvernements et les entreprises entretiennent depuis plusieurs décennies. Certaines universités misent sur des centres internationaux de moindre envergure qu'elles considèrent comme offrant un rapport plus équilibré entre les risques et les gains. Le modèle Global Gateways de l'Ohio State University en est un bon exemple.

L'OBHE et la C-Bert continueront à assurer le suivi du phénomène des campus à l'étranger. En effet, la deuxième partie du rapport sur les campus à l'étranger, qui sera publié en 2017, sera basée sur des entretiens avec des dirigeants d'établissements sur un échantillon de campus à l'étranger en activité depuis au moins une décennie. Cette deuxième partie étudiera les motivations et le fonctionnement de campus à l'étranger ayant une certaine expérience, la question de savoir comment évaluer le succès à partir de différentes perspectives et les conditions à réunir pour garantir le succès. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9743>

La mobilité au 21e siècle: le rôle des universitaires internationaux

PHILIP G. ALTBACH ET MARIA YUDKEVICH

Philip G. Altbach est chercheur et directeur fondateur du Center for International Higher Education du Boston College, aux États-Unis. Courriel : altbach@bc.edu. Maria Yudkevich est professeure agrégée d'économie et vice-rectrice de l'École supérieure d'études supérieures de l'Université nationale de recherche de Moscou (Russie). Courriel : zyudkevich@gmail.com. Cet article est basé sur des recherches menées pour la Faculté internationale de l'enseignement supérieur : Perspectives comparatives sur le recrutement, l'intégration et l'impact, édité par M. Yudkevich, P. G. Altbach et L. E. Rumbley. (Routledge 2017).

A l'ère de la mondialisation, il n'est pas surprenant qu'un nombre croissant d'universitaires travaillent en dehors de leur pays d'origine. Les universités sont elles-mêmes de plus en plus mondialisées : elles sont peut-être les plus globalisées entre toutes les importantes institutions de la société. Même si le pourcentage global d'universitaires internationaux est faible, ce groupe est assez important. Nous définissons de façon large les universitaires internationaux comme des uni-

versitaires qui occupent des postes dans des pays où ils ne sont pas nés et/ou ils n'ont pas reçu leur premier diplôme d'études post-secondaires. Dans la plupart des cas, ils ne sont pas citoyens du pays dans lequel ils occupent leur poste universitaire. Ce sont les générateurs de la conscience internationale dans les universités, ce sont souvent des chercheurs de premier plan et, dans certains pays, ils représentent un pourcentage important de la main-d'œuvre académique.

Les universitaires internationaux semblent se grouper en cinq grandes catégories. Un petit groupe de professeurs internationaux, très visible, occupe des postes dans les meilleures universités de recherche du monde entier, en particulier dans les principaux pays anglophones - l'Australie, le Canada, les États-Unis - et, dans une certaine mesure, le Royaume-Uni. Ce sont les superstars mondiales, et certains détiennent un prix Nobel ou d'autres prix importants. Un deuxième groupe est employé par des universités de rang moyen ou supérieur, dans un petit nombre de pays, qui, en raison de leur taille, de leur situation géographique ou de leurs besoins spécifiques, notamment des universitaires internationaux de haute qualité, comme Hong Kong, Singapour et la Suisse. Un troisième groupe enseigne dans des universités de pays où il y a pénurie de personnel local, comme en Arabie Saoudite et dans d'autres pays du Golfe, certains pays africains et quelques autres pays encore. Ici, les universitaires internationaux sont souvent embauchés pour prodiguer des cours de niveau inférieur. Ils proviennent souvent d'Égypte, d'Asie du Sud ou d'autres régions, et souvent d'universités non prestigieuses. La quatrième catégorie, qui chevauche les trois premières, se compose d'universitaires de la diaspora qui ont immigré d'un pays à l'autre, qui souvent, ont obtenu la citoyenneté de ce pays et sont attirés par « leur pays ». Pour certains, ils peuvent être considérés comme des universitaires internationaux « purs », alors qu'ils ne le sont pas pour d'autres. Le dernier groupe comprend des universitaires qui ont obtenu leurs doctorats à l'étranger, ont peut-être fait un post-doctorat à l'étranger et continuent à faire leur carrière à l'étranger - ils pourraient être qualifiés d'« universitaires transitoires ». Ces professeurs internationaux peuvent être trouvés dans presque tous les pays du monde.

L'INTERNATIONALISATION ET LES UNIVERSITAIRES INTERNATIONAUX

Beaucoup de pays et d'institutions pensent qu'employer des universitaires non autochtones est un élément clé des stratégies d'internationalisation. En effet, les universitaires internationaux sont souvent considérés comme le fer de lance de l'internationalisation. En outre, un nombre accru de professeurs internationaux est considéré comme le marqueur clé de l'internationalisation par les classements mondiaux,

et souvent par les ministères et autres preneurs de décisions au sein des pays.

On suppose que les universitaires internationaux apporteront de nouvelles idées à la recherche, à l'enseignement, et peut-être à l'éthique de l'université. Mais, bien sûr, l'efficacité des contributions de ces professeurs dépend des arrangements organisationnels de l'université, des attentes des deux parties pour contribuer à l'internationalisation et d'autres facteurs. La plupart du temps, les universitaires internationaux ne sont pas intégrés de façon efficace dans les programmes d'internationalisation des universités. Ils enseignent dans leurs domaines, mais on leur demande peu de faire quelque chose de plus pour l'université. Dans de nombreux cas, le manque de familiarité de ces professeurs avec les normes et peut-être avec la politique du système universitaire local et de l'institution peut limiter leur participation au contrôle et à d'autres fonctions universitaires.

Les professeurs internationaux dans des environnements non-anglophones sont souvent des facteurs essentiels pour augmenter le nombre de cours et de programmes d'études dispensés en anglais et, en général, ils sont essentiels pour stimuler l'orientation de l'université vers l'anglais. L'utilisation de l'anglais à la fois pour l'enseignement et la recherche est considérée par beaucoup comme un facteur clé de l'internationalisation.

LES POLITIQUES NATIONALES ET UNIVERSITAIRES RELATIVES AUX PROFESSEURS INTERNATIONAUX

Certains pays et universités accueillent des universitaires internationaux, et mettent même en œuvre des initiatives pour les attirer. D'autres sont beaucoup moins accueillants. Les universités de Hong Kong, de Singapour et de Suisse ont pour objectif d'embaucher environ la moitié de leurs universitaires sur le marché international et - ce n'est pas un hasard - se trouvent bien classées. D'autres, comme la Chine et la Russie, ont fourni des fonds supplémentaires, entre autres, afin de pouvoir embaucher à l'étranger.

De nombreux pays, y compris certains pays qui accueillent officiellement des universitaires internationaux, mettent divers obstacles à l'embauche de ces professeurs. Beaucoup ont des procédures extrêmement compliquées et bureaucratiques relatives à l'obtention de permis de travail, à la sécurité et à d'autres questions, ainsi qu'à la réglementation des visas, qui sont parfois combinées avec des quotas numériques liés à des catégories d'emplois spécifiques, y compris les postes universitaires et de recherche. Dans certains cas, les obstacles bureaucratiques et autres obstacles juridiques ou de procédure de niveau national constituent un grave préjudice pour la nomination d'universitaires internationaux et peuvent restreindre le nombre et les types de postes disponibles.

Il existe également des exemples de politiques nationales qui sont destinées à bloquer les nominations universitaires internationales. L'Inde, jusqu'à tout récemment, avait des règlements nationaux qui empêchaient d'offrir des postes académiques permanents à des non-ressortissants, et même maintenant, seulement une poignée d'étrangers se trouvent dans les universités indiennes. Le Canada, de temps à autre, a imposé des politiques d'embauche nommées « le Canada d'abord », selon lesquelles les universités doivent soigneusement prouver que chaque nomination internationale individuelle ne remplace pas un Canadien aux qualités similaires. Cependant, en général, le Canada accueille les professeurs internationaux - et il est relativement facile d'obtenir la citoyenneté du pays. Alors que les États-Unis sont tout à fait ouverts à l'embauche d'universitaires internationaux, les obstacles bureaucratiques aux permis de travail et à l'immigration sont souvent problématiques et parfois insurmontables. Quant à elle, l'Arabie Saoudite ne propose que des contrats à durée déterminée à des universitaires internationaux.

On suppose que les universitaires internationaux apporteront de nouvelles idées à la recherche, à l'enseignement, et peut-être à l'éthique de l'université.

Malgré le fait que de nombreux pays aient ouvert leurs frontières à des professionnels hautement qualifiés, y compris des professeurs, en reconnaissance des réalités de la mondialisation, les défis pratiques des règles et des règlements demeurent. La vague actuelle de nationalisme et, dans certains cas, de xénophobie, pourrait, dans la période à venir, créer de nouveaux problèmes pour la mobilité universitaire internationale.

CELA FAIT-IL PARTIE D'UNE COMMUNAUTÉ OU EST-CE UN GHETTO ISOLÉ ?

Il existe de nombreux choix importants à envisager pour les universités qui envisagent d'attirer des professeurs internationaux. Devrait-on recruter ces universitaires pour enseigner ou pour faire des recherches ? Leurs salaires devraient-ils être différents de la rémunération reçue par leurs collègues locaux ? Les exigences relatives à leur promotion et à leur extension de contrat devraient-elles être différentes de celles des universitaires nationaux ? Devraient-ils être obligés d'apprendre la langue nationale/ locale ou seraient-ils autorisés à enseigner en anglais ? Devraient-ils bénéficier des mêmes arrangements contractuels que le personnel local ?

Parmi toutes ces questions importantes, il y en a une qui revêt une importance primordiale pour la

vie académique : les universitaires internationaux devraient-ils être profondément intégrés dans l'environnement universitaire général (devraient-ils faire face à tous les coûts connexes et bénéficier de tous les avantages associés), ou devraient-ils être placés dans une sorte de « ghetto international », avec des conditions spéciales, où les normes internationales concurrentielles sont maintenues ? Dans certains pays (comme l'Australie, le Canada ou les États-Unis), cette question ne se pose pas. Cependant, dans beaucoup d'autres pays, comme la Chine, la Russie et l'Arabie Saoudite, cette question revêt une grande importance et n'a pas de réponse évidente. L'intégration profonde des universitaires internationaux dans la vie universitaire « ordinaire » devrait contribuer à améliorer la recherche et la culture de l'enseignement, exposant l'institution d'accueil et la communauté académique locale à de nouvelles perspectives et augmenterait généralement la diversité. Parallèlement, il peut y avoir des risques associés à ce processus, y compris la possibilité de tensions sociales entre les universitaires étrangers et locaux, et le faible niveau de satisfaction parmi les universitaires internationaux, en raison, par exemple, de règles bureaucratiques non transparentes qui dominent de nombreux systèmes universitaires.

CONCLUSION

Les universitaires internationaux forment une part de plus en plus importante du milieu académique mondial du XXI^e siècle. Faisant partie à la fois des aspects symboliques et pratiques de l'internationalisation, les universitaires internationaux constituent un sous-ensemble diversifié de la main-d'œuvre académique mondiale. Au sommet, des professeurs distingués sont recrutés par des universités de recherche hautement classées. Ailleurs, les universitaires internationaux sont une part nécessaire du personnel enseignant, comme tout particulièrement dans les pays où les universités locales sont victimes de pénuries. Les motivations des institutions - et des pays - de recruter des universitaires internationaux varient, de même que les raisons pour lesquelles des individus cherchent des postes en dehors de leur pays d'origine. Une chose est claire : les universitaires internationaux sont une part croissante et de plus en plus importante de la main-d'œuvre académique mondiale, apportant diversité, nouvelles perspectives et nouvelles compétences partout où ils se rendent. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9760>

Reformuler l'engagement mondial

MARIJK VAN DER WENDE

Marijk van der Wendé est professeur des universités à l'Université d'Utrecht aux Pays-Bas. Courrier électronique : m.c.vanderwende@uu.nl.

PASSER EN REVUE NOS HYPOTHÈSES ET NOS SCÉNARIOS

À une époque où l'on érige des murs et ferme les frontières, l'enseignement supérieur — ce joueur important dans l'évolution de la société vers l'ouverture, la démocratie et l'équité — est confronté à de nouveaux défis. Le contexte géopolitique actuel, marqué par la rhétorique populiste, conduit au rejet de l'internationalisme. L'opinion publique favorable à l'ouverture des frontières, le commerce multilatéral et la coopération sont affaiblis. La mondialisation suscite de vives réactions critiques. Le nationalisme se profile à l'horizon. Le Brexit, la perspective de désintégration potentielle de l'Union européenne, les États-Unis tournant le dos au monde entier, tout cela crée un climat d'incertitude dans l'enseignement supérieur, à l'égard à la fois de la coopération internationale et de la libre circulation des étudiants, des universitaires, des savoirs et des idées. En même temps, la Chine lance de nouvelles initiatives mondiales telles que la Ceinture et la Route (ou la « nouvelle route de la soie »), projet qui pourrait s'étendre sur une bonne partie de l'Eurasie. Ce projet pourrait réunir les régions principales du continent eurasiatique de même que, avec l'ajout de conditions nouvelles et différentes, leurs systèmes d'enseignement supérieur.

Ces changements appellent une révision à la fois de nos scénarios de mondialisation et de nos hypothèses de développement international. Nous n'aurions jamais pu imaginer que le monde serait moins interconnecté et intégré que celui que nous avons connu il y a une décennie. Les définitions de la mondialisation acceptées à ce jour s'alignaient sur le progrès. Selon elles, l'interconnexion conjuguée à l'interdépendance et à la convergence entre les pays et les régions s'élargissait, se renforçait et s'accélérait. Cependant, en cours de route ont été émis de multiples avertissements, notamment concernant les risques d'inégalité. Certaines mises en garde présageaient non seulement des gagnants, mais aussi des perdants.

En effet, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit le rejet de la mondialisation comme étant le principal moteur de changement. Il y a une dizaine d'années, l'OCDE a publié un document intitulé Quatre scénarios sur l'avenir de l'enseignement supérieur. Dans le chapitre « Le service des collectivités locales », le rejet de

la mondialisation s'identifie par « un scepticisme grandissant dû à diverses raisons, notamment les attentats terroristes et les conflits récents, les inquiétudes suscitées par le développement de l'immigration, les frustrations provoquées par les délocalisations et le sentiment que l'identité nationale est menacée par la mondialisation et les influences étrangères ». Ensuite, l'OCDE attire l'attention sur les recherches militaires qui, pour les raisons géostratégiques, bénéficieraient des financements gouvernementaux de grande envergure. Ce scénario prévoit également que de plus en plus de sujets de recherche en sciences naturelles, en sciences de la vie et en génie seraient considérés « comme des domaines sensibles du point de vue de la sécurité » et recevraient une classification de sécurité (OCDE, 2006, www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/42241931.pdf, p. 14). Alors qu'au moment de sa publication ce scénario ne semblait pas tenir la route, c'est exactement celui qui se déroule aujourd'hui. La preuve en est que, pour réanimer les activités de recherche et développement (R et D) liées à la défense, l'UE a récemment annoncé un financement de plusieurs milliards de dollars.

Ce scepticisme croissant à l'égard de l'internationalisation, on peut l'entendre dans des débats politiques et des réunions publiques sur le commerce, les frontières, les migrations ou les réfugiés. On peut l'entendre aussi dans les milieux universitaires. Des voix critiques s'élèvent contre l'internationalisation vue comme un projet cosmopolite réservé à une élite. Outre l'utilisation de l'anglais comme langue seconde, les classements mondiaux — ces listes des vainqueurs et des vaincus à la course de réputations à l'échelle planétaire — font objet de critiques croissantes. Il en va de même pour le recrutement des étudiants internationaux considérés comme une source de revenus des établissements d'enseignement, mais également pour tout autre forme de « capitalisme universitaire ».

MONDIALISATION, INÉGALITÉ ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Des universitaires comme l'économiste Thomas Piketty et le sociologue Branco Milanovic nous ont aidés à mieux comprendre certains résultats paradoxaux auxquels a abouti la mondialisation. D'après leurs analyses, d'une part, l'inégalité économique et sociale est, d'un point de vue global, en train de s'atténuer, principalement du fait de la croissance des économies asiatiques, surtout de la Chine. D'autre part, l'inégalité dans certains pays et dans certaines régions s'exacerbe. Ces tendances se reflètent, dans une mesure très prononcée, dans l'enseignement supérieur.

Dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche, la diminution de l'inégalité à l'échelle de la planète découle de la montée en puissance de la Chine. C'est un effet de rééquilibrage, comme en témoignent

les chiffres. Actuellement, les dépenses de la Chine pour la R et D et le nombre des chercheurs chinois dans le monde entier se situent au deuxième rang derrière les États-Unis et l'Europe respectivement. La concurrence qui en résulte donne lieu à une concentration de ressources — encore plus grande que par le passé — autour d'un très petit nombre de centres universitaires, ce qui crée à son tour une inégalité croissante. Le paysage universitaire européen devient visiblement stratifié. L'inégalité mondiale diminue alors que la totalité de la population étudiante, dont la moitié vit en Chine et en Inde, connaît une explosion extraordinaire. En même temps, dans bien des pays occidentaux, le soutien financier public accordé à l'enseignement supérieur est soumis à des pressions croissantes. Le secteur universitaire européen se rapproche encore davantage du modèle américain, fondé sur un important apport privé — modèle fortement critiqué au regard de l'équité et du rapport qualité-prix qui se dégradent. Le fait d'avoir eu accès à une formation supérieure tient, dans le revenu d'une personne, une place beaucoup plus modeste qu'auparavant. D'autres facteurs comme les origines familiales et les liens sociaux semblent maintenant beaucoup plus importants, ce qui se voit particulièrement dans les sociétés où la participation à l'éducation a presque atteint son plafond.

LA PLACE MONDIALE ET L'ENGAGEMENT LOCAL

Ainsi, les inégalités mondiales en matière d'enseignement supérieur ont tendance à diminuer. Cependant, le potentiel dont il dispose en tant que contrepoids aux inégalités qui augmentent dans les pays riches, c'est-à-dire son rôle de facteur méritocratique efficace, est remis en doute. La pression sur le secteur de l'enseignement supérieur provient de deux sources : la concurrence renforcée à l'échelle mondiale d'une part et, d'autre part, les critiques qui pleuvent sur l'engagement du secteur auprès des collectivités, de même que sur la prestation de ses services locaux. C'est la quête inlassable d'une meilleure place dans les classements mondiaux qu'on reproche aux universités : en s'acharnant à cette poursuite, elles compromettent gravement, dans des dimensions à la fois nationales et régionales, leur raison d'être. Elles sont en train de tourner le dos à la société sur fond de jet-set cosmopolite.

Il était déjà évident, il y a une dizaine d'années, que la mondialisation créait des déséquilibres économiques préjudiciables à la cohésion sociale. Déjà là, son rééquilibrage était un impératif. Les universités auraient dû alors élargir leur mission, y inclure l'internationalisation. Elles auraient dû examiner la question des migrations et s'attaquer à l'exclusion sociale dans le but de devenir plus ouvertes. Elles auraient dû, dans ce contexte mondialisé, redéfinir leur contrat social, c'est-à-dire faciliter l'accès et l'accueil des étudiants issus des groupes minoritaires à une

éducation locale et, surtout, chercher à épouser la diversité comme élément clé dans une société du savoir mondialisé. Les universités auraient dû évoluer vers de vraies communautés d'apprentissage, internationales et interculturelles, milieux propices à la formation de citoyens du monde.

L'opinion publique favorable à l'ouverture des frontières, le commerce multilatéral et la coopération sont affaiblis. La mondialisation suscite de vives réactions critiques. Le nationalisme se profile à l'horizon.

ROUTES DE LA SOIE — ROUTES VERS L'AVENIR

Même si certaines universités réussissent mieux que d'autres, nul ne prévoyait les problèmes que nous connaissons aujourd'hui. Durant les beaux jours de l'internationalisation après la chute du mur de Berlin, et même après le 11 septembre, l'optimisme régnait en Europe, ces problèmes étaient inimaginables. À présent, en déterminant la voie à suivre, nous nous trouvons confrontés à toute une panoplie d'importantes questions, notamment l'incidence des éléments du contexte stratégique de l'Union européenne, des États-Unis ou de la Chine dans le paysage de l'enseignement supérieur.

La célébration du 60^e anniversaire des traités de Rome, organisée le 25 mars dernier, a donné lieu à un débat houleux, au centre duquel étaient imaginés les scénarios d'une future Europe, certains présageant un avenir plus prometteur pour l'enseignement supérieur que d'autres. Entre-temps, l'influence que l'essor de la Chine exerce sur le climat mondial de l'enseignement supérieur est en hausse. De nombreux centres de recherche et des accords variés sont en train de s'établir par suite de la coopération entre l'UE et la Chine dans le secteur. Les valeurs de la Chine, quelle influence exerceront-elles sur l'enseignement supérieur ? Ses valeurs, les comprenons-nous vraiment ? Y a-t-il des moyens efficaces pour préparer nos étudiants à un parcours sur une nouvelle route de la soie vers l'avenir ? Voici quelques autres défis majeurs pour tous les établissements d'enseignement supérieur : enrichir notre compréhension et notre vision du monde ; élargir notre mission, qui est actuellement principalement, voire exclusivement, « occidentale ». En d'autres termes, entamer une nouvelle page dans l'histoire de l'internationalisation.

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9807>

■

Diversité des rattachements des lauréats du prix Nobel aux États-Unis, en Europe et en Asie

ELISABETH MARIA SCHLAGBERGER, LUTZ BORNMANN ET JOHANN BAUER

Elisabeth Maria Schlagberger est spécialiste en information à l'Institut Max Planck de biochimie à Martinsried en Allemagne. Courrier électronique : schlagberger@biochem.mpg.de. Lutz Bornmann est scientifique au Centre administratif de la Société Max-Planck à Munich en Allemagne. Courrier électronique : lutz.bornmann@gv.mpg.de. Johann Bauer est scientifique et spécialiste en information à l'Institut Max Planck de biochimie à Martinsried en Allemagne. Courrier électronique : jbauer@biochem.mpg.de.

Qu'est-ce qui contribue à la réputation d'une université ? En tant que « laboratoires de recherche », les universités, les instituts de recherche, voire les entreprises, soutiennent les éventuels lauréats de prix Nobel en leur donnant la possibilité de mener leurs travaux scientifiques. En compensation, ces établissements pourront plus tard bénéficier de la réputation de ces lauréats. Cependant, les établissements dont une personne relève au moment où elle se voit octroyer un prix Nobel ne sont souvent pas ceux où cette personne a effectué, par le passé, son excellent travail. On peut alors se demander lequel de ces établissements apporte réellement son soutien à l'excellence en science.

En 1976, la sociologue Harriet Zuckerman a réalisé la dernière étude documentée qui portait sur les établissements où les travaux des « nobéliens en herbe » ont abouti à une publication couronnée d'un prix Nobel. Son livre *Élite scientifique. Les lauréats du prix Nobel issus des États-Unis* (le titre anglais étant *Scientific Elite : Nobel Prizes in the United States*) présente un classement des établissements fondé sur les données recueillies concernant les 92 récipiendaires états-uniens du prix pour la période comprise entre 1901 et 1975.

Notre recherche, quant à elle, se focalise sur l'échantillon des 155 lauréats qui, entre 1994 et 2014, ont été honorés du prix Nobel de chimie, de physique de même que de physiologie ou médecine (Schlagberger et coll., *Scientometrics*, 2016, DOI : 10.1007/s11192-016-2059-2). Nous avons tenté de déceler dans quels établissements ces lauréats avaient effectué les travaux distingués du prix Nobel. Au cours de notre étude, nous avons analysé les renseignements biographiques les concernant. Récemment, nous avons enrichi cette analyse par les données sur une période prolongée, allant de 1994 à 2016, le nombre total des lauréats étant maintenant de 170.

CLASSEMENT DES PAYS SELON LES OUVRAGES PUBLIÉS AYANT MENÉ À UN PRIX NOBEL

Après avoir étudié la corrélation entre les œuvres gagnantes et les pays où elles avaient été parachevées, nous sommes parvenus à la conclusion que, entre les années 1994 et 2016, les États-Unis se classent bons premiers (n=94,5 lauréates). Suivent le Royaume-Uni (n=20,5) et le Japon (n=12,5). La France et l'Allemagne se classent près l'une de l'autre, avec respectivement 8 et 6,5 cas gagnants. Les chiffres ne sont pas entiers parce que nous avons tenu compte des liens qui rattachent les lauréats à plus d'un pays.

ÉTABLISSEMENTS DE RECHERCHE CÉLÈBRES : LIEUX OÙ LES ŒUVRES PHARES RÉCOMPENSÉES PAR UN PRIX NOBEL SE RÉALISENT

Les États-Unis dominent aussi le classement des établissements. Ainsi en tête de liste se situent l'Université de Californie à Berkeley et l'Institut de recherche AT&T Bell Labs à Murray Hill dans le New Jersey (n=6 pour chacun) ; l'Université Harvard (n=5) et l'Université Rockefeller (n=4). Il est à remarquer qu'uniquement les lauréats du prix Nobel en physique ont fait un travail exceptionnel aux Laboratoires AT&T Bell.

En tant que « laboratoires de recherche », les universités, les instituts de recherche, voire les entreprises, soutiennent les éventuels lauréats de prix Nobel en leur donnant la possibilité de mener leurs travaux scientifiques.

Le deuxième pays le plus puissant dans ce classement est le Royaume-Uni : le Centre de recherches médicales à Cambridge (n=5) et l'Université de Cambridge (n=3) comptent le plus grand nombre de travaux d'importance décisive qui ont récolté un prix Nobel de chimie et de physiologie ou médecine. On dénote toutefois une diversité significative parmi les universités britanniques. Les universités de Birmingham, d'Édimbourg et de Manchester ne comptent que deux prix Nobel, tandis qu'un Nobel est attribué à chacune des universités suivantes : Londres UCL, Nottingham, Oxford, Sheffield et Sussex.

En France et en Allemagne, des instituts de recherche bien connus ont accueilli des lauréats au moment où ces derniers ont apporté des contributions déterminantes à la science. Nous avons repéré les établissements français suivants : l'Institut Pasteur, l'Université Paris-Sorbonne, l'Université de Strasbourg (n=2 pour chaque établissement) ; l'École normale supérieure à Paris et l'Institut français du pétrole à Rueil-Malmaison (n=1 pour chacun d'eux). L'Allemagne est représentée dans

notre liste par l'Université Louis-et-Maximilien de Munich et l'Université de Fribourg-en-Brisgau, avec un gagnant dans chacune d'elles. Les établissements non universitaires tels que le Laboratoire européen de biologie moléculaire à Heidelberg (n=2), la Société Max-Planck pour le développement des sciences (n=1,5) et le Centre de recherche de Jülich, membre de l'Association Helmholtz des centres de recherche allemands, (n=1) font aussi la renommée de l'Allemagne.

En Israël (n=4,5), l'Institut de technologie Technion (n=3) à Haïfa est un établissement important où les scientifiques ont mené des recherches dignes du prix Nobel. Les pays dans lesquels les travaux des chercheurs ont également obtenu des prix Nobel sont l'Australie, le Canada, les Pays-Bas, la Russie et la Suède. Bien plus bas dans la liste figurent des pays comme la Belgique, la Chine, le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suisse, chacun comptant au moins un lauréat.

L'INVENTION BREVETÉE MÈNE AU PRIX NOBEL

Protéger ses innovations par un brevet est une autre façon de s'intégrer au panthéon scientifique des gagnants du prix Nobel. Nous avons identifié au moins un récipiendaire de ce type : l'ingénieur Jack Kilby, prix Nobel de physique reçu en 2000. Pendant son travail au service de l'entreprise Texas Instruments (titulaire de licences de Bell), Kilby a développé l'idée du circuit intégré et, en 1959, a déposé un brevet américain qui lui a valu un prix.

LAURÉATS ISSUS DE L'ASIE

Ces dernières années, plusieurs lauréats ont réalisé leurs travaux de recherche en Asie de l'Est. En effet, depuis 16 ans, douze lauréats japonais et un chinois, Tu Youyou, ont remporté des prix Nobel pour leurs découvertes faites dans leur pays d'origine. L'Université de Tokyo et l'Université de Nagoya ont récolté trois médailles tandis que l'Université de Kyoto en a reçu deux et demie. À l'Université de Kyoto, le docteur Shinya Yamanaka, médecin japonais, a mené ses recherches dans le cadre du CREST, un programme lancé par l'Agence japonaise pour la science et la technologie JST et financé par le gouvernement. Le travail du microbiologiste Satoshi Omura a été réalisé à l'Université Kitasato. Il a envoyé ses spécimens — de nouvelles souches de bactéries du sol — aux, société états-unienne située à Kenilworth dans le New Jersey (États-Unis).

LES UNIVERSITÉS D'ÉLITE SOUTIENNENT LES FUTURS « NOBÉLIENS » PENDANT LEUR FORMATION DOCTORALE

Comme on peut s'y attendre, ce sont les États-Unis qui regroupent la plupart des universités et des instituts de recherche placés en tête de liste des établissements où les scientifiques ont complété leur doctorat en sciences ou en médecine avant de se voir décerner un prix Nobel. Dans le peloton de tête figurent l'Université

Harvard (n=14), l'Université de Californie à Berkeley (n=8) et l'Institut de technologie du Massachusetts (n=6). Au Royaume-Uni, l'Université de Cambridge et le Centre de recherches médicales de Cambridge sont haut placés au palmarès (n=7,5) des médailles d'or du prix Nobel. Sélectionner et former dans son sein cinq futurs lauréats du prix Nobel, c'est assez courant pour les établissements aussi prestigieux que les universités Cornell, Stanford et Yale de même que pour l'Université de Chicago aux États-Unis, mais aussi pour l'Université d'Oxford au Royaume-Uni et l'Université de Nagoya au Japon.

LAURÉATS SANS DOCTORAT

Certains lauréats du prix Nobel ne sont pas détenteurs d'un doctorat. Outre Kilby et Youyou, le récipiendaire belge Yves Chauvin n'a complété sa formation en génie chimique qu'avec un baccalauréat — il a déploré ce fait toute sa vie. Koichi Tanaka, physicien, obtint un diplôme en ingénierie puis un emploi chez Shimadzu Corporation, entreprise d'équipement industriel et de recherche à Kyoto.

CONCLUSION

De manière générale, nos résultats montrent que les lauréats du prix Nobel travaillent principalement dans les établissements d'élite. C'est dans des établissements de recherche de renom que la plupart d'entre eux ont reçu une formation universitaire exceptionnelle et ont réalisé leur travail ayant une influence déterminante sur leur carrière scientifique. Également, au moment où ils ont été décorés de la médaille du prix Nobel, ils faisaient partie, pour la plupart, des instituts ou des universités de haut niveau. L'avenir déterminera si le nombre de gagnants du prix Nobel qui poursuivront leurs études universitaires et œuvreront dans des établissements plutôt modestes par leur taille et par leur renommée, aux États-Unis comme ailleurs, augmentera. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9928>

L'enseignement supérieur, la santé des étudiants et l'obésité dans les pays en développement

CAITRÍONA TAYLOR

Caitríona Taylor est directrice adjointe des services sportifs du Boston College aux États-Unis. Courrier électronique : caitriona.taylor@bc.edu.

Le monde connaît actuellement une augmentation rapide des taux d'obésité. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) rapporte que, depuis 1980, ceux-ci ont plus que doublé. Dans les pays en voie de développement, ils ont triplé ; la sédentarité et la hausse de la consommation d'aliments riches en calories décelées au cours des 20 dernières années en étaient la cause. L'obésité, un poids excédentaire et les maladies qui en découlent sont responsables de 5 pour cent de la mortalité sur la planète.

Lutter contre cette croissance rapide et alarmante de l'obésité est maintenant une priorité pour l'OMS. En mai 2004, l'OMS a dévoilé sa Stratégie mondiale pour l'alimentation, l'activité physique et la santé. Dans son allocution du 8 février 2017, la docteure Margaret Chan, ancienne directrice générale de l'OMS, a fait remarquer que, durant la dernière décennie, tandis que la faim restait un problème aux dimensions planétaires, « la plupart des gens dans le monde ont grossi ».

C'est donc un enjeu qui concerne tous les gens, quels que soient leurs niveaux d'éducation et de revenu. C'est aussi un enjeu clé pour les établissements d'enseignement supérieur partout dans le monde, car ces institutions sont chargées d'assurer la formation des jeunes dans leur développement jusqu'à l'âge adulte. De plus, ces établissements ne manquent pas de ressources et d'installations pour mettre en place des programmes visant à favoriser et à promouvoir une culture de la santé.

En Amérique du Nord, d'après les statistiques, il existe une corrélation positive entre le niveau d'éducation et de revenu d'une part, et la diminution de l'obésité de l'autre : les gens ayant une formation postsecondaire sont moins susceptibles de présenter un problème de surpoids. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) révèle que, dans ses États membres, 33 pour cent plus d'adultes dont le niveau d'alphabétisation et de scolarité est plus élevé que ceux ayant un faible niveau d'alphabétisation et de scolarité se croient être en bonne santé.

Lutter contre cette croissance rapide et alarmante de l'obésité est maintenant une priorité pour l'OMS.

Cela est moins vrai pour les pays en développement, où, issue d'une nouvelle classe moyenne en forte expansion, la jeune génération connaît actuellement une croissance rapide des taux d'obésité. En 2014, l'International Journal of Environmental Research and Public Health a publié les résultats d'une étude portant sur 15 746 étudiants de premier cycle universitaire de 22 universités de pays à économies de marché émergentes ou de pays à faible revenu ou à revenu moyen. Les chercheurs ont constaté que, sur un échantillon de la population estudiantine, en moyenne 22 pour cent sont confrontés à des problèmes de surpoids ou d'obésité. Dans les pays en développement, les établissements d'enseignement supérieur offrent aux étudiants la possibilité d'améliorer leurs perspectives de revenu. C'est à eux aussi qu'il incombe de renverser la tendance à la hausse de l'obésité chez la population estudiantine de plus en plus grandissante.

