

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

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

Partenariat avec *University World News* (UWN)

les articles de IHE sont diffusés régulièrement dans le site Web d'*UWN* et dans son infolettre mensuelle. L'*UWN* est une ressource en ligne reconnue de nouvelles internationales portant sur l'enseignement supérieur.

Thèmes internationaux

- 2 Bien collectif de l'enseignement supérieur
Ellen Hazelkorn
- 4 La « liberté d'expression » et les « propos offensants » dans les universités
Peter Scott
- 5 Différenciation et systèmes : responsabilités de l'université de recherche
Philip G. Altbach

Perspectives sur l'internationalisation

- 7 Arménie : enseignement supérieur transnational
Tatevik Gharibyan
- 9 République de Maurice : enjeux et perspectives de l'internationalisation
Shaheen Motala Timol et Kevin Kinser
- 12 Internationalisation de l'enseignement supérieur en Ukraine
Irina Sikorskaya

Gratuité scolaire ?

- 14 Gratuité de l'enseignement supérieur : ne pas confondre égalité et équité
Ariane de Gayardon
- 15 Apparition et dangers de la gratuité scolaire en fonction du revenu
Alex Usher

Difficultés financières

- 17 Universités publiques et compressions budgétaires en Malaisie
Doria Abdullah
- 19 Sous-financement de l'enseignement supérieur en Australie
Anthony Welch

Axe Afrique

- 21 Du rififi dans les classements : une perspective africaine
Damtew Teferra
- 23 Recherche : la « mission manquée » des universités africaines
Harris Andoh

Axe Asie du Sud

- 25 Inde : des universités de rang mondial ?
Philip G. Altbach et Jamil Salmi
- 27 Qualité des chercheurs au Pakistan
Muhammad Z. Ahmed
- 29 Diversité des étudiants et défis de l'inclusion en Inde
Nidhi S. Sabharwal et C.M. Malish
- 31 Contradictions de l'expansion du privé en Inde
Eldho Mathews

Axe Chine

- 33 Mission culturelle des universités de premier plan en Extrême-Orient
Rui Yang
- 35 Lent chemin de l'enseignement général en Chine
Bie Dunrong
- 37 Nouveaux « startups » dans un système d'enseignement supérieur rigide en Chine
Hantian Wu

Le bien collectif de l'enseignement supérieur est-il remis en question?

ELLEN HAZELKORN

Ellen Hazelkorn est professeure émérite et ancienne directrice du Higher Education Policy Research Unit (HEPRU), en Irlande, et cochercheuse internationale au Centre for Global Higher Education, centre financé par l'ESRC/HEFCE, à Londres, au Royaume-Uni. Courrier électronique : ellen.hazelkorn@dit.ie

En général, il est entendu que l'enseignement supérieur sert le bien public, particulièrement lorsqu'il est financé directement par l'État, parce que tant les individus que la société en bénéficient. L'enseignement supérieur est la source de capital humain, d'innovation et d'esprit d'entreprise qui alimente les ambitions personnelles, sociales et économiques dont la société et les citoyens ont besoin tout en soutenant la société civile. Dans cette situation, il existe un contrat social implicite qui tient compte de l'autonomie des établissements et du soutien public (par le biais des impôts et des politiques publiques).

Au Royaume-Uni, aux États-Unis et dans d'autres pays, les universités créées par donation foncière sont un bon exemple d'établissements qui ont trouvé un équilibre entre ces facteurs. Les universités ont été fondées pour atteindre des « objectifs définis par la sphère publique », tout en accordant aux universitaires un rôle important dans l'évaluation et la défense de la qualité et de la valeur de leurs travaux. L'hypothèse sous-jacente est que les actions des universitaires et les résultats de leurs travaux (publiques) étaient forcément bons pour le public puisqu'ils faisaient la promotion du bien public par le biais de l'enseignement, de la recherche et des services rendus au public ou de l'engagement envers lui.

Aujourd'hui, de nombreuses hypothèses qui ont expliqué l'appui public de l'enseignement supérieur ne se sont pas avérées. À une époque où l'enseignement supérieur est en demande croissante, de plus en plus de gens, qui ont du mal à être à la hauteur des attentes sociales et personnelles, se sentent laissés pour compte. La distribution inégale des biens sociétaux s'est accompagnée de l'impression que le reste du monde s'en sort mieux. À l'extérieur des métropoles, les retombées de la recherche, du développement et de l'innovation (RDI), ainsi que les retombées économiques sont insuffisantes. De plus, aujourd'hui, la concurrence vient de villes et de pays que la plupart d'entre nous ne connaissaient pas auparavant, ou du moins ne percevaient pas comme étant de la concurrence.

Des sondages menés au Royaume-Uni et aux États-Unis indiquent que les universités et leur corps professoral sont perçus comme étant trop axés sur leurs propres intérêts, et pas assez sur l'apprentissage des étudiants ou sur les résultats. Alors que les universités se préoccupent de leur classement dans le monde, moins de 1 % des étudiants américains fréquentent des universités très sélectives comme Harvard ou Yale, et seulement 9 % des étudiants au Royaume-Uni fréquentent les universités d'Oxbridge ou celles du réseau Russell Group.

Les résultats des dernières élections au Royaume-Uni, aux États-Unis et en France, ainsi que l'escalade de tensions sociales ailleurs dans le monde témoignent de ces visions du monde bien différentes. Les résultats montrent un fossé grandissant entre, d'une part, les universités et les habitants des villes qui sont aux prises avec la mondialisation, et d'autre part, les communautés et les régions préoccupées par les enjeux locaux.

LES TENSIONS ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LE RESTE DE LA SOCIÉTÉ

En Europe et ailleurs, l'enseignement supérieur est soumis à des pressions.

- Aux États-Unis, l'accréditation est habituellement la responsabilité partagée d'une « triade » composée du gouvernement fédéral, des organismes régionaux d'accréditation et des gouvernements des États, avec le soutien critique du milieu universitaire. Le rôle du gouvernement fédéral a été relativement mineur. Toutefois, au fil des ans, on s'est inquiété de plus en plus de la réussite des étudiants et de leur employabilité, surtout dans le contexte des hausses des frais de scolarité universitaire et de l'augmentation de l'endettement des étudiants. L'administration Obama a créé le *College Scorecard*, un système d'indicateurs de performance, pour que les établissements d'enseignement supérieur rendent compte des coûts, de la valeur et de la qualité et pour ouvrir ces établissements à l'examen public. En outre, le Congrès prend de mesures visant à consolider les pratiques d'accréditation et les pratiques des accréditeurs.
- Au Royaume-Uni, la première version du *Teaching Excellence Framework* (TEF) a été publiée. Le but de ce programme-cadre est de mieux informer les étudiants sur la qualité des programmes menant à l'obtention d'un diplôme et de redorer l'image de l'enseignement. Dans une certaine mesure, le TEF remplace le processus d'assurance de la qualité (AQ) qui produisait de longs rapports à l'intention des

établissements et qui ne convenait donc pas pour mesurer et comparer le rendement et les résultats des étudiants. On a souvent reproché à l'AQ sa bureaucratie et ses méthodes d'évaluation qui revient à cocher des cases. Cette situation a contribué à un effritement de la confiance et à la création d'un vide que les classements ont comblé. Le TEF répond à une variété de besoins et d'intérêts, y compris ceux d'un système politique et d'un public plus sceptiques et d'un marché de l'éducation riche en diversité.

- En Irlande, le gouvernement a défini sa vision de l'enseignement supérieur dans un document intitulé *National Strategy for Higher Education to 2030* (2011). Formulée par un groupe d'experts à la suite d'une longue consultation, cette stratégie promeut la notion du « système dans son ensemble », contrairement à de nombreux classements universitaires qui soulignent la performance des établissements individuels.
- La stratégie a également tenu compte des contraintes liées à la taille et au budget du pays. Le gouvernement cherche à demander des comptes aux établissements par le biais d'un processus négocié appelé « dialogue stratégique », afin d'assurer une meilleure harmonisation entre la mission des établissements et leur performance, d'une part, et les objectifs généraux de la politique nationale, de l'autre. Une stratégie pour dresser la liste des priorités en recherche a aussi été adoptée, établissant un lien entre le financement et les secteurs industriels clés.

Aujourd'hui, de nombreuses hypothèses qui ont expliqué l'appui public de l'enseignement supérieur ne se sont pas avérées.

- Aux Pays-Bas, au cours des dernières décennies, une série d'événements a mené à une plus grande participation du gouvernement dans le but de rendre les universités plus productives et plus efficaces, et à instaurer le principe de la planification scientifique à long terme. Cette situation a fait suite aux préoccupations concernant la distinction entre les établissements et le rendement des étudiants, particulièrement à l'égard de l'incapacité du système à retenir les étudiants et à répondre à leurs besoins variés et à ceux du marché du travail. Les universités et les grandes écoles spécialisées

ont toutes signé des ententes stratégiques collectives avec les ministères concernés par l'intermédiaire de leurs associations, qui ont jeté les bases de ces ententes. Ces ententes, conclues individuellement par des établissements d'enseignement supérieur, contiennent des énoncés et des objectifs qui touchent la structure du système, le profil des établissements et les programmes ; et sont liées au financement.