LE CAS DE L'ÉGYPTE

Selon un rapport publié par l'OMS en 2010, 70 pour cent des Égyptiens souffrent d'embonpoint ou d'obésité : un record en Afrique. Les taux les plus élevés en Égypte se rencontrent chez les gens qui sont bien instruits et aisés. C'est pourquoi c'est un pays en développement qui a fait l'objet d'une étude.

Le gouvernement de l'Égypte est lui-même parfaitement conscient de l'ampleur de cette épidémie. En 2015, pour comprendre les problèmes de santé de la population, le ministère de la Santé et de la Population a mené une enquête : Egypt Health Issues Survey (sondage sur la santé en Égypte). Les résultats en sont surprenants. Parmi les 15 à 59 ans, le taux d'excès de poids et d'obésité chez les femmes s'élève à 76 pour cent et à 60,7 pour cent chez les hommes. La situation est diamétralement opposée à celle en Europe et aux États-Unis : l'enseignement supérieur ne protège pas la population égyptienne contre l'obésité. Chez les hommes égyptiens illettrés, le taux de surpoids et d'obésité est de 60,9 pour cent, contrairement à 68,2 pour cent chez ceux qui ont terminé des études secondaires ou supérieures. Parmi les Égyptiennes, 83,1 pour cent de celles sans aucune formation font de l'embonpoint ou sont obèses, mais il est aussi troublant de constater que, parmi celles ayant un niveau d'études secondaires ou supérieures, ce taux est de 77,3 pour cent. Il s'agit encore une fois d'une question sur laquelle les établissements d'enseignement supérieur égyptiens devraient se pencher.

Par ailleurs, au fur et à mesure que les richesses de l'Égypte s'accroissent augmentent aussi les taux de surpoids et d'obésité. Si on compare le quartile le plus pauvre avec celui le plus riche, les taux des hommes sont respectivement de 51,9 et 67,8 pour cent, tandis que ceux des femmes s'établissent à 70,9 et 78,4 pour cent, respectivement. Dans le but d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur, l'Égypte tente de faire croître d'ici à 2021-2022 le taux des inscriptions de 32 à 40 pour cent, et cela, principalement grâce aux inscriptions dans les universités privées exigeant des droits de scolarité. Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur, et surtout les universités privées, recruteront les étudiants le plus susceptibles de faire de l'embonpoint ou d'être obèses : ceux, nantis, de bonne éducation.

PRINCIPALES INITIATIVES ÉGYPTIENNES FAVORISANT L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Le manque d'activité physique est l'un des principaux facteurs qui contribuent au surpoids et à l'obésité. Les universités égyptiennes ont déjà reconnu l'importance de l'activité physique. L'Université du Caire, ce porte-étendard du pays, inclut dorénavant le sport dans sa mission visant les activités des étudiants. L'Université privée américaine du Caire (AUC, sigle en anglais) intègre, dans son approche, le système occidental des sports et des loisirs. Outre l'utilisation optimale et rigoureuse des installations sportives appropriées, leur disponibilité est au cœur de toute stratégie qui vise à multiplier les occasions de participation des étudiants aux activités physiques.

En comparaison avec les universités occidentales, dans les universités du pays, l'accès à ces installations est limité par les heures d'ouverture. Pour faire augmenter l'utilisation de leurs installations sportives, il leur est nécessaire d'innover. Les équipements de conditionnement physique de l'AUC ne sont utilisés par les étudiants de premier cycle qu'à 10 pour cent. Si tel est le cas de l'AUC, l'université privée de l'élite égyptienne, on pourrait en déduire que le degré d'engagement des étudiants dans les autres établissements privés ou publics est similaire, voire plus faible, qu'à l'AUC. Cette situation contraste fortement avec celle que l'on trouve en Amérique du Nord, où 75 pour cent des étudiants profitent des programmes et des installations de loisirs sur les campus. Si les universités égyptiennes pouvaient prolonger les heures d'accès, mettre en place des programmes d'activités physiques spécifiques et concevoir des programmes éducatifs sur la santé, la participation augmenterait et, en conséquence, on s'attaquerait à un facteur majeur qui contribue à l'obésité.

CONCLUSION

Dans les pays développés, on constate un rapport positif entre le niveau élevé d'éducation et le niveau réduit de surpoids et d'obésité. Ce rapport n'en est pourtant pas

un de causalité. Dans les pays en voie de développement, c'est la situation inverse qui semble prévaloir. C'est ainsi que, dans les missions institutionnelles des universités de ces pays, la santé et le bien-être devraient occuper une place importante. Il faut que les pays en développement redoublent leurs efforts afin de faire augmenter la participation des étudiants aux programmes d'activité physique. Il s'agit toutefois d'un tour de force à accomplir face à cette crise d'obésité, que seules l'éducation et la participation peuvent endiguer. Sur le plan tant économique qu'éducatif, les pays en développement demeurent bien à la traîne. En ce qui concerne la santé de l'ensemble du peuple, ils se retrouveront aussi de plus en plus en retrait si les établissements d'enseignement ne priorisent pas la santé de leurs étudiants. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9751>

Requiem pour le rêve : la liberté universitaire est sous menace dans certains systèmes démocratiques

DANIELA CRACIUN ET GEORGIANA MIHUT

Daniela Craciun est étudiante au doctorat à l'Université d'Europe centrale à Budapest en Hongrie. Courrier électronique : Craciun_Daniela@phd.ceu.edu. Georgiana Mihut est candidate à un doctorat en enseignement supérieur au Centre pour l'Enseignement supérieur international du Boston College aux États-Unis. Courrier électronique : mihut@bc.edu.

La liberté d'expression et d'enseignement supérieur est à la fois une valeur fondamentale et la ligne directrice des établissements d'enseignement supérieur. Cette liberté est tellement ancrée dans la recherche et l'enseignement — tout particulièrement dans les États démocratiques — qu'elle est souvent tenue pour acquise. Depuis quelque temps, toutefois, le milieu universitaire fait l'objet de repréailles de la part de certains gouvernements démocratiques.

LIBERTÉ D'EXPRESSION ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET GOUVERNEMENTS DÉMOCRATIQUES

En Pologne, le président Andrzej Duda souhaite retirer une décoration officielle à un historien renommé parce que son travail a exposé la participation des Polonais à l'Holocauste. Plus inquiétant encore, le gouvernement qui vient d'être élu veut apporter des changements

législatifs prévoyant une peine de cinq ans de prison à toute personne imputant à la Pologne des responsabilités pour les crimes commis par les nazis ou par le régime stalinien. La Hongrie a fait adopter de façon accélérée un amendement à la Loi sur l'enseignement supérieur national (Act CCIV of 2011 on National Higher Education), dans le but d'encadrer officiellement les 28 universités internationales qui opèrent dans le pays. Toutefois, comme le remarquent certains observateurs, cette Loi cible spécifiquement un seul établissement, qui se trouve à l'abri des outils traditionnels d'intervention étatique : l'Université d'Europe centrale (Central European University, CEU). Cela est d'autant plus vrai que la Loi a même été surnommée « Lex CEU » (loi sur la CEU). En promouvant les valeurs d'une « société ouverte », la CEU joue un rôle essentiel dans la reconstruction de la démocratie en Europe centrale et orientale.

Les gouvernements considèrent souvent les universités comme si elles sont membres de l'opposition politique. Depuis leur création, les universités se sont déclarées favorables à la critique, au débat et, par conséquent, à la voix de dissension du statu quo. Les gouvernements démocratiques perçoivent les établissements d'enseignement supérieur comme des adversaires redoutables qui, au sein d'une démocratie vigoureuse, méritent d'être pris en compte. Quant aux gouvernements non démocratiques, ils assimilent les universités à une menace, et ils tentent d'en orienter les activités à l'aide de divers outils. Ils peuvent, par exemple, restreindre leur liberté d'expression ou l'autonomie institutionnelle. Ils peuvent priver les universités de financement, voire même les fermer. Depuis peu, certains gouvernements prétendument démocratiques ont aussi commencé à les considérer comme un danger pour eux. La nouvelle modification législative en Hongrie en est un exemple particulièrement inquiétant.

La liberté d'expression et d'enseignement supérieur est à la fois une valeur fondamentale et la ligne directrice des établissements d'enseignement supérieur.

DERNIERS CHANGEMENTS EN HONGRIE

La législation représente une menace directe pour la pérennité de l'université en Hongrie. En vertu de cette Loi, la CEU devra mettre en place un campus aux États-Unis. Accréditée dans l'État de New York, l'université n'y fournit toutefois pas ses services. Bien que tous ses programmes soient enregistrés auprès de la Commission de l'enseignement supérieur des États du centre des États-Unis (Middle States Commission on Higher Education), la Loi l'empêche de délivrer des diplômes états-uniens aux étudiants et de fonctionner sous son nom actuel. Pour ce qui est des membres du

corps enseignant provenant de l'extérieur de l'Union européenne — actuellement exemptés des procédures visées par la nouvelle modification —, conformément à la Loi, c'est le gouvernement hongrois qui examinera dorénavant leurs demandes de permis de travail.

Le gouvernement soutient que l'amendement proposé se rapporte à la réglementation des programmes d'enseignement supérieur transfrontaliers et qu'il a pour objet d'assurer la qualité de ces derniers. Et pourtant, la CEU se classe 39^e parmi les meilleures universités fondées il y a moins de 50 ans, d'après du classement du magazine anglais Times Higher Education. Les arguments du gouvernement hongrois ne tiennent pas debout étant donné que la CEU se trouve ciblée de façon disproportionnée par les mesures législatives. Il ne s'agit pas de mesures d'assurance de la qualité de l'enseignement universitaire ; il s'agit de mesures administratives destinées à donner au gouvernement hongrois le contrôle direct sur les établissements d'enseignement supérieur international. Auparavant, le gouvernement ne pouvait influencer sur ces derniers qu'au moyen de la suppression des subventions ou autres méthodes classiques.

L'AUTONOMIE INSTITUTIONNELLE EN BUTTE À DE CONTINUELLES ATTAQUES

Cette modification législative est la plus récente initiative qui vise la liberté des universitaires au pays. Ce n'est pas cependant la première fois que le gouvernement recourt à des tactiques semblables pour affaiblir l'influence des universités publiques. Adopté en 2014, un autre amendement à la Loi sur l'enseignement supérieur national a donné au premier ministre le pouvoir de nommer, dans les universités publiques, le vice-président responsable de la direction financière. Par conséquent, les présidents ont perdu leur autorité, leurs responsabilités étant reléguées à celle d'un chargé d'enseignement. Qui plus est, cette disposition était renforcée, en 2015, par une autre modification de la Loi, qui déléguait aux comités consultatifs composés principalement de représentants du gouvernement national le pouvoir de rédiger des plans stratégiques et de fixer les objectifs à moyen et à long terme. Les dirigeants hongrois soutenaient qu'il s'agissait là d'un souci d'efficacité financière dans les universités publiques. En vérité, le gouvernement a réduit leur autonomie institutionnelle. Ainsi, les activités de fonctionnement des universités publiques se sont trouvées sous le contrôle direct du gouvernement.

LIBERTÉ D'EXPRESSION ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS DES DÉMOCRATIES INTOLÉRANTES

Il y a une décennie, de tels changements étaient impensables. Après l'effondrement du régime communiste en 1989, on a assisté à la transition — rapide et réussie — de la Hongrie vers la démocratie. Le pays est devenu l'un des premiers États de l'ancien bloc de l'Est à

pouvoir adhérer pleinement à l'Union européenne (UE). En 2014, dix ans après cette accession à l'UE, le premier ministre hongrois Viktor Orbán a annoncé qu'il avait pris la décision, en vue de sauvegarder la souveraineté nationale du pays, d'abandonner les principes de démocratie libérale pour pouvoir passer au régime « intolérant », à la russe et à la turque. L'entreprise de recherche Economist Intelligence Unit calcule l'indice de démocratie, qui reflète la qualité de la participation à la vie et culture politique. D'après ses calculs, depuis 2011 la Hongrie emprunte la voie conduisant à une « démocratie avec des lacunes ».

En Russie et en Turquie, de graves attentats contre la liberté des universitaires ont également été commis. En Russie, à la suite d'une plainte du député Vitaly Milonov, les agences réglementaires ont soumis l'Université européenne à Saint-Petersbourg (UESPb) à 11 inspections inopinées, dont seulement une parmi 120 dérogations à des formalités n'était pas résolue. Pourtant, le permis de l'UESPb a été révoqué. Est-ce un hasard si Vitaly Milonov avait proposé la loi infâme prohibant la « propagande gaie » alors que l'UESPb abrite le plus grand centre d'étude des relations sociales entre les sexes au pays ? Le réseau Scholars at Risk (les universitaires en danger) signale qu'en Turquie à peu près 6 000 membres du personnel enseignant et administratif ont été expulsés des universités pour leur participation présumée à la tentative avortée du coup d'État de 2016.

CONCLUSION

Dans les pays démocratiques, les atteintes portées contre la liberté d'expression et d'enseignement révèlent clairement à la fois un recul de la démocratie et les conséquences qui s'ensuivent. Sauvegarder cette liberté universitaire est une puissante arme dont la société se sert pour lutter contre l'exclusivité et les abus de pouvoir. Des pays comme la Hongrie ont constaté — à leurs dépens — les effets dévastateurs des régimes autoritaires. Avoir droit à la liberté d'enseignement et à la liberté de recherche, c'est veiller à ce que l'histoire ne sombre pas dans l'oubli et que les freins et les contrepoids nécessaires pour empêcher les abus de pouvoir soient mis en place. Respecter la liberté des universitaires est une condition préalable non seulement au bon fonctionnement des universités, mais aussi à la santé des régions et des pays auxquels elles se rattachent. Cela est vrai pour toute démocratie qui fonctionne. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9929>

L'Ukraine : la corruption endémique de l'enseignement supérieur

ELENA DENISOVA-SCHMIDT ET YAROSLAV PRYTULA

Elena Denisova-Schmidt est maître de conférence à l'Université de Saint-Gall, en Suisse, et chercheur au Center for International Higher Education du Boston College, aux États-Unis. Courriel : elena.denisova-schmidt@unisg.ch. Yaroslav Prytula est doyen de la Faculté des sciences appliquées à l'Université catholique d'Ukraine, à Lviv, en Ukraine. Courriel : ya.prytula@ucu.edu.ua.

De récents articles du Wall Street Journal et du journal The Times of London tirent la sonnette d'alarme : les étudiants internationaux inscrits dans les universités américaines et britanniques trichent plus souvent que leurs homologues nationaux. Pourquoi cela se produit-il ? Au travers de l'enseignement supérieur ukrainien comme exemple d'un environnement universitaire endémique corrompu, nous essayons de répondre à cette question en explorant certains déterminants du mauvais comportement académique des étudiants et nous fournissons des informations sur les groupes d'étudiants qui sont plus susceptibles de se livrer à la corruption monétaire ou non monétaire. Nos résultats pourraient aider les universités américaines et européennes qui accueillent des étudiants internationaux à ajuster leurs politiques et leurs procédures en matière d'intégrité académique.

POURQUOI L'UKRAINE ?

En Ukraine, comme dans la plupart des pays post-soviétiques, la corruption dans l'enseignement supérieur n'est pas une exception, mais plutôt une tendance croissante. Selon l'Indice de perception de corruption de Transparency International, l'Ukraine est classée très bas, sur l'échelle mondiale, parmi les 15 États post-soviétiques. Il n'y a pas d'institution publique non-corrompue en Ukraine. L'éducation, les soins de santé et la police sont les secteurs les plus corrompus, selon les enquêtes menées par l'European Research Association en 2007, 2008, 2009 et 2011 et par l'enquête menée par l'Agence américaine pour le développement international, en 2015.

LES ÉTUDIANTS TRICHEURS À LVIV

Dans notre récente étude représentative menée auprès de 600 étudiants dans les universités publiques de Lviv, l'une des villes les moins corrompues du pays, nous avons trouvé toutes sortes de formes de corruption monétaires et non monétaires impliquant des étudiants. 47,8 pour cent des étudiants utilisent les pots-de-vin ; 94,5 pour cent des élèves admettent qu'ils trichent lors des examens et des tests ; 92,8 pour cent rédigent

leurs essais en copiant et en collant sans nommer leurs sources ; 64,2 pour cent téléchargent des articles sur internet et les soumettent comme leur propre travail ; 40,4 pour cent achètent leurs essais de personnes de couleur, et 37,5 pour cent demandent un traitement de faveur aux professeurs. Ils le font à des fréquences différentes : « rarement », « parfois », « souvent » ou « systématiquement », mais ils le font néanmoins. Pourquoi ? Les raisons varient. Cela pourrait-être le fait d'avoir un emploi à temps partiel, ce qui ne laisse pas le temps pour étudier et/ou fréquenter l'université (l'assistance est obligatoire dans les universités ukrainiennes). Cela pourrait être lié à des sujets jugés « non nécessaires », comme les sports. Certains étudiants confirment qu'ils poursuivent un diplôme universitaire en tant que simple accréditation, sans tenir compte de la façon dont ils l'obtiennent. Les bonnes notes sont également importantes pour recevoir une bourse d'état : cela pourrait être une autre raison de donner des pots-de-vin au corps professoral.