UN NOUVEAU CONTRAT SOCIAL EST-IL DE MISE ?

Ces exemples illustrent quelques-unes des façons dont les tensions croissantes entre l'enseignement supérieur et le reste de la société — tensions souvent décrites en fonction de l'opposition entre les responsabilités (envers la société) et l'autonomie (des établissements) — deviennent à la fois plus visibles et parfois controversées. Les récents événements et décisions en Hongrie, en Inde et en Turquie révèlent de façon inquiétante différentes brèches. Toutefois, l'ensemble de tous ces cas soulève des questions sur le rôle de l'enseignement supérieur aujourd'hui et sur la manière dont les universités, les gouvernements et le public déterminent ce qu'est le « bien public ».

Les « incursions » du gouvernement dans ces domaines traditionnellement laissés à l'autogouvernance universitaire, comme l'accent mis sur la performance et les résultats, sont souvent présentées comme la preuve d'une nouvelle gestion publique (NGP) néolibérale. Plus récemment, les idées et les politiques nationalistes et nativistes ont opposé les établissements d'enseignement supérieur et les gouvernements qui ont fait campagne pour contenir la venue d'étrangers, pour mettre fin au multiculturalisme et remettre en question les valeurs sociales-libérales. Cette évolution idéologique a permis à la communauté universitaire d'écarter les véritables critiques, confirmant ainsi les craintes du public quant à l'arrogance et à l'isolationnisme de l'enseignement supérieur.

L'Irlande offre encore une fois un exemple intéressant. Dans ce pays, l'ensemble du secteur universitaire subit l'examen public parce qu'une université n'a pas réagi à des allégations crédibles et légitimes d'irrégularités financières. À leur tour, les universités vont valoir que la baisse du financement public a transformé les institutions publiques en institutions privées, modifiant ainsi le modèle de gouvernance. Toutefois, ce faisant, les universités ont effectivement transformé leur participation au « bien public » en opération commerciale, ouvrant ainsi une boîte de Pandore.

Au cours des dernières décennies, un changement important s'est opéré dans les mécanismes de gouvernance, passant d'une réglementation stricte

à une gouverne « du coin de l'œil » ; laissant même entrevoir la possibilité d'un nouveau contrat social. Ce dernier modèle suppose une vision commune des établissements d'enseignement supérieur et des gouvernements, de même que des résultats convenus d'avance. De telles pratiques sont en cours en Australie, à Hong Kong, en Irlande, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande, en Norvège et en Ontario, entre autres. Le processus montre qu'il est possible d'avoir des objectifs différents sans pour autant que ceux-ci soient mutuellement exclusifs et que le fait d'être réceptif aux demandes de la société peut légitimer les objectifs des universités, dans un sens plus large.

Historiquement, l'État répondait aux besoins des universités, mais aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation et de l'enseignement supérieur quasi universel, ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui répondent aux besoins de la société. Dans ce nouvel environnement, l'enseignement supérieur peut choisir de se rendre utile à la création du nouveau contrat social, sinon c'est l'État qui interviendra et assumera. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10055>

La liberté d'expression et les propos offensants dans les universités

PETER SCOTT

Peter Scott est professeur à la faculté des études supérieures au University College London Institute of Education, au Royaume-Uni. Il occupe également le poste de Commissioner for Fair Access au sein du gouvernement écossais. Courrier électronique : p.scott@ioe.ac.uk

Les menaces à la liberté d'expression et à la liberté de l'enseignement universitaire sont légion, que ce soit dans des régimes autoritaires comme en Chine, en Hongrie, en Russie ou en Turquie, dans des pays du Moyen-Orient menacés par les fondamentalistes religieux, ou que ce soit de la part de populistes de droite qui sentent leur culture et leur communauté attaquées (et qui voient souvent les universités comme des bastions du libéralisme et du cosmopolitisme).

Aujourd'hui, les partisans du libéralisme de gauche s'y mettent à leur tour. En effet, des étudiants de l'Université Yale et de l'Université de Princeton ont mené une campagne pour que les bâtiments du campus soient rebaptisés ; l'une de leurs cibles étant

des bâtiments portant le nom du président Woodrow Wilson, pourtant auteur des « quatorze points de Wilson », principes bien libéraux, qui ont mis fin à la Première Guerre mondiale. À la suite du succès de la campagne « Rhodes must fall » (Rhodes doit tomber) menée par des étudiants du Cap, des étudiants de l'Université d'Oxford ont tenté de faire tomber la statue offensante de l'impérialiste victorien Cecil Rhodes, même si celle-ci était discrète, haut perchée sur un mur de l'Oriel College.

Le dernier de ces changements, et le plus important, concerne la population estudiantine : dans les systèmes d'enseignement supérieur de masse du XXI^e siècle, cette population est beaucoup plus hétérogène que celle des systèmes universitaires élitistes qui existaient auparavant.

DES RÉPONSES POLITIQUES CONFUSES

Même dans les pays démocratiques, les réactions politiques ont été confuses. Par exemple, au Royaume-Uni, le gouvernement a légiféré pour exiger que les dirigeants des universités garantissent la liberté d'expression de personnes tenant un discours impopulaire (de droite?) et ne leur refusent pas une tribune. Cependant, il a parallèlement insisté pour que ces mêmes dirigeants universitaires interdisent aux fondamentalistes islamiques d'essayer de radicaliser les étudiants, allant jusqu'à inventer de nouvelles notions dans la pensée démocratique comme celle de l'« extrémisme non violent ».

La vérité, c'est qu'il vaut mieux ne pas voir la « liberté d'expression » et la « rectitude politique » comme des principes opposés, mais comme faisant partie d'un spectre. Personne, tant soit peu raisonnable, ne dira que la liberté d'expression est absolue : d'abord, parce qu'il est interdit, par exemple, de crier au feu dans une salle de cinéma bondée (ou de tenir des propos racistes dans un campus multiculturel?), et ensuite, parce que la liberté d'expression a toujours été exercée dans un cadre juridique. En effet, certains des plus ardents défenseurs de la liberté d'expression font valoir que c'est précisément la primauté du droit qui la garantit.

UN CONTEXTE EN PLEINE ÉVOLUTION

Plutôt que de tenter d'établir des principes absolus, il serait peut-être plus judicieux de faire ressortir certaines tendances, ou certains virages, qui orientent le débat. La première tendance est qu'il y a toujours eu un débat légitime sur le bienfait (absolu même) de la science. Par le passé, l'objection ne visait pas tant la science elle-même que l'usage qu'on pouvait en faire. Aujourd'hui,

certaines critiques vont un peu plus loin. Plusieurs domaines soulèvent des questions sur l'autonomie de l'existence humaine, et même sur le caractère sacré de la vie; c'est notamment le cas de la recherche sur les cellules souches et de la génomique humaine, ainsi que de l'intelligence artificielle et certains aspects de la science cognitive.

Un deuxième virage s'est opéré en la faveur d'un environnement mondial plus confus, fragmenté, instable et idéologiquement diversifié. Les jours glorieux du triomphalisme post 1989, qui ont été atteints quand Francis Fukuyama prononça la « fin de l'histoire », sont loin derrière nous. Les luttes idéologiques ont été ravivées avec la montée d'un prétendu « populisme » : l'élection aux États-Unis de Donald Trump, la décision du Royaume-Uni de quitter l'Union européenne, l'ascension politique de Poutine, d'Erdogan et d'autres. Inévitablement, ces nouveaux malaises ont des répercussions sur la vie universitaire et provoquent de vives controverses sur la « liberté d'expression » et sur la « rectitude politique ».

Celles-ci sont liées à un troisième grand changement : la montée des politiques dites « identitaires ». Aux marqueurs traditionnels de l'identité sociale comme la nationalité, la religion, l'ethnicité, le sexe et la classe socioéconomique, on en a ajouté de nouveaux, dont certains sont (relativement) fixes, comme l'orientation sexuelle, tandis que d'autres sont plus variables et sont davantage associés à des choix de vie ou à des habitudes culturelles. Les campus sont souvent des endroits où ces nouveaux marqueurs sociaux plus variables, voire expérimentaux, s'expriment de façon plus prononcée. Les personnes dont les préférences sociales, culturelles ou même sexuelles sont atypiques ne se contentent plus simplement de lutter contre la discrimination.

Le dernier de ces changements, et le plus important, concerne la population estudiantine : dans les systèmes d'enseignement supérieur de masse du XXI^e siècle, cette population est beaucoup plus hétérogène que celle des systèmes universitaires élitistes qui existaient auparavant. En dépit de tous leurs défauts, les systèmes d'enseignement supérieur dans la plupart des pays développés sont devenus des systèmes pluralistes qui reflètent la diversité des sociétés dans lesquelles ils fonctionnent.

Cette pluralité a eu d'importantes conséquences sur les débats qui touchent la liberté d'expression et la rectitude politique. Pour la première fois, les personnes défavorisées, ayant le plus à gagner d'un rajustement de la langue permise lors de ces débats, sont maintenant présentes sur les campus et souvent en grand nombre. Pour ces personnes, les valeurs libérales classiques, jadis acceptées comme étant universelles et absolues, sont susceptibles d'être vues comme partiales et partisans. Dans ce contexte, tout exercice de la liberté d'expression

qui semble menacer leur identité, leur culture et même leur présence toujours précaire dans l'enseignement supérieur pourrait vite paraître intolérable.