QUI TRICHE LE PLUS ?

Certains groupes d'étudiants sont plus enclins que d'autres à utiliser diverses techniques de tricherie. L'un de ces groupes comprend les étudiants qui vivent dans les cités universitaires. Ces étudiants sont probablement les mieux informés sur les outils de tricherie, et les membres du corps professoral sont prêts à ignorer et/ ou accepter un tel comportement. Ces étudiants doivent passer plus de temps à résoudre les problèmes quotidiens tels que les courses, la cuisine et le nettoyage, par rapport aux étudiants qui vivent avec leurs parents ; par conséquent, ils ont moins de temps pour les études. En outre, dans les cités universitaires ukrainiennes, tous les étudiants ne peuvent pas se permettre de vivre seuls et d'étudier. Par exemple, améliorer les conditions de vie des étudiants et les mettre au niveau des cités universitaires américaines, qui proposent généralement une restauration sur place, ou qui créent plus d'espace pour étudier dans les universités, pourraient être des remèdes possibles. Les étudiants qui trichent viennent également souvent de petites villes et de villages où les niveaux d'enseignement secondaire sont insuffisants, là où par exemple il n'y a pas suffisamment d'enseignants qui sont, en plus, souvent sous-payés, et où les infrastructures y sont moins développées. Investir dans l'amélioration des écoles dans les petites villes et les villages, et rendre l'enseignement secondaire plus attrayant pourraient être d'autres outils possibles pour atténuer la corruption. Les résultats récents de PISA suggèrent que les étudiants qui fréquentent des écoles où les enseignants sont motivés et où ils reçoivent du soutien ont un meilleur moral et de meilleurs résultats dans certaines matières, même après tenir compte des caractéristiques socio-économiques. Le deuxième groupe, qui est plus susceptible d'utiliser

diverses techniques de triche, sont les étudiants qui ne terminent pas leurs devoirs. Certains ont besoin d'un emploi afin de payer leurs frais de subsistance, car le soutien qu'ils reçoivent de leur famille et/ ou de l'État n'est pas suffisant. S'ils recevaient un soutien financier supplémentaire, cela réduirait probablement la corruption. Souvent, les étudiants qui ne s'investissent pas dans leurs études en s'engageant dans leurs devoirs et des lectures supplémentaires compensent cela en trichant. Favoriser une culture de l'engagement scolaire pourrait également contribuer à atténuer la corruption.

En Ukraine, comme dans la plupart des pays post-soviétiques, la corruption dans l'enseignement supérieur n'est pas une exception, mais plutôt une tendance croissante.

Le troisième groupe correspond aux étudiants ayant un faible rendement scolaire avant d'entrer à l'université, ainsi qu'aux étudiants qui ont des performances faibles pendant leurs études universitaires. De tels étudiants considèrent souvent les études universitaires comme un moyen d'obtenir un diplôme formel plutôt qu'une éducation - une des conséquences logiques de la massification de l'enseignement supérieur. Développer le système de formation professionnelle et le rendre attrayant - par exemple sur le modèle du système allemand de formation professionnelle, qui combine la fréquentation scolaire et l'emploi - pourrait être une option pour atténuer la corruption.

Nous n'avons pas trouvé de relations statistiquement significatives entre la participation aux ONG (notre mesure de l'activisme social), les types de financement de l'éducation (allocation étatique ou autofinancement) ou les richesses (familiales) des étudiants et les types de malhonnêteté scolaire. Cependant, notre enquête sur les effets des interventions anti-corruption chez les étudiants a montré que ces campagnes pourraient avoir des résultats opposés à ceux prévus, promouvant la corruption et la malhonnêteté scolaire en convainquant les jeunes que la triche est répandue et/ ou en les introduisant à de nouvelles techniques de tricherie. Apprendre comment la corruption est diffusée pourrait augmenter son acceptation.

QUE PEUT-ON FAIRE ?

Bien qu'il soit presque impossible d'éliminer la corruption dans des environnements endémiques corrompus, la corruption peut être atténuée. Cependant, les politiques anti-corruption devraient être suffisamment intelligentes pour ne pas aggraver les choses. Les politiques anti-corruption stipulant une

tolérance zéro de la corruption, ciblant les besoins de groupes spécifiques et montrant les résultats négatifs de la malhonnêteté académique sur une perspective à long terme - comme les dommages directs et indirects sur des vies humaines - sont susceptibles d'avoir plus de succès. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9745>

L'enseignement supérieur éthiopien enfermé dans le cercle vicieux

AYENACHEW A. WOLDEGIYORGIS

Ayenachew A. Woldegiyorg est candidat à un doctorat et professeur adjoint au Centre pour l'Enseignement supérieur international du Boston College aux États-Unis. Courrier électronique : woldegiy@bc.edu.

LE CONTEXTE

Au cours des 15 dernières années, le secteur de l'enseignement supérieur éthiopien a connu une croissance fulgurante. Comparativement à trois universités privées, le nombre d'universités publiques a augmenté en passant de deux établissements à 35, dont deux se spécialisent en sciences et en technologies. Le nombre d'étudiants de premier cycle a aussi explosé en passant d'à peu près 30 000 au début de cette période à 729 028 pour l'année 2014-2015. À l'heure actuelle, le taux brut des inscriptions dans les universités est de 10,2 pour cent. Dans le cadre de la deuxième phase de son Projet de croissance et de transformation (Growth and Transformation Plan, GTP II), le gouvernement met en place 11 autres universités publiques. Il s'agit d'une initiative d'envergure dont les conséquences sont nombreuses. Le besoin le plus évident qui en surgit est le manque criant de personnel enseignant.

Afin de disposer pour le nombre d'universités prévues d'assez de personnel dûment qualifié, le ministère de l'Éducation a convoqué les diplômés de baccalauréat de passer, à la fin de l'année universitaire 2014-2015, un examen de qualification dans leur discipline. Il suffisait de réussir à cette épreuve nationale pour d'être embauchés comme assistants d'enseignants.

Selon l'ancienne procédure de recrutement, les critères d'embauche des auxiliaires d'enseignement ne tenaient compte que des relevés de notes des candidats couplés à leurs compétences linguistiques en anglais. Nonobstant certaines améliorations dans cette procédure de sélection, les résultats obtenus dans l'examen de

qualification se sont avérés loin d'être encourageants : une large majorité des candidats a échoué aux épreuves de sélection. Ces résultats montrent que le défi auquel sera confrontée l'Éthiopie dans un avenir proche sera sérieux : élargir l'accès à l'enseignement supérieur tout en assurant une formation de qualité.

ANALYSONS LES STATISTIQUES !

Ce dernier exercice a en effet dévoilé des informations frappantes et pathétiques en même temps. Les quelque 10 000 étudiants sortant des 32 universités du pays ont passé l'examen qui avait été préparé de façon centralisée et offert dans 14 disciplines. L'admissibilité à cette épreuve se fondait sur l'intérêt manifesté et la moyenne pondérée cumulative (MPC) d'au moins 2,75 pour les hommes et de 2,5 pour les femmes. À la fin, 716 candidats sélectionnés ont reçu une offre d'emploi. Les femmes représentaient 30 pour cent de cet effectif fraîchement recruté, ce qui s'inscrit pleinement dans l'objectif de la cinquième phase du Projet de développement du secteur de l'enseignement (Education Sector Development Program, ESDP V), qui vise à faire grimper, vers 2020, la part du personnel enseignant universitaire féminin à 25 pour cent.

Tandis que la note maximale possible était de 100 points, il y avait une seule personne qui a obtenu plus de 80 points, soit 81. Les 28 candidats suivants ont été notés entre 70 et 79. La moyenne générale s'est établie à 57,8, sans aucune différence importante entre les sexes (59,3 pour les hommes et 54,3 pour les femmes).

La moyenne à l'examen se situe donc à 57,8 pour cent : une preuve de médiocrité, dans le meilleur des cas, étant donné que la note de passage est de 50 points, selon la politique éducative au pays. Plus troublant encore : 127 parmi les postulants sélectionnés, soit près du cinquième, ont échoué à l'examen. On y constate un fossé considérable entre les hommes (12,9 pour cent) et les femmes (29,7 pour cent). Il est également important de noter à cet égard que ces résultats découlent d'un essai basé sur un petit échantillon ne comprenant qu'à peu près 7 pour cent des meilleures notes des participants à cette épreuve. On peut alors facilement imaginer les notes des 93 pour cent du reste des candidats, ou pire encore les notes de ceux qui ne se sont pas d'abord qualifiés pour l'examen.

Ces chiffres sont désastreux. Le résultat moyen de la nouvelle génération des professeurs universitaires est incontestablement faible. La proportion d'échecs à l'examen de qualification dans la discipline étudiée par les candidats a été beaucoup trop élevée. Les conséquences qui en découlent seront, d'une part, très graves pour leurs compétences en tant que professeurs et, d'autre part, pour leur capacité de servir d'exemple à leurs propres étudiants.

LA QUALITÉ EN CRISE

Le recrutement des professeurs universitaires ayant d'aussi faibles compétences est un des facteurs importants qui expliquent le cercle vicieux de détérioration dans lequel s'est enfoncé l'enseignement supérieur éthiopien. À cause de la piètre qualité de l'enseignement primaire et secondaire en Éthiopie, les jeunes qui sortent de l'école ne sont pas préparés pour les études universitaires. Le rapport de l'ESDP V indique que « beaucoup d'étudiants ont été admis aux établissements d'enseignement supérieur avec une note au-dessous de 50, c'est-à-dire avec des notes inférieures à la note de passage à l'épreuve d'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur ». Ensuite, d'après ce rapport, la combinaison de la qualité déplorable de l'enseignement universitaire et de la mauvaise préparation des étudiants de premier cycle semble la cause de ce très bas taux d'obtention de diplômes. Pour le gouvernement éthiopien, compte tenu de cette évaluation négative et de la pratique actuelle de recrutement des enseignants, dont le rendement universitaire est insuffisant, le projet l'ESDP V est en définitive voué à l'échec.

Dans certains domaines, ce problème est encore plus grave. Par exemple, en mathématiques et en physique, la note moyenne des postulants est 48,3 et 50,5 respectivement. Ces résultats sont particulièrement préoccupants puisque ces matières sont la base des disciplines universitaires considérées prioritaires au pays, pour ne citer que l'ingénierie, les sciences et la technologie.

Les répercussions pour les capacités de recherche sont également néfastes. Depuis 2011-2012, les dépenses en recherche ne représentent que 1 pour cent du budget de toutes les universités. Ce sont les étudiants des deuxième et troisième cycles qui réalisent la plupart des recherches. Compte tenu de la qualité de ces étudiants — et de celle des étudiants qui sont admis dans les programmes de cycles supérieurs —, le potentiel de recherches universitaires de l'Éthiopie est sérieusement menacé.

QUE FAIRE ?

La mauvaise qualité de l'enseignement supérieur et de l'infrastructure de recherche, ainsi que l'incompétence des diplômés éthiopiens, représentent un réel danger pour l'économie nationale et les projets de développement de l'Éthiopie. Pour s'attaquer à ce mal, des actions immédiates s'imposent.

En guise de remèdes rapides, il s'avère nécessaire de prévoir les mesures suivantes : la création d'ententes permettant d'inviter des professionnels experts du réseau industriel à participer aux tâches d'enseignement ; la mise au point d'un programme de mentorat habilitant des membres expérimentés du personnel universitaire qui pourraient former leurs collègues novices en

leur transmettant des compétences ; la conception de programmes comprenant un niveau de rémunération plus élevé et offrant de meilleurs avantages sociaux, ce qui permettrait d'attirer des professionnels mieux qualifiés dans l'enseignement ; enfin, un recours accru, malgré les inconvénients possibles, à l'expertise de spécialistes expatriés dans la diaspora éthiopienne.

À long terme, il faudra renforcer les établissements d'enseignement supérieur existants et mettre un plus grand accent sur les avantages compétitifs d'un nouvel ordre. Plus précisément, en réduisant le rythme de la construction de nouvelles universités, on pourrait hausser certains anciens établissements au rang d'établissements de recherche et les doter de ressources adéquates. Ces établissements majeurs pourront alors se lancer dans des travaux scientifiques et des recherches de haut niveau. L'on entrevoit deux avantages principaux découlant de ce type de changement.

Premièrement, en tant que pôles de développement et de transfert du savoir, les centres universitaires majeurs serviront de plateformes pour accélérer les progrès dans des secteurs clés tels que l'agriculture et l'industrie. Deuxièmement, en tant qu'« épïcêtres » de travaux scientifiques, ils auront les moyens de former un personnel hautement qualifié et compétent, autant pour créer de nouveaux établissements d'enseignement supérieur que pour renforcer les établissements existants.

Il est grand temps de prendre la qualité de l'enseignement supérieur en Éthiopie au sérieux et de trouver des solutions pratiques pour empêcher une crise d'éclater. Sinon, le vaste projet éthiopien d'élargir l'accès à la formation universitaire aboutira à des établissements d'enseignement supérieur de moindre qualité que celle des universités déjà en place. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9737>

Insolite dans sa croissance et dans sa composition: l'enseignement supérieur privé éthiopien

WONDWOSEN TAMRAT ET DANIEL LEVY

PROPHE (Programme de recherche sur l'enseignement supérieur privé) a une rubrique régulière dans l'IHE. Wondwosen Tamrat est professeur agrégé et président-fondateur de l'Université St. Mary's, en Éthiopie. Courriel: preswond@smuc.edu.et. Daniel Levy est professeur distingué de SUNY, Département de politique

et de leadership en éducation, Université à Albany, États-Unis. Courriel: dlevy@albany.edu.

LE CONTEXTE

Avec plus de 110 000 étudiants (2016), l'enseignement supérieur privé en Éthiopie (ESP) est le plus grand ou le deuxième plus grand pôle d'éducation en Afrique subsaharienne. Cette grande présence privée existe bien que l'Éthiopie ait commencé l'ESP assez tardivement et malgré une réglementation très contraignante.

Il est courant que les experts et l'opinion publique, dans un pays donné, en partie par manque de connaissance d'autres pays, aient une vision exagérée de l'irrégularité de leurs systèmes. Mais une conclusion raisonnable de l'examen de l'ESP éthiopien évoque que, de manière fondamentale, il est en effet significativement atypique pour l'Afrique subsaharienne. Nous confirmerons plusieurs points communs non négligeables, et ensuite, nous nous arrêterons sur les différences les plus frappantes.

Bien que vaste au niveau des inscriptions privées absolues, la part privée de l'Éthiopie, de 14 à 17 pour cent, est typique de l'Afrique subsaharienne. En outre, les types d'ESP éthiopien sont les mêmes que ceux trouvés dans toute la région. La plus grande partie est de loin non-élitaire, ce qui correspond à un mélange d'approche axée sur la demande, sur une approche plus efficace et sur le marché du travail. Les institutions semi-élitaires et religieuses sont aussi visibles. Les quelques universités semi-élitaires rivalisent avec les bonnes universités publiques, en particulier en ce qui concerne l'enseignement et quelques autres domaines, et bénéficient du désordre de leurs homologues publics. En outre, comme identifié ailleurs dans la région, la grande majorité des domaines d'études de l'ESP sont orientés vers le marché, avec une certaine diversification récente dans d'autres domaines. Les femmes représentent une part plus importante du secteur privé que public. De nombreuses formes d'engagement communautaire sont apparentes. Et tant en Éthiopie que dans la région, alors que la croissance totale des effectifs a été très rapide dans le secteur privé, elle l'a encore plus été dans le secteur public, de sorte que la part privée a récemment diminué un peu.

Malgré ces similitudes, les caractéristiques atypiques sont plus remarquables. Un ensemble de caractéristiques inhabituelles concerne d'une part la croissance et la régulation, et d'autre part la composition interne du secteur privé.

Bien que vaste au niveau des inscriptions privées absolues, la part du privé de l'Éthiopie, de 14 à 17 pour cent, est typique de l'Afrique subsaharienne.

LA CROISSANCE ET LA RÉGLEMENTATION ATYPIQUE

Alors que l'ESP africain a émergé relativement tard en termes d'ESP mondial et à partir d'un faible taux de scolarisation brute (TSB), l'ESP éthiopien est en retard (1998) même pour le contexte africain et a commencé à partir d'un TSB atypique de 0,8, c'est à dire très faible. La plupart des raisons de l'entrée tardive de l'Éthiopie dans l'ESP repose sur des décennies de domination marxiste répressive qui ont suivi la fin du long règne de l'empereur Haile Selassie en 1974 et ont interdit toutes formes de propriété privée. Pourtant, aujourd'hui, seule l'Ouganda peut correspondre à l'Éthiopie en matière d'inscription privée. Entre temps, l'Érythrée (qui s'est détachée de l'Éthiopie en 1991) reste l'un des rares pays d'Afrique ou du monde sans ESP.