LES RESPONSABILITÉS DES UNIVERSITÉS

Nous tirons deux conclusions de l'effet de ces changements sur le ton du débat portant sur la liberté d'expression et la rectitude politique. La première est qu'il n'y a pas d'absolu. Jamais une société n'a accordé à ses citoyens la totale liberté d'expression.

Aucune université ne dira que « tout est permis ». Toutefois, les universités devraient offrir un espace où l'on peut exercer sa liberté d'expression, voire même où l'on peut repousser un peu les limites qu'imposent la loi et la société. Tout en respectant la sensibilité et la vulnérabilité de tout un chacun, il ne faut pas non plus céder aux pressions devant une entrave sérieuse à la recherche et à la curiosité intellectuelles qui doivent rester libres et vigoureuses. L'approche à adopter doit être pragmatique, équilibrée, et adaptée aux lieux et aux époques.

La deuxième conclusion est que les universités sont exceptionnellement bien placées pour trouver cet équilibre changeant, ou du moins elles devraient l'être. La liberté d'expression, quand elle prend la forme d'un questionnement critique, est une valeur fondamentale des universités. Il en va non seulement de leur capacité à former des experts techniques, mais aussi des citoyens dotés d'un bon esprit critique. Il en est de même pour la transmission d'une science progressiste et d'un savoir éclairé. Certes, un langage modéré et un respect mutuel dans un milieu universitaire sont essentiels à la vie collégiale et universitaire — bien qu'il ne faille pas les invoquer trop souvent pour protéger les personnes susceptibles ou pour promouvoir une censure sans le vouloir. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10039>

Les systèmes postsecondaires, la massification et l'université de recherche

PHILIP G. ALTBACH

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

L'augmentation du nombre d'étudiants inscrits aux études postsecondaires et la diversité croissante des fonctions que remplit l'enseignement postsecondaire dans le monde entier depuis soixante-dix ans sont sans précédent. On peut parler d'une véritable révolution dans l'enseignement postsecondaire. Rien qu'au cours des dix dernières années, les inscriptions ont doublé à l'échelle mondiale. Toutefois, dans certains pays, en vue de maintenir la qualité ou de répondre aux multiples besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée, des mesures globales ont été prises afin de créer des systèmes universitaires clairement définis qui pourront assurer de nouvelles fonctions universitaires.

Plus les économies ont évolué et sont étroitement interreliées à l'échelle mondiale, plus le niveau de compétences nécessaires pour les soutenir s'est élevé. Par conséquent, les établissements postsecondaires ont été appelés à préparer une main-d'œuvre qualifiée. Presque partout, un diplôme postsecondaire est devenu une condition préalable à la mobilité sociale et à l'entrée sur le marché du travail spécialisé. En réaction à la demande croissante d'accès à la formation postsecondaires, les établissements d'enseignement postsecondaires se sont diversifiés. Toutefois, cette diversification ne s'est pas faite de façon cohérente.

L'université de recherche, en tant qu'établissement universitaire de pointe, est au cœur de l'économie mondiale du savoir.

Parallèlement, partout dans le monde, les universités de recherche traditionnelles sont soumises à des pressions accrues pour former un corps professoral en vue de permettre au secteur de l'enseignement supérieur de prendre de l'expansion, d'entreprendre des recherches et de s'engager dans les réseaux internationaux de connaissances, tout en formant des professionnels prêts à occuper des postes de direction dans la société en général. Avant la massification, ces universités traditionnelles dominaient le secteur de l'enseignement postsecondaire. Aujourd'hui, dans la plupart des pays, elles constituent généralement une petite minorité. Pourtant, elles sont d'une importance capitale en tant qu'établissements universitaires de premier plan, mais elles sont soumises à des pressions budgétaires sans précédent, à des exigences plus strictes en matière de responsabilité et à la concurrence internationale si elles veulent être reconnues comme étant des établissements « de renommée mondiale ». Le reste du secteur postsecondaire compte sur le leadership de ces prestigieuses universités, mais la plupart des universités de recherche ont conservé leurs rôles traditionnels. Dans l'ensemble, elles ne reconnaissent

pas qu'elles font partie intégrante d'un écosystème postsecondaire plus large, et qu'elles ont elles aussi la responsabilité d'assurer un certain leadership au sein du milieu universitaire.

Il faut sans aucun doute mettre de l'ordre et coordonner les divers établissements postsecondaires qui ont été mis sur pied un peu partout. Dans plusieurs pays, un nombre considérable de nouveaux établissements relèvent du secteur privé, et une proportion croissante d'entre eux sont à but lucratif. Il faut veiller à ce que les établissements d'enseignement postsecondaire privés travaillent pour le bien commun général et qu'ils le fassent à un niveau de qualité acceptable.

La diversification qui s'est souvent faite en toute liberté pour répondre à la demande du marché doit être remplacée par un effort délibéré qui vise à mettre sur pied des systèmes universitaires distincts servant tous les objectifs sociaux qui ont apparu au cours des cinquante dernières années. Un tel système doit reconnaître les rôles précis et les responsabilités particulières des différents types d'établissements et assurer une coordination efficace, ainsi que la reconnaissance de l'importance de chaque type d'école.

Les universités de recherche doivent accepter qu'elles fassent partie intégrante d'un système à multiples facettes, même si elles demeurent au sommet de tout système universitaire. Elles ne représentent qu'une petite portion de grands systèmes complexes. Il est important que ces établissements uniques ne se développent pas de façon excessive et que le reste du système ne cherche pas à imiter les universités de recherche.

Ces défis ont récemment fait l'objet de discussions à Hambourg, en Allemagne, par la Fondation Körber, par l'Université de Hambourg et par la Conférence des recteurs allemands (HRK), lors de la Hamburg Transnational University Leaders Conference, une conférence bisannuelle portant sur le thème des systèmes universitaires diversifiés et différenciés. Cinquante dirigeants d'universités du monde entier ont débattu de ce sujet et ont exprimé leur point de vue dans la déclaration suivante.

LA DÉCLARATION DE HAMBURG : ORGANISER L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU 21^E SIÈCLE

Le rôle des universités de recherche

- L'université de recherche, en tant qu'établissement universitaire de pointe, est au cœur de l'économie mondiale du savoir. Elle forme des dirigeants et dirigeantes, des scientifiques et des universitaires qui sont au service de la société, du milieu universitaire, de l'industrie et de l'économie en général. Elle mène des recherches et elle s'ouvre sur la science du reste du monde.

- Les universités de recherche sont au cœur de la réussite de l'enseignement supérieur et elles contribuent au bien commun.
- L'université de recherche fonctionne dans un écosystème universitaire de plus en plus complexe et diversifié, composé d'un grand nombre d'établissements au service de populations hétéroclites et répondant à des besoins variés. Pour être efficaces dans la société d'aujourd'hui, les universités de recherche doivent conserver leur rôle d'enseignement, de recherche, d'épanouissement personnel et de service à la société, rôles qui sont essentiels, mais elles doivent aussi faire preuve de leadership, par l'exemple, auprès des autres établissements du secteur postsecondaire et établir avec ces derniers un dialogue constructif.

Exigences pour une différenciation efficace

Pour que les processus de différenciation du monde de l'enseignement supérieur soient élaborés de façon scientifique et se déroulent dans le respect de certaines valeurs, ils doivent présenter les caractéristiques suivantes :

- Différenciation claire et nette : La mission de chaque type d'établissement postsecondaire doit être définie clairement et protégée. Les contrôles doivent chercher à maintenir une différenciation universitaire de circonstance. Les classements universitaires mondiaux faussent souvent la différenciation en favorisant l'homogénéité.
- Autonomie : Les établissements d'enseignement postsecondaire doivent avoir le pouvoir de gérer les ressources nécessaires à l'accomplissement de leur mission.
- Financement : Il faut établir des sources de financement prévisibles et adaptées à la mission de chaque type d'établissement postsecondaire.
- Qualité : Tous les établissements d'enseignement postsecondaire doivent être dotés d'un système assurant la qualité, un système conçu et mis en œuvre par des professionnels du milieu.
- Perméabilité : Il devrait y avoir des mécanismes d'articulation qui assurent aux étudiants un accès équitable à l'enseignement postsecondaire, leur permettant de passer facilement d'un type d'établissement à un autre, sans rien perdre de leurs acquis universitaires.
- Cohérence : L'enseignement postsecondaire qui connaît la croissance la plus rapide à l'échelle mondiale est l'enseignement supérieur privé. Il faut donc maintenant qu'il s'intègre avec précaution dans un système d'enseignement postsecondaire efficace.

La *Hamburg Declaration* reflète les préoccupations

des cinquante recteurs participants à la conférence ainsi que celles des organisations qui la parrainent. La massification a entraîné non seulement une augmentation spectaculaire du nombre d'étudiants et d'établissements d'enseignement, mais aussi une complexité et une diversité accrues. Un défi essentiel qui n'a toujours pas été relevé dans la plupart des pays est celui d'assurer la rationalité de l'enseignement postsecondaire. En outre, les établissements d'enseignement postsecondaire doivent répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée et d'une économie mondialisée de plus en plus complexe.

Remarque : Le compte rendu qui a alimenté les délibérations à Hambourg est disponible gratuitement sur le site de la Fondation Körber. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Korber%20bk%20bk%20PDF.pdf Le rapport est également publié sous forme de livre. Philip G. Altbach, Liz Reisberg et Hans de Wit, éditeurs, *Responding to Massification : Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (Rotterdam, Pays-Bas, Sense Publishers, 2017). ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10059>

L'enseignement supérieur transnational en Arménie

TATEVIK GHARIBYAN

Tatevik Gharibyan est une experte des politiques de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation et des Sciences de la République d'Arménie. Pendant l'année universitaire 2016-2017, elle a occupé un poste de boursière chargée de cours dans le cadre du programme Hubert H. Humphrey à la Pennsylvania State University et a été chercheuse invitée au Boston College Center for International Higher Education, aux États-Unis. Courrier électronique : tatevikgharibyan@gmail.com

Après le retour à l'indépendance de l'Arménie en 1991 à la suite de l'effondrement de l'Union soviétique, le secteur de l'enseignement supérieur a commencé à se réorganiser de manière autonome. C'est alors que de nombreux établissements d'enseignement supérieur privés et transnationaux ont été créés et ont décidé de s'appeler des universités, même si l'utilisation du terme « université » n'était autorisée par aucune réglementation en vigueur à cette époque. Le gouvernement arménien a réussi à réduire le nombre d'établissements d'enseignement supérieur (ou EES) sur son territoire en mettant en œuvre des mécanismes

de permis et d'agrément ainsi qu'une politique de fusion, mais les établissements de ce type restent malgré tout relativement nombreux.

L'Arménie compte environ 3 millions d'habitants, et le taux d'inscription dans les écoles d'enseignement supérieur est de 44,31 %. On y dénombre 65 établissements d'enseignement supérieur publics et privés : 23 établissements publics sans but lucratif, 31 établissements privés à but lucratif, quatre établissements dits « internationaux », et sept établissements satellites qui relèvent d'EES étrangers. Ces EES internationaux ont été instaurés à la suite d'une entente entre la République d'Arménie (ou avec la participation de l'État) et un gouvernement étranger. Ils exercent leurs activités selon les lois des deux pays et doivent avoir obtenu un permis et un agrément délivrés par deux pays.

L'ENSEIGNEMENT TRANSNATIONAL : UNE MESURE INCITATIVE POUR SE TOURNER VERS L'ÉTRANGER

D'un côté, l'enseignement supérieur transnational pose de nombreux défis à l'Arménie, en raison de la faiblesse de son cadre réglementaire national et de l'absence de normes d'assurance de la qualité ainsi que de critères pour assurer le contrôle adéquat des partenariats. D'un autre côté, l'instauration d'établissements transnationaux a non seulement poussé les établissements d'enseignement supérieur à se tourner davantage vers l'internationalisation, mais a également attisé la concurrence entre ces derniers. Dans le but d'attirer (au moins) la diaspora arménienne, qui est relativement importante, soit quelque 8 millions de personnes dans le monde entier, le gouvernement a favorisé la création d'établissements internationaux en les exemptant de se conformer à un certain nombre de réglementations contraignantes.

Par ailleurs, en adhérant à l'Espace européen d'enseignement supérieur (ou E.E.E.S.) en 2005, l'Arménie a eu la chance de participer aux programmes TEMPUS et Erasmus+, renforçant ses capacités et permettant ainsi aux EES arméniens de jeter des bases solides pour établir des partenariats avec des établissements européens. Aujourd'hui, les établissements arméniens saisissent ces occasions pour élaborer des programmes doubles ou conjoints avec leurs partenaires européens, en plus d'internationaliser leurs programmes.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR TRANSNATIONAL EN ARMÉNIE

Il y a en Arménie plusieurs types de fournisseurs de services éducatifs transnationaux, notamment les établissements internationaux, les établissements franchisés, les établissements qui proposent des programmes doubles ou conjoints, les campus satellites, les établissements indépendants et ceux qui offrent des programmes d'éducation en ligne.

Selon la législation arménienne, tous les programmes

et tous les établissements d'enseignement doivent être titulaires d'un permis délivré par le ministère de l'Éducation et des Sciences (ou MES). Bien que les universités qui présentent des programmes doubles ou conjoints soient effectivement titulaires d'un tel permis, les procédures et les critères visant l'élaboration et l'enseignement des programmes conjoints, ainsi que le contrôle des relations entre les établissements ne sont pas régis par la Loi arménienne. Dernièrement, des modifications ont été apportées à la proposition de la Nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur, avec l'ajout de dispositions adaptées aux programmes doubles et conjoints, mais ces modifications ne sont pas encore en vigueur.

Les EES peuvent se faire agréer ou faire agréer leurs programmes auprès de la *National Center for Professional Education Quality Assurance Foundation* (ou ANQA), auprès d'une agence de la garantie de la qualité inscrite au Registre européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ou EQAR), ou auprès d'un organisme membre à part entière de l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ou ENQA). Les établissements qui proposent des programmes conjointement avec des établissements d'enseignement supérieur (ou des établissements d'enseignement supérieur satellites) de pays ne faisant pas partie de l'E.E.E.S. peuvent obtenir leur agrément auprès de l'ANQA ou de toute autre agence de garantie reconnue figurant à la liste des agences approuvées par le ministère de l'Éducation et des Sciences (MES). Notons que les programmes conjoints ne sont soumis à aucune norme ni à aucun principe en matière de garantie de la qualité. Cette situation est d'ailleurs un enjeu pour la plupart des pays signataires de la déclaration de Bologne.

Après le retour à l'indépendance de l'Arménie en 1991 à la suite de l'effondrement de l'Union soviétique, le secteur de l'enseignement supérieur a commencé à se réorganiser de manière autonome.

QUI SONT LES FOURNISSEURS D'ENSEIGNEMENT INTERNATIONAL EN ARMÉNIE ?

Les principaux fournisseurs sont :

- L'Université américaine d'Arménie (UAA) a été instaurée avec l'appui des gouvernements arménien et américain (grâce à des fonds affectés par l'agence américaine pour le développement international ou USAID), de l'Union générale arménienne de bienfaisance et de l'Université de Californie. Elle fonctionne aujourd'hui comme EES indépendant, privé, à but non lucratif, délivre des diplômes américains et est agréée par la *WASC Senior College and University Commission*. L'UAA

propose des programmes permettant d'obtenir un diplôme de premier ou de deuxième cycle, ainsi que des programmes préparatoires et des cours d'éducation permanente. Elle abrite plusieurs centres de recherche qui se penchent sur des questions d'intérêt national et international. L'AUA suscite beaucoup d'intérêt parmi les étudiants arméniens et attire les meilleurs talents.

- L'Université russo-arménienne (URA) est une université privée à but lucratif, créée aux termes d'un accord interétatique entre les deux gouvernements. À ce titre, l'URA délivre des diplômes pour des programmes doubles et regroupe 31 facultés réparties dans cinq établissements. Elle propose plusieurs programmes conjoints de premier cycle en partenariat avec des universités de Russie et du reste de l'Europe. Elle compte également plusieurs groupes de recherche.
- L'Université française en Arménie (UFAR) a été instaurée aux termes d'une entente entre les deux gouvernements et d'un accord de partenariat avec l'Université Jean Moulin Lyon 3. C'est un établissement privé sans but lucratif qui délivre des diplômes délivrés dans les deux pays.
- L'Académie régionale européenne d'éducation en Arménie (AREEA) est un autre établissement international privé sans but lucratif. Elle a été créée par une décision du gouvernement arménien aux termes de plusieurs accords de partenariat avec des établissements d'enseignement européens. Elle délivre des diplômes arméniens.

Selon le système de classement national, deux de ces universités, soit l'UAA et l'URA, se font concurrence au sein du système éducatif arménien, se classant respectivement au deuxième et au troisième rang.

Par ailleurs, les universités de Russie, d'Ukraine et du Belarus ont sept campus satellites en Arménie qui délivrent les diplômes de leur établissement parent. En raison de l'absence d'information publique sur ces établissements, il est impossible d'évaluer avec précision le nombre de diplômés de ces campus satellites, ni de témoigner de la qualité de l'enseignement qu'ils proposent.

Le campus satellite de la *Lomonosov Moscow State University* (MSU) à Erevan est apparu récemment dans le paysage de l'enseignement supérieur arménien. Il a été ouvert en 2015 et n'a encore délivré aucun diplôme. La MSU offre des programmes de premier cycle dans sept disciplines, dont la plupart recourent ceux proposés par l'URA, soulevant ainsi la question de savoir si ces deux universités se feront mutuellement concurrence pour la même population étudiante. En revanche, l'arrivée de la MSU sur le marché pourrait promouvoir l'internationalisation du secteur en attirant davantage d'étudiants de la Communauté des États

indépendants (CEI).

QUE NOUS RÉSERVE L'AVENIR?

Malgré le nombre élevé d'établissements privés en Arménie, la majorité des étudiants (environ 87 %) choisissent encore de s'inscrire dans des établissements tant privés que publics internationaux, en dépit des coûts. Près de 15 % des étudiants préfèrent les établissements transfrontaliers, et on constate une hausse constante de ce pourcentage. Ces chiffres, combinés à l'analyse de résultats du classement national, où les universités privées occupent le bas du tableau, nous porte à dire que les établissements privés arméniens offrent un enseignement de faible qualité et qu'ils ne constituent pas encore des concurrents sérieux.