Par rapport à la plupart de la région, où l'émergence imprévue et la croissance rapide de l'ESP ont surpris les gouvernements, l'établissement et la croissance rapide de l'ESP étaient plutôt planifiés et promus par le gouvernement post-marxiste éthiopien. En effet, le cadre réglementaire a précédé l'émergence du secteur de l'enseignement privé - et était surtout habilitant (par opposition à une réglementation restrictive).

Bien qu'il soit courant que les pays africains promulguent une « régulation retardée » lorsqu'ils voient les insuffisances académiques et autres faiblesses des institutions privées qui se multiplient facilement et qu'il soit aussi courant d'imposer certaines règles sur le secteur privé non imposées au secteur public, de manière notable, l'Éthiopie est allée vers un extrême réglementaire. Sans mandat légal, le gouvernement bloque les programmes privés de droit et de formation des enseignants. Après le rôle pionnier joué par l'ESP dans l'éducation à distance de l'Éthiopie, l'enseignement supérieur privé a été temporairement interdit dans ce domaine. Et alors que les institutions religieuses commencent souvent dans les secteurs privés africains et y prospèrent, en Éthiopie, les diplômes religieux offerts par l'ESP religieux ne sont acceptés qu'au sein de la société religieuse. Ils ne sont pas reconnus par l'État, qui met en place une politique restrictive avec des ramifications sur le marché du travail. Pour obtenir une acceptation plus large, les programmes devraient être laïques et recevoir une accréditation nationale.

LA COMPOSITION ATYPIQUE DES SOUS-SECTEURS

Ce n'est pas par hasard que le sous-secteur religieux détient une part nettement inférieure de l'ESP que dans la majeure partie du continent. Ce n'est pas non plus par hasard que le sous-secteur religieux de l'Éthiopie est principalement non-élitaire. Une grande partie de ce sous-secteur n'a pas été créée du néant, mais a surgi des écoles préexistantes aux niveaux inférieurs. En revanche, dans de nombreux pays africains, les institutions religieuses sont parmi les forces académiques principales. Beaucoup d'anciennes colonies avaient de

fortes racines catholiques ou protestantes sur lesquelles a pu s'inspirer l'enseignement supérieur, mais l'Éthiopie n'a jamais été colonisée.

Donc, si l'ESP religieux est exceptionnellement faible dans l'ESP éthiopien, qu'est-ce qui est exceptionnellement important ? La réponse est l'ESP à but lucratif. Cela représente l'écrasante majorité de l'ESP. Ce n'est pas seulement une différence entre l'ESP éthiopien et la plupart des institutions de l'ESP africain. C'est une grande différence. Tous les pays africains ne permettent pas une présence à but lucratif et souvent l'apparition de bénéfices se rapporte à des institutions juridiquement sans but lucratif qui trouvent des moyens de contourner les restrictions réglementaires. En outre, dans les pays où il y a des institutions à but lucratif légales, ces organismes à but lucratif se trouvent côte à côte d'un éventail d'institutions sans but lucratif. Pas en Éthiopie. Il semble que les seuls établissements d'enseignement supérieur éthiopiens à but non lucratif situés à l'extérieur du (petit) sous-secteur religieux sont quelques institutions d'ESP appartenant à des ONG. Parmi les organismes à but lucratif, il y a principalement des sociétés à responsabilité limitée privées, surtout familiales. Les institutions à but lucratif sont autorisées à tous les niveaux d'enseignement supérieur.

LA VOIE À SUIVRE : LA CONTINUITÉ OU LE CHANGEMENT

Ainsi, face à l'énorme croissance de la demande d'enseignement supérieur en Éthiopie, la combinaison de politiques favorables et restrictives a permis à l'ESP de jouer un rôle majeur qui, cependant, est limité à des égards importants. Comment les politiques évolueront-elles alors que le pays est confronté non seulement à une croissance continue, mais à une accélération projetée de celle-ci ? Si, comme prévu, l'effectif total doublera presque au cours des cinq prochaines années et que le secteur privé recevra une part croissante de cette augmentation, les choix politiques quant à la façon dont l'ESP assumera de plus en plus de manière soutenue ou restrictive une importance croissante. Le secteur privé, soutenu par son succès relatif malgré la réglementation restrictive, est confiant dans le fait qu'il pourrait jouer un rôle plus important dans l'avenir, pour une plus grande part de l'inscription en Éthiopie, si le gouvernement fournit une politique stable et moins antagoniste. Malheureusement, les preneurs de décisions gouvernementales ne partagent pas tous ce point de vue. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9791>

Ouganda : Nécessité d'une modernisation de l'enseignement supérieur

MUKWANASON A. HYUHA

Mukwanason a. Hyuha est professeur émérite d'économie et consultant à Budembe Enterprises. Courriel: hyuhama@gmail.com.

Qualitativement parlant, le secteur éducatif ougandais, calqué sur le modèle du système britannique, a été l'un des meilleurs en Afrique jusqu'au début des années 1990. Par la suite, les infrastructures universitaires et physiques ont connu des régressions considérables sur le plan de la qualité. Comme dans de nombreux autres pays d'Afrique, le sous-secteur de l'enseignement supérieur en Ouganda a actuellement plusieurs défis à relever, notamment en ce qui concerne le sous-financement généralisé, le manque de personnel académique à tous les niveaux, une pénurie aiguë de cadres supérieurs, une faiblesse des taux de rémunération du personnel académique, l'insuffisance des infrastructures destinées à la formation des diplômés, de sérieux problèmes de gouvernance, une faible production scientifique, la rareté des bourses d'études et une supervision suboptimale du secteur par les autorités compétentes. Toutefois, le sous-financement constitue le principal défi à relever.

Les établissements d'enseignement supérieur comprennent 36 universités, quatre autres institutions diplômantes et divers établissements qui délivrent des certificats et des diplômes. La population étudiante dans ces établissements d'enseignement supérieur est juste au-dessus de 200 000, dont 45% sont des femmes. Ces étudiants représentent environ 2% de l'ensemble de la population des apprenants dans les établissements primaires, secondaires et supérieurs du pays. En général, l'accès des pauvres à l'enseignement supérieur est très problématique. La plupart des étudiants de ces établissements sont issus de milieux favorisés. Cet état de fait contraste avec l'accès à l'enseignement primaire et secondaire, qui est large et à la portée des riches et des pauvres en général, compte tenu des programmes d'enseignement primaire et secondaire ouvert à tous (Enseignement primaire universel et enseignement secondaire universel) en cours, mis en œuvre à la suite de la déclaration de l'ONU de septembre 2000. En outre, de nombreux citoyens du Kenya, du Rwanda, de la Somalie, du Sud-Soudan, de la Tanzanie et d'autres pays voisins étudient dans ces institutions.

DEMANDE EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Depuis le milieu des années 80, le sous-secteur de l'enseignement supérieur ougandais a continué

d'enregistrer une croissance considérable en termes d'institutions, principalement en raison d'une demande soutenue. Les écoles de commerce et d'études commerciales dominent le sous-secteur (33%), suivies par les universités (16%) et les écoles techniques (4%). Bien que l'Université Makerere ait été la seule institution diplômante en Ouganda jusqu'en 1988, il y a maintenant 41 établissements diplômants dans le pays, dont 11 sont des universités publiques.

Globalement, il y a une demande suffisante pour l'enseignement universitaire, du moins dans la région de l'Afrique de l'est. Cette demande est largement supérieure à celle de l'enseignement technique et de niveau intermédiaire. C'est le résultat de la demande populaire, de la publicité intense des universités et du marché du travail qui préfère les diplômés des universités aux titulaires de certificats et de diplômes. De plus, les étudiants qui étudient la science et la technologie ont plus de chance d'être employés plus tôt, et plus d'opportunités d'emploi que ceux qui étudient d'autres disciplines. Par conséquent, la plupart des étudiants, des parents et des décideurs préfèrent l'enseignement universitaire à l'enseignement de niveau intermédiaire et technique. Cette partialité a conduit à un manque considérable de techniciens et de travailleurs de niveau intermédiaire que l'Ouganda doit importer. En conséquence, à partir de 2016,

De ce fait, les infrastructures universitaires et physiques ont connu des régressions considérables sur le plan de la qualité. Comme dans beaucoup d'autres pays africains, le sous-secteur de l'enseignement supérieur en Ouganda a actuellement plusieurs défis à relever.

moins de 10% des programmes de formation en sciences de la santé et en génie décernaient des diplômes. Il va sans dire que l'Ouganda a besoin d'un changement de politique immédiat sur cette question s'il souhaite avoir la main d'œuvre qualifiée nécessaire pour attirer les investissements et propulser la croissance et le développement économiques.

De plus, depuis le début des années 1990, il y a une amélioration de l'accès des femmes à l'enseignement supérieur, de leur accès aux ordinateurs et à l'utilisation de ceux-ci, ainsi qu'aux inscriptions en sciences et en technologie. La recrudescence des inscriptions a cependant eu lieu dans les domaines des affaires et de l'informatique, plutôt que dans les sciences fondamentales, mathématiques ou autres sciences techniques. Parmi les facteurs expliquant cette réalité, il y a l'insuffisance des infrastructures d'enseignement

dans les écoles secondaires et le sous-financement, en plus de meilleures possibilités d'emploi dans les secteurs de prédilection articulés. En raison partiellement de la fermeture des instituts techniques en faveur des universités dans un passé récent, la production de techniciens de niveau intermédiaire des institutions techniques a malheureusement continué de régresser.

La fermeture des établissements d'enseignement supérieur de niveau inférieur a été une étape rétrograde, puisque les techniciens et les artisans de niveau intermédiaire sont indispensables dans tout le secteur de la construction et de l'entretien. La plus grande partie de la croissance des établissements d'enseignement supérieur est enregistrée dans les secteurs du commerce et des études commerciales, plutôt que dans les domaines des sciences et des écoles techniques.

Dans l'ensemble, 72% des établissements supérieurs appartiennent au secteur privé et 28% au secteur public. La majorité écrasante des étudiants des universités publiques est parrainée par des sources privées, et non par le gouvernement. En fait, en plus de fournir le financement requis et d'autres ressources aux établissements d'enseignement supérieur privés, le secteur privé joue également un rôle important en tant que source de financement pour les établissements publics de niveau supérieur. Ainsi, le secteur privé joue un rôle essentiel et complémentaire dans la fourniture de l'enseignement supérieur en Ouganda.

DE LA QUALITÉ JUSQU'AUX ANNÉES 90

Comme nous l'avons noté, la qualité de l'enseignement de l'Ouganda à tous les niveaux était la meilleure en Afrique de l'Est. Cette qualité élevée de l'éducation a été soutenue par une équipe hautement qualifiée d'enseignants, d'institutions bien équipées et bien financées, de services et de personnels d'appui adéquats et une bonne gouvernance dans toutes les institutions. Malgré l'agitation politique qui a suivi le coup d'État d'Idi Amin de 1971, la qualité est restée raisonnablement élevée pendant au moins deux décennies. Contrairement à la situation actuelle, il convient également de noter qu'à l'époque, il n'y avait guère de corruption dans le pays, et que la discipline et le moral des étudiants et des enseignants étaient très élevés. Malheureusement, la corruption s'est maintenant généralisée dans le pays.

Comme nous l'avons souligné plus tôt, de nombreux élèves étrangers affluaient dans les établissements secondaires ougandais, à la recherche d'un enseignement de qualité. Après l'admission d'étudiants non parrainés par le gouvernement en 1992-1993, en plus de la création d'universités privées depuis 1988, de nombreux citoyens étrangers ont également afflué vers le pays pour bénéficier d'un enseignement universitaire de haute qualité. Le fait que l'enseignement supérieur en Ouganda est généralement moins cher par rapport

aux pays voisins a également contribué à augmenter la demande et, par conséquent, le nombre d'entrées d'étudiants étrangers dans le pays.

Ensuite, la situation s'est détériorée, principalement en raison d'un sérieux problème de sous-financement. Actuellement, la plupart des établissements d'enseignement supérieur sont réputés, entre autres, pour un financement insuffisant, des salles de cours surpeuplées, un manque d'enseignants (lesquels sont parfois inexpérimentés et peu qualifiés), un matériel pédagogique insuffisant, un nombre sous-optimal d'universitaires, la faiblesse ou l'inexistence d'une production scientifique, des manquements dans l'administration et d'autres aspects liés à la gouvernance. En fait, toutes les universités sont actuellement « alourdis à la base », avec un sérieux manque de cadres supérieurs, concernant en particulier les enseignants. En ce qui concerne la recherche, globalement, seule l'Université Makerere peut se vanter d'une production scientifique annuelle raisonnable ; les autres universités constituent essentiellement des établissements d'enseignement ayant une production scientifique minimale. Dans la plupart des institutions, la situation en termes d'infrastructures physiques et pédagogiques et de normes universitaires laisse beaucoup à désirer, comme dans les écoles primaires et secondaires.

LA MARCHÉ À SUIVRE

L'Ouganda doit immédiatement moderniser l'enseignement supérieur, notamment par la réhabilitation et la croissance face à l'évolution des besoins et des technologies. Il s'agit, à terme, de remodeler l'enseignement supérieur afin de lui donner une nouvelle vie et de le réactualiser, notamment en transformant les institutions pour s'adapter à l'évolution des besoins sociaux. Cette revitalisation devrait permettre de l'améliorer sur le plan qualitatif et quantitatif, de renforcer les systèmes et structures existants, de combler les lacunes existantes, de diagnostiquer les défaillances et d'y remédier et, par conséquent, de renforcer le développement durable.

Le secteur de l'enseignement supérieur a absolument besoin d'être modernisé. L'allocation annuelle du budget gouvernemental à l'ensemble du secteur de l'éducation doit être rehaussée de son bas niveau actuel (moins de 10% du budget) pour être portée à au moins 15%. Par conséquent, un financement accru, une supervision étroite et une attention sérieuse accordée aux défis sont essentiels pour surmonter les problèmes multiformes qui affligent le sous-secteur. Les stratégies devraient cibler ces variables. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9787>

Les défis de la création d'un classement en Colombie

FELIPE MONTES, DAVID FORERO, RICARDO SALAS ET ROBERTO ZARAMA

Felipe Montes est chercheur postdoctoral au Département de génie industriel à l'Universidad de los Andes en Colombie. Courrier électronique : felmont@uniandes.edu.co. David Forero est chargé d'enseignement à la Faculté des sciences économiques à l'Universidad Nacional de Colombia. Courrier électronique : davidfforero@gmail.com. Ricardo Salas est gestionnaire au Bureau de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation de la Colombie. Courrier électronique : jssalas@gmail.com. Roberto Zarama est professeur titulaire au Département de génie industriel de l'Universidad de los Andes en Colombie. Courrier électronique : rzarama@uniandes.edu.co.

La Colombie compte 48 millions d'habitants, dont 2,3 millions étudient dans des universités (taux d'accès de 49 pour cent). Depuis près de deux décennies, pour donner à la population des renseignements relatifs à la qualité de la formation dans les établissements d'enseignement supérieur, le gouvernement colombien utilisait un régime d'accréditation volontaire. Bien que cette accréditation serve d'outil pour assurer le public de la qualité de l'enseignement, le fait d'être accrédité ne fournit pas suffisamment d'informations pour la prise de décisions. En d'autres termes, le public peut savoir seulement si un établissement d'enseignement supérieur est accrédité ou non, mais rien de plus. Il ne sait dans quelle mesure la qualité de l'enseignement, dans un établissement en particulier, s'approche des normes d'accréditation établies. Par ailleurs, seulement 14 pour cent des établissements d'enseignement supérieur sont accrédités. La plupart des 86 pour cent qui restent ont décidé de renoncer de participer à cette accréditation, et les Colombiens ne disposent donc que de renseignements limités quant à la qualité de l'enseignement. La principale source d'information sur les universités colombiennes provient des palmarès internationaux. Cependant, le QS Latin America, le classement régional des universités le plus complet à ce jour, ne comprend que 50 parmi les 289 établissements colombiens, soit 17 pour cent.

En tant que membres du ministère de l'Éducation de la Colombie et conseillers en matière d'éducation auprès du gouvernement, nous avons conçu un système de classement fondé sur une approche pluridimensionnelle : Modèle des indices clés de rendement dans l'enseignement supérieur, connu en espagnol sous le sigle MIDE. Notre objectif visait à procurer à la population du pays des renseignements qui permettraient de comparer le rendement des établissements colombiens d'enseignement supérieur, publics et privés, pour l'aider à mieux justifier ses décisions.