En revanche, les établissements d'enseignement transnationaux suscitent de plus en plus l'intérêt parmi les étudiants, parce qu'ils offrent la possibilité d'étudier dans une langue autre que l'arménien. Étant donné que la législation empêche les EES arméniens d'offrir leurs programmes en langues étrangères, les disparités entre les établissements transnationaux et les établissements nationaux contribuent à une multiplication des plaintes de la part des universités nationales.

À la lumière de ces différents facteurs, nous pouvons conclure que les établissements d'enseignement transfrontaliers en Arménie seront probablement de plus en plus prisés et qu'ils forceront les établissements nationaux à adopter des politiques d'internationalisation plus vigoureuses si ces derniers veulent rester concurrentiels. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10041>

L'enseignement supérieur en République de Maurice : enjeux et perspectives de l'internationalisation

SHAHEEN MOTALA TIMOL ET KEVIN KINSER

Shaheen Motala Timol est responsable de l'assurance qualité et de la certification à la Tertiary Education Commission. Pendant l'année universitaire 2016-2017, elle a été boursière chargée de cours dans le cadre du programme Hubert H. Humphrey à la Pennsylvania State University et chercheuse invitée au Boston College Center for International Higher Education, aux États-Unis. Courrier électronique : sam776@psu.edu

Kevin Kinser est professeur et chef du Department of Education Policy Studies à la Pennsylvania State University, aux États-Unis, et

*codirecteur de la Cross-Border Education Research Team (C-BERT) ou équipe de recherche sur l'enseignement transfrontalier).
Courrier électronique : kpk9@psu.edu*

À la fin des années 1990, en vue de suivre les tendances mondiales du secteur de l'enseignement supérieur, Maurice a pris la décision de miser sur l'internationalisation afin de devenir un carrefour du savoir et un centre d'excellence régional. En 2000, le gouvernement a présenté cette vision dans le cadre de son nouveau programme économique. Pour atteindre cet objectif, l'île doit tirer parti de plusieurs avantages qui lui sont propres, notamment son emplacement stratégique dans l'océan Indien, sa relation de longue date avec l'Europe et son système d'éducation bilingue. Depuis son indépendance en 1968, Maurice a démontré qu'elle pouvait jouer un rôle sur la scène internationale dans plusieurs secteurs. En effet, le pays a fait preuve d'innovation dans son approche de la croissance économique et a diversifié son économie, en la faisant passer d'une économie axée sur les secteurs traditionnels à une économie qui repose sur le secteur des services. Cet article présente, d'une part, l'approche privilégiée par Maurice pour faire de l'enseignement supérieur un pilier important de son économie en favorisant l'internationalisation, et d'autre part, les défis que le pays a relevés.

LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ÉCONOMIE DU SAVOIR

Le programme de l'an 2000 visant à faire de Maurice un carrefour du savoir a permis de canaliser les activités d'internationalisation existantes vers le secteur de l'enseignement supérieur. À la fin des années 1990, les établissements publics et privés de Maurice ont pris le virage de l'internationalisation par le truchement de l'enseignement transnational, principalement en s'associant à des universités de pays développés. Les établissements privés ont ainsi offert des programmes conjoints aux termes d'accords de partenariats, et certains ont également inscrit des étudiants dans des programmes d'enseignement à distance à l'étranger. Les universités publiques ont quant à elles travaillé en collaboration avec des universités étrangères pour proposer des programmes conjoints dans des domaines où l'expertise locale était insuffisante. La nomination d'examineurs externes étrangers par les établissements publics pour s'assurer que les programmes d'études respectent les normes internationales a elle aussi contribué à cette nouvelle dimension internationale.

Par ailleurs, la *Tertiary Education Commission* (TEC), un organisme de réglementation pour l'enseignement supérieur, a été créée en 1988 pour superviser le secteur. Une fois le cadre réglementaire existant consolidé, en 2007, la TEC s'est vue octroyer des pouvoirs additionnels. En 2010, le gouvernement donne un nouvel élan à sa vision de transformer

l'économie de Maurice en une économie du savoir en créant un ministère distinct pour les établissements d'enseignement supérieur. La TEC a alors établi des mesures pour atteindre les objectifs du gouvernement, en plus de les mettre en œuvre. Contrairement à l'approche progressive adoptée précédemment, une stratégie plus audacieuse a, cette fois, été choisie. Sur le plan local, l'objectif était de démocratiser l'enseignement supérieur et de permettre ainsi à un enfant de chaque famille d'obtenir un diplôme. Pour atteindre ses objectifs d'internationalisation, soit attirer 100 000 étudiants étrangers et au moins un établissement de calibre international avant 2020, le ministère a mis en ligne le site *Study Mauritius*, un « guichet unique » pour répondre aux besoins des étudiants étrangers. Les établissements privés qui avaient déjà de l'expérience en matière d'enseignement transnational ont été invités à ouvrir l'accès à leurs programmes et à signer des partenariats avec des universités de renom. En outre, les procédures pour obtenir un visa d'étudiant international ont été accélérées. En collaboration avec la TEC et avec les établissements d'enseignement supérieur, le *Board of Investment* a organisé des foires aux études et a mis en place des stratégies pour promouvoir les investissements dans la région.

LES ENTRAVES À L'INTERNATIONALISATION

Piloter et mettre en œuvre ces nouvelles mesures ne s'est pas fait sans risques, sans compter les conséquences imprévues à surmonter. L'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur par l'abaissement des seuils d'admissibilité ou par l'admission d'étudiants au parcours non traditionnel a incontestablement eu des répercussions sur la qualité du recrutement, et par conséquent, sur la qualité de l'éducation et de l'employabilité. Le gouvernement a alors instauré différents programmes de formation pour les jeunes et les diplômés au chômage, le dernier en date étant le *Graduate Training for Employment Scheme* de 2015, qui visent à élargir les compétences des diplômés pour améliorer leurs chances de trouver un emploi. Les inscriptions dans les universités publiques, qui s'élevaient à quelque 9 000 en 2000, ont atteint le chiffre de 22 800 en 2014. Toutefois, sans ressources supplémentaires, les universités publiques n'étaient pas prêtes pour recevoir plus d'étudiants. Même si elles avaient mis en œuvre des mesures pour favoriser l'internationalisation, elles n'avaient aucune politique officielle en la matière. Elles accueillaient surtout des étudiants locaux, sauf si elles étaient affiliées à des écoles privées de médecine. Consolider la réputation de l'Université de Maurice, l'université la plus ancienne et plus prestigieuse au pays aurait été la décision la plus sage à prendre pour faire du pays un carrefour du savoir. Un vice-recteur étranger a bien été nommé en 2010 en vue d'apporter une perspective internationale

au leadership de l'université, mais il a démissionné en 2012. Entre-temps, deux nouvelles universités ont été créées en 2012 : l'une était spécialisée en enseignement à distance et l'autre, le résultat d'une fusion entre deux écoles polytechniques.

De 2000 à 2014, les inscriptions dans les établissements privés sont passées de 5250 à 18000, même si ce type d'établissements n'attirait pas encore d'étudiants étrangers. Seulement quelques-uns des 50 établissements privés disposaient d'installations sur les campus, un facteur que les étudiants étrangers prennent en considération pour faire leur choix. De plus, les programmes proposés par les institutions privées étaient plus coûteux, ce qui constituait un obstacle pour les étudiants à temps plein.

Le gouvernement de Maurice s'est actuellement engagé dans un processus de consolidation de sa législation relative au secteur de l'enseignement supérieur.

Certaines institutions privées ont tiré avantage des nouvelles politiques gouvernementales pour attirer des étudiants étrangers et sont parties recruter un nombre excessif d'étudiants dans des pays comme le Bangladesh, en mettant en évidence les programmes sans critères d'admissibilité officiels. Certains étudiants étrangers venaient à Maurice pour travailler plutôt que pour étudier et ont dépensé des fortunes dans les agences de recrutement à l'étranger. La réglementation de ces questions ad hoc et la mise en place de mesures pour faire en sorte que les institutions privées soient davantage imputables à l'égard de leurs stratégies de commercialisation internationale dépassaient le cadre de la TEC.

Les campus satellites sont indispensables à l'internationalisation de l'enseignement supérieur. L'Université Middlesex et l'Université Wolverhampton britanniques, ainsi que l'Université EIILM indienne ont ouvert des campus satellites à Maurice avant 2014. Après la publication de communiqués de la Commission des subventions aux universités de l'Inde, qui n'autorise pas les universités indiennes à établir des campus à l'étranger, le campus de l'Université EIILM (Maurice) a mis fin à ses activités en 2013. Le campus satellite de l'Université Wolverhampton a, quant à lui, fermé ses portes en 2015, probablement en raison du faible nombre d'inscriptions. Un autre établissement britannique, l'Université Coventry, n'a pas réussi à poursuivre sa collaboration à Maurice.

Même si le nombre d'étudiants étrangers a triplé de 2010 à 2015, passant de quelque 500 à 1500 (grâce à la croissance constante du nombre d'inscriptions d'étudiants africains), la masse critique d'étudiants

étrangers nécessaire à Maurice pour se positionner comme carrefour du savoir était loin d'être atteinte. En outre, la réglementation de la TEC, inchangée depuis 2007, n'a pas été révisée de manière à offrir des mesures incitatives suffisantes pour que des universités de calibre mondial prennent le risque d'ouvrir des campus satellites à Maurice.

À la fin de l'année 2014, la TEC était confrontée à plusieurs nouveaux défis. Le nombre croissant d'étudiants étrangers a créé une demande pour des services supplémentaires qui vont au-delà de l'éducation. Certains ministères ont été obligés de revoir leur politique en matière de santé, de travail, de logement et d'immigration pour appuyer l'internationalisation, en plus de déployer des efforts concertés pour résoudre les problèmes liés à l'arrivée de nouveaux étudiants étrangers.

OÙ EN SOMMES-NOUS AUJOURD'HUI?

Après l'élection d'un nouveau gouvernement en décembre 2014, le ministère de l'Enseignement supérieur a été fermé et l'enseignement supérieur est retourné sous l'égide du ministère de l'Éducation. Depuis lors, la TEC fait preuve d'une prudence accrue dans ses activités d'assurance de la qualité. Le gouvernement de Maurice s'est actuellement engagé dans un processus de consolidation de sa législation relative au secteur de l'enseignement supérieur.

Le cas de Maurice illustre parfaitement certaines leçons à tirer pour mener à bien un processus d'internationalisation. Premièrement, l'internationalisation doit être planifiée de façon durable et inclure toutes les parties prenantes. Deuxièmement, les objectifs ne peuvent être atteints que si des mesures de réglementation rigoureuses sont mises en place afin d'encourager les projets novateurs, tout en prévenant les abus. Troisièmement, les universités publiques ont besoin d'un leadership solide qui stimule l'internationalisation. Quatrièmement, une stratégie adaptée doit être conçue pour les établissements privés, dont les objectifs sont différents. Cinquièmement, les universités étrangères reconnues doivent avoir à leur disposition une infrastructure de soutien et des mesures incitatives bien conçues doivent être créées pour attirer ces universités. Et sixièmement, l'enseignement supérieur transfrontalier doit être appuyé par des accords mutuellement avantageux pour les établissements.

Même si les dernières années ont été marquées par des périodes turbulentes, elles ont aussi été riches d'apprentissages et ont démontré que le pays doit mieux se préparer s'il veut s'engager dans un processus d'internationalisation de son système d'enseignement supérieur. Maurice doit exploiter ses avantages uniques et concevoir un cadre réglementaire qui prend en considération ses particularités culturelles et

qui s'harmonise avec son secteur de l'enseignement supérieur dynamique. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10040>

Les inquiétudes et les espoirs concernant l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Ukraine

IRINA SIKORSKAYA

Irina Sikorskaya est chercheuse principale à l'Institut d'enseignement supérieur de la National Academy of Educational Sciences à Kiev, en Ukraine. Courrier électronique : irinasikorskaya0207@gmail.com

Dans le cadre d'un plus vaste effort visant l'amélioration des services éducatifs en vue de répondre aux normes internationales d'excellence, les établissements d'enseignement supérieur (EES) ukrainiens ont depuis peu commencé à intensifier leurs activités à l'étranger. Après des décennies d'isolement, les EES ukrainiens ont progressivement adopté l'internationalisation, en particulier les programmes qui favorisent la mobilité des étudiants et les programmes doubles. Ils ont également encouragé les professeurs et les étudiants d'autres pays à établir des liens avec des établissements d'enseignement supérieur ukrainiens. Depuis de 2005, les principes de la déclaration de Bologne ont revêtu une plus grande importance stratégique, et l'internationalisation de l'enseignement supérieur est devenue un sujet d'actualité en Ukraine. Il faut remarquer que même si historiquement les enjeux politiques nationaux étaient le principal moteur de la mise en œuvre des réformes au niveau institutionnel, le rôle du gouvernement central dans le processus de réforme se limite aujourd'hui à établir des principes directeurs en matière d'éducation et à en superviser l'application.

L'INTERNATIONALISATION VUE PAR LES ÉTABLISSEMENTS

En raison du contexte social, universitaire et historique, les activités internationales des EES ukrainiens présentent toutes, à un certain degré, des similitudes. Actuellement, elles sont essentiellement axées sur trois grands objectifs : le recrutement d'étudiants étrangers, l'organisation de la mobilité des étudiants et du personnel, et la participation à des projets internationaux.

Dans une large mesure, l'internationalisation se fait de façon fragmentée plutôt que systémique et elle n'est pas modelée par la mission, les traditions ou la situation de l'établissement en question. Cette situation pourrait être attribuable à un manque de compétences de gestion au niveau de la haute direction des établissements d'enseignement supérieur. Toutefois, le fait que cette haute direction reconnaisse l'importance de l'internationalisation, du moins en paroles, indique que le système évolue dans la bonne direction.

La plupart des établissements d'enseignement supérieur se concentrent surtout sur le recrutement d'étudiants étrangers. Les EES ukrainiens cherchent à attirer ces étudiants dans le but d'augmenter leurs revenus et de renforcer leur notoriété. Néanmoins, les étudiants étrangers sont confrontés à plusieurs obstacles, dont les principaux sont la maîtrise de la langue, les exigences en matière de visa, la bureaucratie, la recherche d'un logement convenable, la reconnaissance des crédits et les problèmes de validation de diplôme. En outre, l'intégration des étudiants étrangers à la vie universitaire suscite beaucoup de préoccupations. Pour remédier à ces problèmes, des démarches de lobbying doivent être entreprises sur le plan national.

La participation de la communauté universitaire en matière d'éducation et de recherche internationales est au mieux moyenne, voire limitée. L'inertie et le manque d'enthousiasme des étudiants et du personnel sont même de nature à compromettre les progrès. Les professeurs plus jeunes seront probablement d'un plus grand soutien que de nombreux professeurs chevronnés, qui ne sont pas à l'aise avec les changements apportés par l'internationalisation. Les opposants à l'internationalisation, quant à eux, la considèrent comme une menace à la culture et à la sécurité nationales. De toute évidence, les principales craintes exprimées à la grandeur du pays portent sur l'exode des cerveaux, ainsi que des étudiants et professeurs talentueux, particulièrement dans les domaines de la science et du génie, qui choisissent d'étudier et de travailler dans des universités étrangères.

Malgré les progrès réalisés pour faciliter l'admission des étudiants étrangers, la mobilité pose encore problème à la majorité des étudiants ukrainiens. Bien souvent, c'est en interagissant avec des étudiants et des universitaires étrangers sur le campus que ces jeunes découvrent les différentes cultures. Les professeurs qui ont enseigné ou qui ont fait de la recherche à l'étranger peuvent contribuer à atténuer le problème du manque d'expérience internationale des étudiants.

Un autre sujet d'inquiétude concerne le peu de collaboration en matière de recherche entre les universitaires ukrainiens et les partenaires internationaux. Plusieurs raisons expliquent cette situation, notamment le mauvais état dans lequel se trouvent les installations de recherche de la plupart des

établissements d'enseignement supérieur, le manque de personnel en mesure d'effectuer les tâches de recherche internationale, le manque de connaissances concernant les traditions d'enseignement et de recherche ailleurs dans le monde, et le manque de compétences linguistiques, autant de motifs qui, en fin de compte, se traduisent par un faible taux de publications dans des revues internationales. En règle générale, les rares collaborations de recherche ont été amorcées par des professeurs. Seulement une poignée d'universités, œuvrant principalement dans des domaines techniques, ont réussi à élaborer des projets pour surmonter ces obstacles. Il faut non seulement faire des projets de collaboration internationale en recherche une priorité, mais aussi coordonner de manière stratégique tous les efforts déployés à l'échelon national.

Les programmes doubles internationaux ne sont pas pratique courante, une situation principalement attribuable au manque de clarté de la législation ukrainienne. Seuls quelques programmes doubles ont été instaurés et financés par le programme Tempus (Erasmus+ depuis 2014). Il faut toutefois élaborer des mécanismes pour mieux financer les programmes conjoints.

Un autre problème de financement se situe au niveau des établissements : les établissements publics sont actuellement confrontés à une diminution du financement public et à une hausse des coûts d'exploitation. Les autorités nationales n'ont ni proposé ni prévu de fonds substantiels pour stimuler l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

De nombreuses universités ukrainiennes sont également confrontées à un autre problème : la corruption, qui peut se manifester sous forme de favoritisme, le népotisme, le plagiat, et d'autres pratiques improductives comme la corruption de hauts responsables pour l'admission à l'université, pour les résultats d'examen et pour les évaluations de thèses. Force est de constater que malheureusement, les activités internationales ne sont pas épargnées par ce problème. Dans certains cas, la participation à des projets internationaux ou à des programmes d'échanges offerts aux étudiants et au personnel universitaires s'est transformée en mesures d'encouragement rigides qui permettent aux « favoris » de bonifier leurs modestes salaires, compromettant du même coup l'accès, la qualité et l'équité des activités internationales.