Le ministère de l'Éducation a divulgué le MIDE le 15 juillet 2015. Cet article porte sur les cinq défis principaux rencontrés pendant sa conception, sa divulgation et sa mise en œuvre. De plus, nous présentons ici la description de la méthodologie adoptée pour surmonter les défis.

DÉFI 1 : SOURCES D'INFORMATION ET FIABILITÉ

La contrainte la plus pesante subie durant la construction d'un système de classement des universités provient de la disponibilité et de la fiabilité de l'information. Le MIDE se fonde uniquement sur les données existantes fournies par les systèmes d'information publics. Nous n'avons recouru ni à des indicateurs issus de sondages ni à ceux tirés des évaluations de réputation : nous les croyons enclins à ne faire référence qu'à eux-mêmes et à se reproduire. Quant aux sources des données de l'État, elles sont gratuites et ouvertes au public, mais il est plutôt difficile pour la population intéressée de les obtenir et de les interpréter. Le MIDE a donc été conçu afin d'offrir un mécanisme simple pour aider à lire et déchiffrer les données provenant de ces outils d'information.

Nous avons utilisé les systèmes d'information mis au point par le gouvernement au début des années 2000 pour mesurer le rendement des établissements d'enseignement supérieur quant à la qualité de leur enseignement et à la pertinence de leurs programmes. Les données recueillies dans ces systèmes proviennent principalement de différentes sortes d'établissements d'études supérieures et comprennent leurs statistiques démographiques et financières. Basées sur les indicateurs socioéconomiques, elles reflètent également des taux d'abandon des études et tiennent compte de la capacité d'insertion professionnelle des diplômés et de leurs salaires sur le marché de l'emploi. Les données dans les systèmes se composent également d'indicateurs sur la recherche et de ceux sur les résultats des examens normalisés d'envergure nationale.

DÉFI 2 : DIVERSITÉ DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Au cours de la conception du modèle MIDE, l'un des enjeux de taille consistait à comparer, à l'aide de paramètres communs, le rendement d'un choix d'établissements d'enseignement supérieur. Pour décomposer le système complexe d'enseignement supérieur, nous avons adapté le modèle états-unien utilisé par le système de Classification Carnegie des établissements d'enseignement supérieur (Carnegie Classification of Institutions of Higher Education). Nous avons divisé les établissements publics et les privés en quatre catégories : programmes de doctorat, de maîtrise, de baccalauréat et programmes spécialisés. Nous avons procédé au regroupement selon le nombre de doctorants et d'étudiants inscrits en maîtrise, ou encore suivant le nombre de programmes offerts par tous les cycles d'études, en y incluant les disciplines de premier

cycle. Outre un classement général, notre système de classification propose un classement distinct pour chaque groupe.

Depuis près de deux décennies, pour donner à la population des renseignements relatifs à la qualité de la formation dans les établissements d'enseignement supérieur, le gouvernement colombien utilisait un régime d'accréditation volontaire.

DÉFI 3 : CHOIX DES VARIABLES ET DES INDICATEURS

La structure du MIDE se fonde sur des modèles de classements mondiaux. Elle regroupe plusieurs éléments tels que les principes de base du Classement des universités mondiales de Shanghai, les facteurs de pondération du Classement mondial des universités QS et l'approche multidimensionnelle du classement U-Multirank. Le MIDE comprend 18 variables qui se limitent à six dimensions axées sur trois principales catégories, à savoir les étudiants, les professeurs, les établissements. Nous avons tenu compte des variables autant d'entrée que de sortie. Les variables du réseau d'entrée nous ont servi d'indicateurs sur l'ampleur des ressources mises à la disposition des programmes universitaires. Les variables de sortie ont servi d'indicateurs pour des acquis d'apprentissage et d'indication de la chance de se placer sur le marché. Nous avons sélectionné des indicateurs qui pourraient témoigner de l'amélioration des places que des établissements d'enseignement supérieur colombiens occupent autant dans les systèmes de classification internationaux que dans l'accréditation nationale.

Le MIDE se distingue des autres classements parce que ses mesures objectives du rendement tiennent compte des résultats des épreuves SABER PRO. Depuis 2003, tous les diplômés universitaires participent chaque année à cet examen d'État colombien visant à évaluer leurs capacités dans chacun des cinq domaines de compétences de base, à savoir le raisonnement quantitatif, la lecture critique, l'écriture, la compréhension de l'anglais et des questions propres à chaque discipline.

DÉFI 4 : MÉTHODE DE CLASSEMENT

Le principal rôle des classements consiste à établir une structure organisationnelle permettant de condenser, de manière systématique, en une note unique toute une série de variables. Afin de classer les établissements, nous avons mis au point une méthode appelée « Classement des classements ». Dans cette technique, chaque variable est censée disposer d'une même échelle et d'une même distribution. Nous avons pris la place ordinale occupée par un établissement d'enseignement supérieur. Puis

nous avons déterminé la position moyenne de ce dernier. En tenant compte du poids exact de toutes les variables, nous avons établi une note finale pour chaque établissement examiné. Un défi qui nous attendait dans cette étape : définir le poids de chaque variable prise en considération. Une des variantes du modèle laissait aux usagers la liberté d'assigner eux-mêmes les pondérations. De cette façon, ils seraient en mesure de créer des classements selon leur propre appréciation des établissements. Pour le ministère, toutefois, il était primordial de promouvoir l'amélioration de certains indicateurs clés. Par conséquent, nous avons appliqué des pondérations fixes pour chaque variable, selon le degré d'exactitude des données et la fiabilité de leurs sources. Nous avons aussi pris en considération l'importance attachée aux indicateurs dans les objectifs que vise dans le domaine de l'enseignement supérieur le Plan national du développement.

DÉFI 5 : DIVULGATION

Habituellement, ce sont des tiers qui se chargent de la conception et la mise en œuvre des classements. Notre modèle, quant à lui, est un produit du ministère lui-même et a pour but l'amélioration de la qualité et du processus décisionnel dans le domaine de l'enseignement supérieur. Le défi consiste précisément en cet aspect du modèle : d'une part, le ministère fournit de l'argent aux établissements ; d'autre part, il est partiellement responsable de la qualité des services rendus. Autrement dit, le ministère est à la fois juge et partie prenante pour ses propres analyses. Cependant, outre un outil bien utile pour la population, ce recueil des informations disponibles a donné un signal d'alarme aux établissements. Ainsi, nous avons dû rassurer toutes les communautés colombiennes concernées sur trois aspects : 1) le classement ne serait pas utilisé à d'autres fins, comme la gestion de l'affectation des ressources ou la définition des normes de qualité dans le processus d'accréditation ; 2) pour garantir que ce modèle est représentatif à l'égard de la complexité du système colombien de l'enseignement supérieur, nous avons assuré un équilibre dans l'ensemble des indicateurs ; et 3) notre modèle est compatible avec les mesures contemporaines les plus objectives et les plus pertinentes de façon qu'il soit transparent et donc facile à reproduire.

PERSPECTIVES

Après la publication du MIDE en juillet 2015, la qualité de l'enseignement supérieur s'est trouvée au cœur de nombreuses discussions. Lors de cette mise en marche turbulente, le ministère, ayant réussi à surmonter les défis dans l'étape de la construction du modèle, est aussi parvenu à établir un langage commun. Il faudrait disposer de plus de temps pour amener ce modèle à une certaine maturité, mais il est déjà évident qu'il fournit des informations pertinentes et fiables. En s'en

servant, les établissements d'enseignement supérieur seront capables d'améliorer la qualité de leurs services, et parents et familles pourront prendre des décisions éclairées concernant la formation supérieure. De plus en plus d'établissements d'enseignement supérieur ont accepté notre classement dans sa version mise à jour (MIDE 2.0) de 2016.

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9776>

L'enseignement supérieur privé au Brésil : gage de la croissance économique

JOSÉ JANGUIÊ BEZERRA, CELSO NISKIER ET LIUDMILA BATOURINA

José Janguê Bezerra est président de l'Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) et du Grupo Ser Educacional, Brésil. Courrier électronique : janguie@sereducacional.com. Celso Niskier est vice-président de l'ABMES et chancelier du Centro Universitário Carioca, Brésil. Courrier électronique : cniskier@unicarioca.edu.br. Liudmila Batourina est consultante en Affaires internationales à l'ABMES. Courrier électronique : liudmila@abmes.org.br.

Le secteur de l'enseignement privé brésilien est un des plus importants du monde. La demande de formation universitaire dans le pays est si forte qu'avec l'appui du gouvernement le réseau des universités privées ne cesse de s'étendre. Tout en restant sceptique quant à la qualité des services offerts, la communauté universitaire traditionnelle perçoit l'enseignement supérieur privé principalement comme une activité commerciale plutôt qu'un plan national. Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur sans but lucratif sont eux aussi résolus à tirer profit de divers cours et projets. Les secteurs lucratif et non lucratif de l'enseignement se sont alors trouvés au cœur de la discussion portant sur l'enseignement supérieur brésilien. D'après les statistiques de l'Examen national des étudiants (ENADE), et le secteur privé à but lucratif et le secteur public proposent à la population brésilienne toute une gamme de services de qualité. Les diplômés des universités privées obtiennent à cette épreuve des résultats remarquables. Le fait que la plupart d'entre eux sont issus des couches sociales à faible revenu sert à ces étudiants de puissante source de motivation pour recevoir une formation supérieure et améliorer subséquemment leur statut économique. En tant que participantes au Plan national d'éducation (PNE, sigle en portugais), les

universités privées font souvent l'objet de fréquentes vérifications de conformité aux normes de qualité. De plus, la majorité des membres du corps professoral des universités privées enseignent aussi dans les universités fédérales et celles d'État.

COMPRENDRE LES FACTEURS ET EN TENIR COMPTE

Le secteur de l'enseignement supérieur privé au Brésil se consolide depuis 1996. Les données du recensement les plus récentes en sont la preuve : des 2 364 établissements d'enseignement supérieur (EES), les privés comptent pour 87,5 pour cent. En d'autres mots, 2 069 universités, centres universitaires et collèges privés permettent aux Brésiliens d'obtenir un grade ou un diplôme universitaire (baccalauréat, maîtrise, doctorat) et, par conséquent, d'améliorer leur vie et celle de leur famille.

En effet, les statistiques nationales montrent la vigueur du secteur privé si bien que six millions d'étudiants sont inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur privés, ce qui représente plus de 75 pour cent de tous les étudiants brésiliens. On remarque un certain aspect social très particulier à la société brésilienne : les jeunes qui fréquentaient des écoles secondaires privées coûteuses, après leur examen de fin d'études, se distinguent avec succès de leurs rivaux au concours d'entrée qui est tenu en raison du contingentement sévère des places gratuites dans les universités publiques fédérales ou celles d'État. Pour ce qui est des étudiants provenant des écoles secondaires publiques et ayant des notes d'admission relativement plus basses, ils sont obligés de demander des subventions pour pouvoir payer leurs études dans le secteur universitaire privé. Ainsi, le secteur privé, vivement critiqué, est directement responsable d'amener ces étudiants-là au niveau requis d'expérience et de connaissance pour servir leur pays et leurs concitoyens.

Le secteur de l'enseignement supérieur privé au Brésil comprend non seulement les petits et moyens établissements EES, mais aussi les grandes universités. Approximativement 36 pour cent des étudiants fréquentent 12 des plus grands regroupements du milieu de l'éducation supérieure. Quelque grande que soit leur taille, tous les EES sont confrontés à de multiples défis. Par exemple, le maintien des normes de qualité, le besoin d'attirer le personnel compétent, le besoin de rester flexible, la vérification rigoureuse pour recevoir l'accréditation, les modifications des règlements nécessitant de constantes adaptations et beaucoup d'autres épreuves, y compris le financement.

En règle générale, les EES privés sont renommés pour la formation offerte dans les domaines peu technologiques. Les sciences pures et les spécialités les plus technologiquement exigeantes étant tout de même laissées aux universités publiques, la différence

entre les programmes des secteurs privé et public s'est estompée avec le temps. Dans un large éventail de programmes offerts par les EES privés, la formation en droit se positionne en tête des disciplines les plus populaires, son taux d'inscription étant le plus élevé : 14 pour cent. En deuxième place viennent les formations en administration (9 pour cent). Ces disciplines sont talonnées par le génie civil (6 pour cent), ainsi que par les programmes de médecine, de pédagogie et de gestion des ressources humaines. Les universités privées fournissent l'économie du pays en travailleurs de la classe moyenne : une main-d'œuvre hautement qualifiée et très prisée. La main-d'œuvre dont le marché de l'emploi brésilien a vraiment besoin pour alimenter la croissance économique.

COURBE DE CROISSANCE

L'enseignement supérieur du Brésil a pris son élan dès 1996. Auparavant, le nombre d'inscriptions demeurait peu élevé par rapport à la demande. L'introduction du fonds permettant aux jeunes de contracter des prêts étudiants a marqué un tournant. La croissance du secteur privé dans l'enseignement supérieur du Brésil qui en découle est vue comme l'aboutissement naturel du plan PNE plutôt que le résultat de l'expansion du secteur des entreprises privées. En fait, c'est précisément ce qui différencie l'enseignement supérieur privé au Brésil de l'enseignement supérieur privé des pays européens. Les universités privées font partie intégrante du PNE, étant à la fois son instrument et son prestataire de services. Elles représentent une solution innovatrice développée par les dirigeants du pays et par les professionnels : elles sont bien placées pour faire face au problème du manque d'établissements d'enseignement supérieur et aussi pour combler la brèche béante dans la stratégie d'inclusion sociale.

C'est avec l'introduction en 2002 de nouveaux programmes menant à un baccalauréat en technologie que s'est produit le deuxième bond de la croissance. D'une durée raccourcie, ils facilitaient l'accès à la formation supérieure des élèves issus des familles à faible revenu, ceux des groupes C et D, soit la moitié de la population étudiante brésilienne. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, on accepte ces programmes en tant que programmes pour les apprenants adultes qui, n'ayant pas poursuivi leurs études après l'école secondaire, viennent à l'université après quelques années de travail.

En 2005, la croissance du secteur a de nouveau atteint son pic, cette fois grâce à la création du fonds ProUni. Il a commencé à offrir des bourses d'études aux étudiants fréquentant les universités privées, à condition qu'ils proviennent de familles financièrement défavorisées, dont le revenu familial ne dépasse pas 1,5 fois le salaire minimum.

En 2010, les inscriptions augmentent de façon

exponentielle, en passant de 76 000 à 732 000 en l'an 2014, et ce, principalement en raison des modifications telles que la réduction des taux d'intérêt et la prolongation de la période d'amortissement que le gouvernement a apportées à la politique de prêts octroyés par le programme FIES (fonds de financement des étudiants à la formation universitaire).

La demande de formation universitaire dans le pays est si forte qu'avec l'appui du gouvernement le réseau des universités privées ne cesse de s'étendre.

La crise politique et économique survenue en 2015 a contraint le gouvernement brésilien à réduire radicalement les prêts du FIES. La plupart des jeunes des groupes C et D se sont vu ainsi arracher la chance d'avoir accès aux études supérieures. Le taux enregistré pour des personnes âgées de 18 à 24 ans inscrites dans les universités était de 17 pour cent, contre les 33 pour cent anticipés dans le PNE pour l'an 2024. Entre 1996 et 2014, le FIES a presque atteint 40 pour cent du taux ciblé. Après la forte diminution du nombre des étudiants inscrits survenue en 2015, moins de 15 pour cent des jeunes de ce groupe d'âge poursuivaient, en 2016, leurs études dans les universités brésiliennes.

Un tel écart par rapport au PNE a suscité de fortes réactions de la part de l'association des universités privées, l'Association brésilienne des responsables de l'enseignement supérieur (ABMES, en portugais), qui représente les intérêts légitimes des EES privés et de leurs étudiants, ainsi que l'enseignement supérieur brésilien dans son ensemble. L'argument selon lequel l'attribution des bourses d'étudiants a prélevé un lourd tribut sur l'économie du pays n'est qu'un cliché. Les étudiants fréquentant les établissements privés, dont la proportion se situe à 87,5 pour cent de l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur, coûtent moins à l'État que les étudiants fréquentant les établissements publics. En outre, les diplômés des universités privées ont des retombées immédiates — et majeures — sur l'économie brésilienne. Axée sur les objectifs que le PNE s'était fixés pour 2024, l'ABMES a opté pour la pression sur le gouvernement afin de l'encourager à injecter des ressources dans les bourses. Parallèlement, dans le contexte de la crise économique actuelle, l'association travaille avec l'administration publique à la création d'autres mécanismes de financement, notamment des règlements qui permettraient aux banques privées d'ouvrir leur marché de services financiers aux futurs étudiants.

Ainsi, le secteur d'enseignement privé brésilien, bien qu'il se trouve maintenant affaibli par la crise économique, est le partenaire le plus actif du

gouvernement. Il assume sa juste part dans la recherche de nouveaux moyens en vue d'assurer à la société brésilienne un accès à l'enseignement supérieur et de soutenir la croissance durable de l'économie du pays. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9933>

Régionalisation de l'enseignement supérieur en Asie de l'Est

EDWARD W. CHOI

Edward W. Choi est doctorant au Center for International Higher Education du Boston College, aux États-Unis. Courriel: edward.choi.z@bc.edu.