Dernièrement, les universités ukrainiennes ont vu leur réputation se ternir dans plusieurs pays arabes, où les gouvernements refusent de reconnaître les diplômes délivrés en Ukraine. Les nombreux cas d'étudiants étrangers qui paient des pots-de-vin pour obtenir leur diplôme préoccupent particulièrement le ministère de l'Éducation et des Sciences de l'Ukraine. Toutefois, les médias gardent le public informé sur l'évolution de la situation dans l'enseignement supérieur, y compris sur

les questions touchant la qualité de l'enseignement et la corruption.

Dans une large mesure, l'internationalisation se fait de façon fragmentée plutôt que systémique et elle n'est pas modelée par la mission, les traditions ou la situation de l'établissement en question.

Néanmoins, quelques signes encourageants apparaissent en ce qui concerne l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Ukraine. Aujourd'hui, on voit s'opérer dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur ukrainiens un changement positif en vue d'accroître la mobilité des étudiants à l'étranger; pour leur part, les professeurs sont de plus en plus disposés à s'engager dans des activités qui favorisent l'internationalisation. Davantage d'efforts sont déployés pour consolider la culture internationale sur les campus en attirant des étudiants et des chargés de cours étrangers. De plus, la participation d'universitaires ukrainiens à des projets internationaux conjoints a considérablement augmenté. Ainsi, en dépit des nombreux obstacles et de la réalité socio-économique, les universités ukrainiennes s'attendent à ce que leurs efforts d'internationalisation portent bientôt leurs fruits.

CONCLUSION

Les EES ukrainiens rencontrent un certain nombre de difficultés à s'internationaliser. Leurs efforts sont limités par le manque de financement et par le manque de vision stratégique du gouvernement. Dans la plupart des cas, le processus d'internationalisation est dirigé par les participants à des activités internationales. À l'avenir, les programmes d'éducation mis en place grâce à des partenariats internationaux devront faire l'objet d'une consolidation, en plus d'innover.

Même si l'internationalisation des EES ukrainiens a été déclenchée par un certain nombre de réformes nationales, c'est aux établissements que revient la responsabilité de la mettre en œuvre et d'en assurer la qualité. Pour s'adapter à l'évolution constante des besoins tant à l'échelle locale qu'internationale, et pour améliorer la qualité de la recherche et de l'enseignement, les universités ukrainiennes devront déployer des efforts soutenus en vue de promouvoir l'internationalisation. ■

Gratuité de l'enseignement supérieur : ne pas confondre égalité et équité

ARIANE DE GAYARDON

Ariane de Gayardon a obtenu, en 2017, son doctorat au Boston College, où elle a été assistante de recherche doctorale au Center for International Higher Education. Elle est aujourd'hui chercheuse à l'Institute of Education Centre for Global Higher Education, University College London, au Royaume-Uni. Courrier électronique : a.gayardon@ucl.ac.uk

Le mouvement pour la gratuité de l'enseignement s'est répandu dans le monde entier : prenons par exemple le mouvement étudiant chilien de 2013, le mouvement sud-africain #FeesMustFall de 2016, ou la décision, en 2017, d'abolir les frais de scolarité aux Philippines. Le grand public, et en particulier les étudiants qui manifestent et leurs familles, semble penser que l'abolition des frais de scolarité favoriserait l'accès à l'enseignement supérieur, y compris (et plus particulièrement) pour les étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Toutefois, rien ne prouve qu'il existe un lien de causalité entre d'une part la gratuité de l'enseignement supérieur et d'autre part un meilleur accès à cet enseignement et une meilleure réussite des étudiants ou même une plus grande équité.

UN SYSTÈME GRATUIT N'EST PAS L'AUTRE

Aujourd'hui, près de 40 % des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde se disent « gratuits ». Or, la réalité qui se cache derrière la désignation « enseignement supérieur gratuit » est plurielle, et peu de pays offrent des diplômes gratuits à tous celles et ceux qui accèdent au système. En effet, même les pays où l'éducation est dite entièrement « gratuite » limitent les subventions au secteur public. Dans ces pays, tout étudiant qui obtient un diplôme d'études secondaires se voit garantir une place gratuite dans un établissement public d'enseignement postsecondaire. Parmi ces pays, on compte l'Argentine, Cuba, la Finlande et la Norvège. Certains pays, comme le Danemark et la Suède, ont récemment ajouté une restriction en imposant des frais de scolarité aux étudiants étrangers.

D'autres pays encore ont augmenté les frais d'inscription, qui sont censés couvrir les frais d'administration, tout en maintenant les frais de scolarité comme tels à zéro. C'est le cas de l'Irlande, où actuellement ces frais sont plus élevés que les frais de scolarité qui ont été abolis il y a près de dix ans.

Toutefois, à l'échelle mondiale, la façon la plus courante de réduire le fardeau financier public tout en maintenant la gratuité de l'enseignement postsecondaire a été de limiter le nombre de places

subventionnées par le gouvernement. Ces mesures sont particulièrement importantes, car elles vont à l'encontre du raisonnement qui sous-tend la gratuité de l'enseignement postsecondaire : elles restreignent l'accès d'une manière qui pénalise souvent les groupes les plus défavorisés. Certains pays, comme le Brésil et l'Équateur, ont instauré des examens d'entrée normalisés qu'il faut réussir pour accéder aux établissements publics. D'autres, surtout des pays de l'ex-Union soviétique et des États d'Afrique de l'Est, mettent en place des systèmes à double voie par lesquels le gouvernement ne finance qu'un certain nombre de places dans le secteur public, tandis que les autres places sont accessibles en payant des frais de scolarité. En effet, ces deux systèmes, où les individus accédant aux places gratuites sont choisis au mérite, favorisent les étudiants issus de milieux socioéconomiques supérieurs, créant ainsi le même type d'iniquité.

Dans l'ensemble, la notion d'enseignement postsecondaire gratuit est complexe et il englobe un grand nombre de réalités. La gratuité du système d'enseignement supérieur d'un pays dépend de nombreux facteurs, mais il garantit rarement un accès universel.

ACCÈS ET SUCCÈS : ÉTUDE DE CAS LATINO-AMÉRICAINS

Pour illustrer le lien qui existe entre les politiques d'accès et les politiques de frais de scolarité (en particulier celles portant sur la gratuité), cet article examine un ensemble précis de pays d'Amérique latine. L'Argentine et le Brésil ont tous les deux un système d'enseignement postsecondaire public gratuit, bien que le système public argentin soit ouvert à tout le monde, tandis que le système public brésilien limite le nombre d'étudiants en imposant un examen d'entrée standardisé. Avant 2016, le Chili exigeait des frais de scolarité élevés dans les établissements publics et privés, ce qui en faisait l'un des systèmes les plus chers du monde si on tient compte du PIB par habitant. La comparaison de ces trois pays est éloquent, car leur approche au financement de l'enseignement postsecondaire est radicalement différente malgré un contexte historique, géographique et culturel commun.

En 2013, les taux bruts de scolarisation (TBS) de ces pays étaient de 84 % au Chili, de 80 % en Argentine et de 46 % au Brésil. Le Chili avait le TBS le plus élevé, dépassant le Brésil de près de 40 points de pourcentage. Ainsi, les politiques portant sur les frais de scolarité, en soi, ne découragent pas nécessairement la scolarisation, et il est possible d'avoir un accès quasi universel dans des systèmes qui ont des frais de scolarité.

Or, le taux d'inscription n'est pas une mesure suffisante pour évaluer l'accès à l'enseignement supérieur. Récemment, la réussite scolaire est devenue une donnée essentielle de la recherche sur l'accès à l'enseignement postsecondaire : la performance d'un système en matière d'accès se mesure aussi à partir

des taux d'obtention de diplôme. En 2015, les taux de diplomation étaient estimés à 60 % au Chili, à 31 % en Argentine et à 51 % au Brésil. Selon cette mesure également, le Chili s'est classé au premier rang parmi les trois pays, son taux de diplomation étant deux fois plus élevé que celui de l'Argentine. Tout comme l'accès, la réussite dans les études postsecondaires ne semble pas être directement liée aux politiques de frais de scolarité puisque les pays où la scolarité est gratuite peuvent afficher des taux de réussite très bas.

Ces exemples démontrent que l'accès et le succès à l'enseignement supérieur ne dépendent pas des politiques de frais de scolarité, et que les pays qui maintiennent la gratuité scolaire peuvent éprouver des difficultés dans ces domaines, alors que ceux où les frais de scolarité sont élevés peuvent exceller. En outre, une analyse des enquêtes socioéconomiques de ces trois pays montre que dans des pays comme le Chili et l'Argentine, l'accès à l'enseignement postsecondaire et la réussite scolaire sont indépendants de la situation économique des personnes, tandis qu'au Brésil, l'accès dépend fortement de cette variable. Toutefois, tous les pays souffrent d'une profonde inégalité fondée sur le capital culturel des individus, suggérant ainsi que le coût de l'éducation n'est pas le seul ni même le principal obstacle à l'accès et que la gratuité de l'enseignement supérieur n'améliore pas forcément l'accès, ce qui va à l'encontre du principal argument des défenseurs de la gratuité.

Le mouvement pour la gratuité de l'enseignement s'est répandu dans le monde entier : prenons par exemple le mouvement étudiant chilien de 2013, le mouvement sud-africain #FeesMustFall de 2016, ou la décision, en 2017, d'abolir les frais de scolarité aux Philippines.