Trois importantes organisations ont émergé en tant que moteurs de la coopération régionale de l'enseignement supérieur (ES) en Asie orientale, à savoir, l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN), l'Organisation des ministres de l'éducation du Sud-Est asiatique (SEAMEO) et un groupe trilatéral récemment formé entre les gouvernements de la Chine, du Japon et de la Corée du Sud (ci-après dénommé la Corée). Bien que ces acteurs régionaux partagent une certaine histoire de collaboration, en partie grâce à un désir de créer un espace commun pour l'enseignement supérieur de l'Asie de l'Est, ils mettent en œuvre des programmes de régionalisation fondés en grande partie sur des besoins, des objectifs, des horaires et des coutumes différents. Ce phénomène a pour résultat un paysage fragmenté de la régionalisation de l'enseignement supérieur en Asie orientale. Quand l'on examine cet état de choses, plusieurs questions apparaissent. Pourquoi existe-t-il plusieurs régimes de régionalisation en Asie de l'Est ? Pour les pays ayant des adhésions régionales multiples, serait-il possible que certains programmes de régionalisation aient la priorité sur d'autres ? Dans le cas d'une réponse affirmative, y aurait-il des répercussions néfastes pour les programmes de régionalisation de l'Asie orientale, à la fois en tant qu'initiative distincte et, plus généralement, en tant que systèmes de travail vers une zone de l'enseignement supérieur asiatique commune ?

L'ASEAN ET SON RÉSEAU UNIVERSITAIRE

Au début (à peu près dans la période 1967-1989), l'ASEAN a coopéré sur les prémisses de la stabilité politique et de la sécurité. Ainsi, ses membres fondateurs - l'Indonésie, la Malaisie, les Philippines, Singapour et la Thaïlande - se sont partagé une mission axée sur le confinement du communisme

en Indochine et la construction coopérative de la nation, en particulier dans les années qui ont suivi les mouvements d'indépendance nationaux à succès dans la région. Cependant, les événements des années 1990, en particulier la crise financière asiatique de 1997, ont entraîné un changement de raison d'être, lorsqu'une vague de discours politique autour de l'intégration économique a balayé la région. La crise financière a souligné la nécessité d'une coopération non seulement entre les pays membres de l'ASEAN, mais aussi parmi d'autres pays affligés, à savoir la Chine, le Japon et la Corée, pour trouver des solutions économiques afin d'empêcher la dévastation de la région par les récessions futures. Ce groupement de pays est connu sous le nom d'ASEAN plus trois.

Tout au long de l'évolution de l'ASEAN - d'un groupe exclusif de pays d'Asie du Sud-Est, à la configuration inclusive de l'ASEAN plus trois, et plus tard l'arrangement ASEAN plus six (avec l'ajout de l'Australie, l'Inde et la Nouvelle-Zélande), le dialogue politique autour de la coopération régionale de l'enseignement supérieur s'est lentement concrétisé. La conversation a commencé avec les deux premières réunions du Comité sur l'éducation de l'ASEAN dans les années 1970 ; ensemble, ces réunions ont favorisé l'enseignement supérieur, en particulier le potentiel de travail des diplômés de l'enseignement supérieur, en tant que principal moteur de la prospérité économique. Les réunions ont également avancé un argument convaincant en faveur d'un pipeline international pour assurer la présence d'étudiants qualifiés et hautement motivés. Il en a résulté un groupement sous-régional connu sous le nom de Réseau universitaire de l'ASEAN (RUA), qui, assisté par le cadre de l'assurance de la qualité du réseau de l'Université de l'ASEAN (RUA-AQ) et du système de transfert de crédits de l'ASEAN (STCA), facilite les échanges universitaires, de personnel et d'étudiants entre 30 établissements membres.

LE SEAMEO ET L'ESPACE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE L'ASIE DU SUD-EST

Alors que le RUA de l'ASEAN opère sur une plateforme sous-régionale, l'Institut régional SEAMEO de l'enseignement supérieur et du développement (IRESED) cherche à atteindre un objectif d'ordre supérieur consistant à créer une zone d'enseignement supérieur sud-asiatique (ZES-SA). À ce jour, trois processus de régionalisation primaire ont avancé ce travail : le projet pilote de mobilité de la Malaisie, l'Indonésie et la Thaïlande (M-I-T) et deux mécanismes régionaux d'harmonisation, le Réseau d'assurance de la qualité de l'ASEAN (RAQA) et le Système de transfert de crédits de l'Asie du Sud-Est (STC-ASE). À l'aide du système de transfert de crédits de mobilité universitaire en Asie et au Pacifique (STCU), 23 universités de la zone M-I-T ont facilité l'échange de 1.130 étudiants de

premier cycle durant les quatre premières années de l'initiative (2010-2014). Le M-I-T avance maintenant sous une marque de commerce plus inclusive et la mobilité étudiante internationale de l'ASEAN (MEIA) prévoit d'élargir son champs d'action afin d'inclure quatre autres pays : le Brunei Darussalam, le Japon, les Philippines et le Vietnam. Contrairement au M-I-T, l'activité RAQA et STC-ASE a été difficile à mesurer. Cependant, il est probable que ces deux mécanismes régionaux auront une visibilité accrue sous MEIA.

CAMPUS ASIE

L'arrivée la plus récente sur la scène de la coopération régionale en Asie de l'Est est un programme de mobilité étudiante trilatéral appelé Programme d'action collective pour la mobilité des étudiants universitaires en Asie (CAMPUS Asie). Lancé en 2012 en tant que projet pilote sous la direction de la Chine, du Japon et de la Corée, CAMPUS Asie facilite la mobilité des étudiants de premier et de deuxième cycle grâce à des programmes d'échange de crédit, de double diplôme et de diplôme conjoint, et vise à développer un groupe d'« experts asiatiques » talentueux grâce à une plateforme de ressources et de connaissances partagées. Ces experts devraient devenir les ambassadeurs d'une région de l'Asie du Nord-Est, compétitive à l'échelle internationale et basée sur les connaissances. Comme objectif secondaire possible, le régime de mobilité peut être considéré comme un moyen d'atténuer le problème de la fuite des cerveaux de la Chine et de la Corée (la perte de capitaux intellectuels pour les destinations d'études et de travail populaires, telles que l'Amérique du Nord et l'Europe), tout en créant simultanément une demande internationale pour les secteurs de l'enseignement supérieur, confrontés à la perspective de la baisse des taux de scolarisation (au Japon et en Corée).

L'ÉNIGME DE LA RÉGIONALISATION EN ASIE ORIENTALE

Pris séparément, tous les programmes de régionalisation décrits ci-dessus ont le potentiel de générer des avantages considérables au sein de leurs approches géographiques respectives : un approfondissement de la compréhension interculturelle, le partage des connaissances, un pipeline international pour la main-d'œuvre qualifiée, la stabilité et la paix régionale. Cependant, considérées comme un ensemble, elles représentent un paysage fragmenté de la régionalisation de l'enseignement supérieur, qui comprend des interdépendances économiques et politiques qui s'excluent mutuellement et, dans certains cas, se chevauchent au niveau trans- et interrégional. Ces dynamiques non coordonnées vont sûrement provoquer des tensions géopolitiques, car les réseaux régionaux sont susceptibles de s'engager dans des manœuvres politiques et d'autres effets de manche, d'autant plus lorsque les programmes s'étendent dans

les territoires voisins et s'efforcent de recruter des pays membres déjà engagés dans d'autres initiatives.

Par exemple, le regroupement trilatéral du nord-est asiatique prévoit d'inclure certains pays membres de l'ASEAN et/ou SEAMEO dans CAMPUS Asie, alors que l'ASEAN et SEAMEO ont examiné la possibilité d'étendre le RUA et MEIA, respectivement, au nord-est, à savoir en Chine, au Japon et en Corée. Au fur et à mesure que la perspective de nouveaux partenariats régionaux s'ouvre, les pays ayant des adhésions multiples peuvent choisir d'honorer les accords de coopération ou de consacrer davantage de ressources à ceux qui apportent les meilleurs avantages (par exemple, en termes de prestige, de soutien politique ou de ressources), sont plus faisables, ou les deux à la fois. La maturation des retombées de l'ASEAN plus un (par exemple, l'ASEAN-Japon), peut se faire au détriment des développements dans le groupement plus large de l'ASEAN plus trois, comme peut l'illustrer ce point. Dans d'autres cas, les réseaux régionaux peuvent se trouver en situation de lutte pour des ressources « trop dispersées » alors que les pays membres consacrent du financement, de l'énergie et du temps à de multiples initiatives de régionalisation. En résumé, les activités de priorisation peuvent entraver la culture de liens de coopération régionale durables et freiner les progrès des programmes de régionalisation que partagent plusieurs pays membres. La création d'une communauté globale et unique de l'enseignement supérieur en Asie de l'Est pourrait aussi être un enjeu de taille.

Un autre défi auquel sont confrontées les organisations régionales en Asie de l'Est est la difficulté inhérente à tenter d'harmoniser une zone géographique extrêmement divisée en termes de cultures, de langues, de normes relatives à la qualité de l'enseignement supérieur et de normes et réglementations nationales, notamment en ce qui concerne les protocoles de visa et les calendriers académiques. Des outils de référence tels que le RAQA, le STCU et STCA ont atténué les différences les plus visibles et ont facilité les échanges d'étudiants des groupes régionaux d'élite tels que le RUA et mis sur pied des projets pilotes de mobilité sur le plan international. Il en résulte un besoin d'élaborer des mécanismes d'harmonisation plus larges dans le but d'égaliser les avantages de l'éducation dans l'ensemble de l'Asie de l'Est.

Ce phénomène a pour résultat un paysage fragmenté de la régionalisation de l'enseignement supérieur en Asie orientale.

En reconnaissance de cette limitation, l'IRESSED et la Banque asiatique de développement (BAD) ont commencé à développer ce qui se convertira en un outil

de référence tout compris pour l'ensemble de l'Asie du Sud-Est, connu sous le nom de Cadre de transfert de crédit académique (CTCA). Cependant, la question est de savoir si les nombreux réseaux régionaux qui coexistent en Asie orientale adopteront ce cadre, notamment en raison de leur tendance à promouvoir des programmes locaux de mobilité et des mécanismes d'harmonisation natifs de leurs sous-régions respectives. Actuellement, CAMPUS Asie semble explorer son propre cadre STC et AQ, et le RUA, et comme déjà mentionné, utilise le RUA-AA et STCA.

Compte tenu de cet état de choses actuel, ce serait probablement un moment opportun pour souligner un plus grand niveau de coopération interrégionale entre les réseaux régionaux de l'Asie de l'Est. L'objectif, ici, serait d'alléger toute tension géopolitique qui peut-être caractéristique de la régionalisation de l'Asie de l'Est aujourd'hui et de développer des moyens efficaces pour partager les connaissances et les ressources entre les réseaux régionaux afin d'égaliser les avantages de l'enseignement supérieur dans la région. La régionalisation de l'Asie de l'Est pourrait ainsi peut-être commencer à s'orienter vers un programme de régionalisation plus inclusif, consistant à créer une communauté de l'enseignement supérieur unique et pan-asiatique. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9805>

La Chine, leader mondial des taux de réussite universitaire

Julian Marioulas

Julian Marioulas est doctorant au département des études d'Asie orientale de l'Université de Vienne, en Autriche. Il est également professeur d'allemand à l'Institut des langues étrangères de l'Université des sciences et technologies de la Chine de l'est, en Chine. Courriel : julian@marioulas.de

Dans son édition d'avril 2013, le magazine the Economic Observer a posé une question très simple : est-il trop facile d'étudier dans les universités chinoises ? Même si l'on pourrait se poser la même question concernant de nombreux systèmes d'enseignement supérieur, la réponse donnée par the Economic Observer est un « oui » retentissant et sans ambiguïté. La Chine dispose de l'un des taux de décrochage universitaire les plus faibles au monde, les sources du ministère de l'Éducation faisant état de moins de 1% d'étudiants qui n'achèvent pas leurs études. De rares cas de sanctions

disciplinaires prises à l'encontre de certains étudiants, ont déclenché un tollé de la part des concernés et de leurs familles. Alors que le système éducatif en Asie de l'Est est généralement caractérisé par des critères de recrutement stricts et des taux de décrochage faibles, ceux-ci atteignent environ 10% en Corée du Sud et au Japon. Des chiffres très éloignés de la réalité chinoise, où échouer à l'université est pratiquement impensable.

LES CHIFFRES

Dans le cadre de la collecte des données utilisées pour la rédaction de cet article, j'ai exploité le « Quality Reports on Undergraduate Education » publié par des institutions d'enseignement supérieur établies en Chine continentale. J'ai recensé 187 universités, leurs taux de réussite au terme des quatre années de formation, ainsi que les taux d'attribution de diplômes de licence. Les universités composant la liste sont très diverses : elles sont présentes dans douze provinces, des communautés rurales et urbaines et regroupent des établissements de toutes tailles et réputations. Le taux moyen de réussite en 2013 était de 97,3%. Cinq établissements ont affiché des taux de réussite de 100%, et le taux le plus faible indiquait 84%. Le taux de diplômes de licence décernés au cours de la même période était de 96%, soit un niveau inférieur à celui du pourcentage total des diplômes décernés. Généralement, le diplôme de fin d'études est soumis à l'obtention d'une note de passage dans toutes les matières obligatoires en plus d'un nombre réglementaire de points de crédit, tandis que le diplôme de licence pourrait s'obtenir avec une moyenne donnée.

Il semble que la qualité et le classement d'une université ne soient pas des éléments déterminants puisque les pourcentages de réussite des principales universités nationales du « Projet 211 », malgré des conditions de recrutement plus strictes comparées aux universités des provinces, se situent en-dessous de la moyenne, à un niveau légèrement inférieur à la moitié de l'écart-type. C'est la situation géographique qui apparaît comme un aspect important : la province du Hebei (où un nombre important de collèges sont passés au statut d'universités ces dernières années) a atteint un taux moyen de réussite de 98,8% et Shanghai a connu une baisse pour arriver à 95,9%. Dans plusieurs universités, on trouve des départements codirigés par des institutions étrangères partenaires, et il serait plus difficile d'y obtenir son diplôme. Le taux moyen de réussite dépasse à peine les 90%.

ASSURER L'OBTENTION DU DIPLÔME

Dans leur article préparé pour le magazine chinois Time Education, deux professeurs de l'Université de Jiangsu (JSU), une université de province ayant des critères de sélection relativement faibles, ont évoqué plusieurs mesures destinées à faciliter l'obtention du diplôme dans les délais requis : rendre les sessions de

rattrapage plus abordables et y associer la possibilité de repasser des examens vers la fin du semestre ou même quelques jours avant la date prévue pour la remise des diplômes. Un autre facteur aggravant est le manque de compétences au sein du corps professoral ainsi que le refus de la part des enseignants d'assurer une plus grande charge de travail consécutive aux cas d'échec des étudiants. Cela peut entraîner des effets négatifs sur la performance des étudiants recrutés par des institutions moins compétitives. Pendant les cours, plusieurs d'entre eux jouent avec leurs téléphones, lisent des romans ou se mettent tout simplement à dormir. Lors de la semaine des évaluations, bien que les révisions et la recherche d'outils adéquats pour réussir aux examens soient recommandées, ces activités sont négligées lorsque les étudiants savent que leurs échecs répétés ne seront suivis d'aucune sanction. Des préoccupations similaires ont été exprimées par les auteurs de l'unique étude récente portant sur les taux de réussite.

Li Zifeng et ses collègues de l'université de Yanshan dans la province du Heibei ont constaté que, dans la plupart des universités, les taux de réussite avoisinaient les 100%, alors que les étudiants n'étaient nullement sanctionnés pour avoir triché et que les enseignants préféraient faire réussir tous les étudiants pour s'éviter des problèmes. Les étudiants ne sont pas « formatés » pour faire ce qui, en théorie, est attendu d'eux. Les auteurs mettent ces faits en contraste avec la réalité des universités européennes, où les critères sont plus souples mais en même temps plus exigeants. Cela laisse supposer que de telles procédures contribuent à une meilleure qualité des diplômés européens.

Dans un article publié en 2013, le Worker's Daily révèle le cas d'une université au Hainan où le corps enseignant avait reçu pour consigne de faire réussir tous les étudiants de niveau licence, qu'ils aient échoué ou non dans quelque matière que ce soit. La même consigne a été appliquée aux étudiants en Master, qui ont tous été admis à l'obtention du diplôme, à condition que leurs mémoires n'aient pas été rejetés par le logiciel de détection de plagiat. Les administrateurs de l'université ont choisi de maintenir des taux de réussite élevés pour continuer à garder une image positive et à recevoir des financements, en même temps qu'ils veulent éviter aux départements enregistrant de faibles performances d'être progressivement supprimés. Dans un tel cas de figure, le corps enseignant apprécierait beaucoup un arrangement selon lequel tous les étudiants se verraient admis.

QUELQUES OBSERVATIONS

L'essor de l'enseignement supérieur en Chine a permis un nombre d'inscriptions record dans les universités et a apporté des avantages certains à la société dans son ensemble. Les investissements réalisés par le

gouvernement de Pékin ont permis de rehausser la qualité et le niveau de reconnaissance à l'international des établissements d'enseignement de la Chine continentale. J'aimerais cependant faire remarquer que le fait de garantir l'obtention du diplôme à l'avance constitue un obstacle au développement desdits établissements.

Telle que la situation se présente, les universités d'élite recrutent la majorité de leurs étudiants par le biais du *gakao* (test d'entrée à l'université) et des candidatures indépendantes. Bien que la seconde méthode permette aux universités d'adopter une approche plus flexible concernant le recrutement des étudiants, le fait de ne pas dépendre d'un seul score déterminant est aussi un élément favorisant la corruption. Le cas le plus notoire relevé ces dernières années est celui de Cai Rongsheng. Durant les huit années où il assurait la fonction de Chef du service des inscriptions à l'université Renmin de Chine, il a empoché plus de 23 millions de RMB, soit 3,4 millions de dollars américains en pots-de-vin pour les inscriptions d'étudiants particuliers. Selon le *Beijing Morning Post*, les places dans les universités prestigieuses peuvent se négocier à hauteur de 1 million de RMB, soit 150.000 de dollars américains. Les candidatures indépendantes sont devenues un « circuit » pour les bacheliers non qualifiés mais ayant des relations en haut lieu leur permettant d'accéder à de bonnes universités, où ils finiront par obtenir leur diplôme avec ou sans efforts. Dans de telles circonstances, il y a fort à douter que des systèmes d'évaluation conçus pour éliminer les étudiants de faible niveau pendant leur cursus soient mis en œuvre.

Point positif pour l'université Renmin, les candidatures indépendantes ont été largement revues à la baisse depuis l'affaire Cai Rongsheng. Ainsi que le démontrent les chiffres fournis par les services d'inscription, 192 étudiants ont été admis par le biais de cette procédure en 2016 (sur un total de 2.797 nouveaux inscrits), ce qui est de loin inférieur au chiffre de 2012 qui atteignait 550 soit 20% des nouveaux étudiants de l'époque.

Vu le nombre important de candidats qualifiés, il serait tout à fait compréhensible que ces universités atteignent des taux de réussite aux niveaux actuels sans avoir à procéder à des « arrangements » pour y parvenir. Cela supposerait l'existence de procédures d'inscription transparentes, sans corruption et basées sur le mérite.

En ce qui concerne les universités et les collèges des provinces, je suis de ceux qui pensent que ces établissements gagneraient davantage à être exigeants en matière de délivrance des diplômes.

Actuellement, la tendance à la hausse exponentielle du nombre d'inscriptions et d'étudiants coïncide avec les consignes visant à maintenir des taux de réussite élevés,

indépendamment du niveau réel des étudiants. Un écart de paradigme institué dans plusieurs universités des provinces, qui mettrait l'accent strictement sur la qualité plutôt que sur la quantité des diplômés, contribuerait à rehausser le niveau de leurs diplômes et à alléger la structure hiérarchique qui caractérise l'enseignement supérieur en Chine.

Il est important de noter qu'il existe quelques universités nouvellement établies, qui rompent avec ces pratiques dominantes en matière de recrutement d'étudiants et d'exigences de formation. Parmi elles figurent la Shanghai Tech University et Southern University of Science and Technology. Il reste à savoir si leurs pratiques concernant l'obtention des diplômes s'aligneront sur celles de la grande majorité ou qu'elles s'en démarqueront. ■

DOI <http://dx.doi.org/106017/ihe.2017.90.9746>

Milieux politique et universitaire en Iran postrévolutionnaire

SAEID GOLKAR

Saeid Golkar est enseignant au Programme d'études moyen-orientales et nord-africaines à l'université Northwestern à Evanston aux États-Unis. Adresse électronique : saeid.golkar@northwestern.edu.

Après la révolution de 1979, l'évolution de l'enseignement supérieur en Iran se divise en trois grandes étapes. D'abord, au cours de la période révolutionnaire allant de 1979 à 1987, l'enseignement universitaire a fait face à la première vague d'islamisation forcée, qui coïncidait aussi avec la « révolution culturelle » et la guerre Iran-Irak (1980-1988). Puis, entre 1998 et 2004 suit une étape de reconstruction politique et de développement. Au fur et à mesure que le régime islamique allégeait la pression idéologique exercée sur les universités, celles-ci devenaient plus autonomes. L'étape suivante (2005-2012) s'est faite connaître comme une période menée par la main de fer des islamistes. On a assisté à une autre série de mesures d'islamisation et de recentralisation forcées des universités.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR LORS DE LA RÉVOLUTION ET DE LA GUERRE

Durant une courte période suivant l'effondrement de la monarchie des Pahlavi, les universités iraniennes

ont retrouvé leur indépendance. Cependant, elles se sont aussitôt tournées en acteurs majeurs sur la scène politique de la révolution et ont encouru une rigoureuse surveillance gouvernementale. Immédiatement après la révolution islamique iranienne de 1979, le gouvernement met en œuvre des politiques pour régulariser l'enseignement supérieur et « purger » les universités en les débarrassant des dernières reliques du régime impérial des Pahlavi.

Conformément au Plan d'action de la révolution culturelle, les universités se voient ainsi privées de toute autonomie. Durant trois ans, jusqu'à 1982, elles restent fermées alors que le gouvernement au pouvoir les « nettoie » des oppositions à la fois politiques et religieuses. Le quartier général des gardes de la révolution islamique jouait un rôle majeur dans la direction et la gestion de ce projet d'islamisation des universités. Sa réalisation prévoyait deux étapes. Dans un premier temps, afin de mettre en place des programmes pro-islamiques, il fallait procéder à l'épuration de toute influence venant de l'Ouest comme de l'Est. Ensuite, dans le but de forcer les universités à se conformer aux principes islamiques, il fallait donner à ces universités récemment islamisées de nouvelles structures physiques. Tout d'abord, le gouvernement instaure plusieurs organismes comme le Conseil suprême de la révolution culturelle (CSRC) de façon à surveiller et gérer l'islamisation dans les universités. Dans une optique d'un élargissement souhaité de la surveillance islamique, le régime comptait l'étendre à l'ensemble de la société iranienne.

L'ÈRE DE LA CONSTRUCTION ET DES RÉFORMES (1989-2004)

Sous la présidence de Hashemi Rafsanjani, qui a pris le pouvoir tout de suite après la guerre irano-irakienne, le gouvernement technocratique percevait les universités comme des ressources éducatives destinées à alimenter l'appareil administratif de l'État en fonctionnaires. Rafsanjani privilégiait l'expertise technique (takhasoos) plutôt que l'engagement idéologique (taahhod), ce dernier ayant dominé dans le pays après la première révolution culturelle. C'est de son approche pragmatique que dérive le développement spectaculaire de l'enseignement supérieur en Iran. Ainsi, beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur ont été créés partout dans le pays et les universités ont augmenté leur effectif étudiant de 407 693 en 1988 à 1 192 329 en 1996.

Cette tendance s'est poursuivie sous la direction du gouvernement réformiste de Khatami (1997-2004), si bien que l'autonomie des universités fleurissait dans un climat politique moins tendu qu'auparavant. Son gouvernement a essayé de restructurer le système d'enseignement universitaire en accentuant l'indépendance des établissements envers le gouvernement. En 2000, le ministère de la Culture et de

l'Enseignement supérieur a pris le nom de ministère de la Science, de la Recherche et de la Technologie (MSRT), de façon à inclure, outre la formation supérieure, la recherche scientifique. L'année suivante, les universités se sont vu accorder une plus grande indépendance quant à la préparation des programmes et du plan d'enseignement. De plus, en 2002, au lieu d'embaucher uniquement des professeurs sélectionnés par l'État, les universités ont obtenu l'autorisation d'en recruter par elles-mêmes. Enfin, on a autorisé les universités à choisir — par un processus électoral — leurs dirigeants, y compris les présidents et les doyens.

Tout comme à l'époque de Rafsanjani, il s'ensuivit une augmentation spectaculaire du nombre d'étudiants : 2 117 471 en 2004 par rapport à 1 404 880 en 2000. Quant aux femmes fréquentant les universités, leur nombre était aussi en hausse constante. Soutenus par le corps étudiant, les réformistes au sein des universités ont lancé un débat visant à encourager la participation des étudiants à la vie politique, mais les agents des changements proposés se sont heurtés à une vive résistance de la part des conservateurs. Le progrès des libertés politiques dans la population étudiante a attisé le désir de défier le pouvoir des institutions non élues du régime en place. En 1999 et en 2003 ont éclaté des soulèvements remettant en question les structures du pouvoir — ils ont été réprimés par la milice et les forces paramilitaires iraniennes.

Les réformes que l'administration publique a tenté de mettre en œuvre ont rencontré une opposition implacable de la part de l'aile conservatrice et du guide suprême de l'Iran. Ces derniers continuaient d'empêcher les programmes réformistes et de contrecarrer les mouvements d'étudiants tout en poursuivant leur programme d'islamisation des universités. En 1997, sous l'emprise des conservateurs, le Conseil suprême de la révolution culturelle, dont les membres avaient été nommés par le guide suprême, a mis en place le Conseil d'islamisation des établissements d'enseignement (CIEE). Le CIEE a ratifié de nombreux règlements, notamment les « Principes de l'université islamique », rédigés en décembre 1998. Selon cette doctrine, l'islamisation des universités devait se réaliser par l'entremise de démarches auprès des six éléments suivants : le corps professoral, les effectifs étudiants, les programmes universitaires, le contenu des cours, l'aménagement culturel, l'orientation éducative et la gestion des établissements. Ainsi, rejeté à l'époque des réformistes, le projet d'islamisation de l'enseignement supérieur a pu voir le jour sous un gouvernement successeur pur et dur.

ÉPOQUE DES ISLAMISTES DURS (2005-2012)

Politicien populiste autoritaire, Ahmadinejad a élargi le système de l'enseignement supérieur en même temps qu'il resserrait le contrôle politique sur le fonctionnement

des universités. En 2013, le nombre des étudiants a atteint quatre millions. Cependant, le gouvernement a révoqué les quelques fragments d'autonomie dont jouissaient les universités au cours des années précédentes. Pour les soumettre à un contrôle politique, il a recouru à la recentralisation accélérée du système universitaire. Par conséquent, afin de renforcer la mainmise sur les universités iraniennes, le gouvernement a intensifié ses efforts de façon considérable. Étant sous l'emprise des universitaires intransigeants, le MSRT a promulgué à des fins d'islamisation approfondie tous les règlements du CIEE.

La recentralisation forcée de l'enseignement supérieur s'est opérée à des échelons différents. D'abord, c'est le MSRT — et non pas les facultés — qui à l'avenir désignerait les présidents d'université. Le gouvernement d'Ahmadinejad a fait remplacer de nombreux membres appréciés du personnel universitaire par des employés adeptes du mouvement fondamentaliste prônant l'islamisation des universités. Ensuite, pour remplacer les règlements universitaires fixés 18 ans auparavant, le MSRT a édicté la nouvelle charte de gestion universitaire. Selon celle-ci, le président d'université avait le mandat de nommer les vice-présidents et les doyens qui s'occuperaient sur place de l'application des politiques de l'islamisation. En outre, la politique de ségrégation hommes-femmes se renforçait de façon exponentielle, la surveillance morale et éthique s'exerçait de plus en plus rigoureusement, de nombreuses nouvelles mosquées et des centres islamiques ont ouvert leurs portes. En 2007, pour pouvoir embaucher davantage de partisans de son régime, le gouvernement a retiré aux universités toute leur autonomie en matière de recrutement de personnel. Quant à l'admission des étudiants, elle s'est centralisée tandis que l'admission des étudiants au doctorat relève dorénavant de la compétence exclusive du MSRT. À la faveur d'une telle expansion du contrôle du gouvernement d'Ahmadinejad, les étudiants politiquement engagés se voyaient ainsi découragés de poursuivre leurs études. En revanche, les étudiants militant au sein de la cause islamiste étaient admis sans la moindre difficulté aux études supérieures de troisième cycle. Outre que les universités ont perdu leur indépendance à l'égard de la conception de leurs programmes de formation, les manuels universitaires devaient à leur tour subir une « purification » intensive selon les normes de la Commission pour la promotion des manuels de sciences sociales. Certains observateurs ont attribué cette forte recrudescence de l'islamisme à une deuxième révolution culturelle en Iran. Sans doute, dans la dégradation massive de l'enseignement supérieur du pays, cette révolution culturelle y est pour quelque chose.

CONCLUSION

Depuis sa création, exercer un contrôle rigoureux et promouvoir une islamisation des universités restent des objectifs prioritaires de la République islamique d'Iran. Les efforts déployés par les gouvernements islamiques pour atteindre ces objectifs ont ouvert la voie, dans les années 1980 et 2000, à deux révolutions culturelles. Les politiques de l'État ont provoqué un exode des cerveaux, ce qui à son tour a sapé la quintessence même de l'institution iranienne d'enseignement supérieur, et notamment du domaine des sciences humaines et sociales. Cependant, l'État, soutenu par des intégristes islamiques, n'a pas réussi à établir une université islamique. Poussée de l'enseignement universitaire, multiplication du nombre des étudiants, essor des technologies de l'information, fragmentation du paysage politique, élite politique désidéologisée, tout cela a contribué à un échec partiel de la politique qui visait à islamiser les universités iraniennes. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9930>

NOUVELLES PUBLICATIONS

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

Arar, Khalid, and Kussai Haj-Yehian. *Higher Education and the Palestinian Arab Minority in Israel*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 2016. 213 pp. \$100 (hb). Website: www.palgrave.com.

Bader, John. *Dean's List: 10 Strategies for College Success*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2017. 216 pp. \$24.95 (pb). Website: www.press.jhu.edu.

Barrett, Beverly. *Globalization and Change in Higher Education—The Political Economy of Policy Reform in Europe*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2017. 314 pp. \$99.99 (hb). Website: <http://www.palgrave.com>.

Cramer, Sharon F. *Shared Governance in Higher Education: Demands,*

Transitions, Transformations, Volume 1. Albany, NY: SUNY Press, 2017. 273 pp. \$85 (hb). Website: www.sunypress.edu.

Cochrane, Sharlene Voogd, Meenakshi Chhabra, Marjorie A. Jones, and Deborah Spragg, Eds. *Culturally Responsive Teaching and Reflection in Higher Education: Promising Practices from the Cultural Literacy Curriculum Institute*. Abington, UK: Routledge, 2017. 126 pp. £44.00 (hb). Website: www.routledge.com.

Cottom, Tressie McMillan. *Lower Ed: The Troubling Rise of For-Profit Colleges in the New Economy*. The New Press, 2017. 240 pp. \$26.95 (hc). Website: <http://thenewpress.com>.

Diner, Steven J. *Universities and Their Cities: Urban Higher Education in America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2017. 192 pp. \$44.95 (hb). Website: www.press.jhu.edu.

Farrugia, Christine A. *Open Doors 2015: Report on International Educational Exchange*. New York, NY: Institute of International Education, 2016. \$79.95. Website: <http://www.iie-books.org/opdoreonined.html>.

Kim, Eunyoung, and Katherine C. Aquino, Eds. *Disability as Diversity in Higher Education—Policies and Practices to Enhance Student Success*. Abington, UK: Routledge, 2017. 244 pp. £29.59 (pb). Website: www.routledge.com.

[routledge.com](http://www.routledge.com).

Knight, Jane, and Emnet Tadesse Woldegiorgis, Eds. *Regionalization of African Higher Education: Progress and Prospects*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2017. 269 pp. \$54.00 (pb). Website: <https://www.sensepublishers.com>.

Larsen, Marianne A. *Internationalization of Higher Education: An Analysis through Spatial, Network, and Mobilities Theories*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2016. 196 pp. £100.00 (hb). Website: <http://www.palgrave.com>.

Marber, Peter, and Daniel Araya, Eds. *The Evolution of Liberal Arts in the Global Age*. Abington, UK: Routledge, 2017. 242 pp. £25.59 (pb). Website: www.routledge.com.

Musselin, Christine. *La Grande Course des Universités*. Paris, FR: Presses de Sciences Po, 2017. 304 pp. 19 (pb). Website: <http://www.pressesdesciencespo.fr>. Shek, Daniel T. L., and Robert Hollister, Eds. *University Social Responsibility and Quality of Life*. Singapore: Springer, 2017. 283 pp. \$119 (hb). Website: www.springer.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.

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

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 DE LA VERSION FRANÇAISE

Agence universitaire de la Francophonie (AUF)



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

TRADUCTION

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

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

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

Yelena Gorelik sous la direction de J. Archibald, Université McGill, Canada