METTRE EN ŒUVRE LA GRATUITÉ SCOLAIRE

Lorsqu'on envisage un tel changement de politique, au-delà de l'impact, il faut prendre en considération les réalités cachées derrière la mise en œuvre de la gratuité de l'éducation. Les pays qui ont récemment décidé de mettre en œuvre la gratuité de l'enseignement sont confrontés à des questions cruciales. Au Chili, le gouvernement s'efforce de trouver les fonds nécessaires à la mise en œuvre de sa politique de gratuité de l'enseignement supérieur pour tous tant dans le secteur public que privé. Par conséquent, les restrictions imposées à ceux qui peuvent bénéficier d'un enseignement gratuit ont eu pour conséquence que, en 2016, moins de 18 % des étudiants ont eu accès à l'enseignement postsecondaire gratuit. En même

temps, la loi sur la gratuité scolaire récemment adoptée aux Philippines fait déjà l'objet de critiques de la part des mêmes personnes qui ont plaidé en faveur de la gratuité, car elles affirment maintenant que, dans sa forme actuelle, la loi aggraverait l'iniquité. De la même manière, le gouvernement équatorien a institué un examen d'entrée lorsqu'il a aboli les frais de scolarité, et il est aujourd'hui accusé d'empêcher la démocratisation de l'enseignement postsecondaire. Toutefois, abolir les examens d'entrée pourrait causer des problèmes liés à la qualité pour un système qui n'est pas prêt à absorber une hausse de la demande.

La mise en œuvre de politiques de gratuité des études est loin d'être facile. Les exemples récents montrent que les limites observées au Brésil et en Argentine, deux pays qui maintiennent la gratuité de l'enseignement postsecondaire public depuis des décennies, peuvent être établies peu après la mise en œuvre du changement. Au-delà de la simple mise en œuvre, ces politiques doivent être envisagées à long terme, car elles sont extrêmement difficiles à renverser, comme l'a montré l'Allemagne, qui a supprimé les frais de scolarité en 2014, sous la pression populaire, moins de dix ans après les avoir imposés.

Il faut donc surveiller la situation dans les pays qui ont récemment instauré des politiques de gratuité scolaire pour voir si cette approche est efficace ou non. Pour l'instant, les indicateurs semblent signaler le contraire.

CONCLUSION

L'enseignement postsecondaire gratuit est une réalité complexe. Pour les décideurs politiques, cela peut sembler facile puisqu'il ne s'agit, après tout, que d'une simple décision budgétaire, et assurément d'un geste politique fort. Par contre, la mise en œuvre de la gratuité n'est pas seulement coûteuse et alambiquée, mais elle ne garantit en rien un meilleur accès ou une meilleure réussite. Il en est ainsi principalement parce que la gratuité de l'enseignement postsecondaire n'est pas une politique ciblée; elle touche tout le monde, aussi bien ceux qui en ont besoin que les autres. Même si cette politique a des visées égalitaires, elle peut créer des inégalités, et c'est souvent le cas.

Les exemples de systèmes gratuits confrontés à des problèmes d'équité abondent, mais les politiciens continuent de promouvoir la gratuité des frais de scolarité comme étant une politique sociale miraculeuse. Toutefois, quelles sont les chances de succès qu'une politique peut avoir dans un système donné si elle n'en a pas ailleurs? Ne devrions-nous pas investir plus d'énergie à la mise en place de moyens équitables pour aider les étudiants à payer les frais d'enseignement postsecondaire plutôt que d'abolir ces frais? ■

L'apparition (et les dangers) de la gratuité scolaire en fonction du revenu

ALEX USHER

Alex Usher est président de Higher Education Strategy Associates, à Toronto, au Canada. Courrier électronique : ausher@higheredstrategy.com

Il n'y a pas très longtemps, s'affrontaient deux grands courants de pensée sur les frais de scolarité dans l'enseignement supérieur public. Le premier était plutôt simple : rendre cet enseignement gratuit. Pas de frais de service, pas de frais tout court, en fait, que des avantages pour tous... ou du moins pour tous ceux qui ont la chance d'être admis (dans l'ensemble, les pays où la scolarité est « gratuite » ont tendance à avoir moins d'étudiants parce qu'il y a moins d'argent pour financer leurs études.

Le deuxième courant de pensée : imposer des frais, mais offrir une combinaison de prêts et de bourses aux étudiants qui ont besoin d'une aide financière, créant ainsi une discrimination fondée sur les revenus, les familles bien nanties payant plus que les familles qui le sont moins.

Le problème de cette approche est qu'elle est compliquée à mettre en œuvre. Les étudiants et leurs familles voient un prix affiché, mais ne savent pas toujours qu'il existe des subventions compensatoires ou n'en comprennent pas toujours le fonctionnement. Parfois, ces subventions sont très importantes. Par exemple, au Canada, la valeur totale des bourses d'études est plus ou moins égale à la somme des frais de scolarité payés par les étudiants canadiens. Or, beaucoup d'étudiants pensent encore aujourd'hui que les frais de scolarité constituent un obstacle financier majeur. La gratuité scolaire peut représenter un gaspillage en ce sens qu'elle subventionne les études de ceux qui, de toute façon, étudieraient. Par contre, cette approche est beaucoup plus simple à comprendre.

La gratuité scolaire peut représenter un gaspillage en ce sens qu'elle subventionne les études de ceux qui, de toute façon, étudieraient. Par contre, cette approche est beaucoup plus simple à comprendre.

UNE NOUVELLE APPROCHE

On voit apparaître aujourd'hui en Occident, une « troisième option » : l'« enseignement gratuit en fonction du revenu. » Elle a l'avantage d'être facile à comprendre, et repose sur le revenu. Cette approche est apparue au

Royaume-Uni, à la fin des années 1990 quand, pendant quelques années, les frais de scolarité ont été établis selon le revenu (de 1998 à 2005, les étudiants de familles gagnant moins de 20 000 £ n'ont pas payé de frais de scolarité, tandis que les étudiants issus de familles qui gagnaient de 20 000 £ à 30 000 £ ont payé la moitié des frais). Aujourd'hui, cette approche est adoptée dans des endroits aussi éloignés l'un de l'autre que Fredericton, au Nouveau-Brunswick, et Santiago, au Chili.

Au Chili, cette approche a été mise en œuvre de façon fortuite. Le président Bachelet est arrivé au pouvoir en 2012 en promettant la gratuité scolaire pour tous les étudiants des universités du Chili, mais la réforme fiscale qui devait permettre au gouvernement de financer le programme a rapporté beaucoup moins que prévu (la chute du prix du cuivre a aussi joué un rôle). En fin de compte, le gouvernement n'a pu assurer la gratuité qu'aux étudiants venant des six déciles de revenu le plus bas, soit environ un tiers de tous les étudiants.

Au Canada, la mise en œuvre de cette approche a été délibérée. Au début de l'année 2016, le gouvernement de l'Ontario, s'appuyant sur une amélioration du système de subventions du gouvernement fédéral (au Canada, l'aide financière aux étudiants est fournie par les deux ordres de gouvernement, qui travaillent en tandem), a décidé de transformer son système, par ailleurs un peu compliqué, d'effacement des emprunts et de crédits d'impôt en une garantie de « gratuité scolaire » pour les étudiants de premier cycle dont le revenu est faible ou moyen. En fait, il ne s'agissait pas d'interdire aux établissements d'exiger des frais de scolarité, qui, pour la plupart des programmes, est d'environ 6 500 \$CAN. Le gouvernement s'est plutôt engagé à verser des subventions équivalentes aux frais de scolarité moyens de la province pour toute personne dont le revenu familial est inférieur à 50 000 \$CAN (environ). Au-dessus de cette limite, les étudiants peuvent toujours obtenir des bourses, mais selon une proportion décroissante, atteignant environ 1 800 \$CAN pour un revenu d'environ 100 000 \$CAN, puis disparaissant complètement pour un revenu de 160 000 \$CAN et plus. Depuis, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a emboîté le pas avec des programmes semblables ; il ne serait pas surprenant de voir, cette année, d'autres provinces adopter la même politique dans leur budget.

LES MESURES PROPOSÉES AUX ÉTATS-UNIS

Aux États-Unis aussi, cette idée fait son chemin. Lors de la campagne électorale de 2016, Hillary Clinton a proposé un système semblable à celui en vigueur au Chili. L'idée était que le gouvernement fédéral fournirait des fonds aux systèmes d'enseignement supérieur des États s'ils acceptaient de cesser d'imposer des frais de scolarité aux étudiants de familles dont le revenu est inférieur à 125 000 \$ (soit environ 80 % de la population

étudiante). Cette idée a toujours été un peu illusoire du point de vue du fédéralisme : comme beaucoup l'ont fait remarquer, il n'a jamais été clairement expliqué comment un ensemble de subventions fédérales pouvait garantir des niveaux de frais de scolarité si ceux-ci étaient fixés par les États. Si la proposition de Clinton a été rendue caduque le 8 novembre, au moment où la Pennsylvanie a donné la victoire à Trump, l'idée trouve encore un écho dans certains États, surtout dans l'État de New York, où le gouverneur Cuomo a proposé une forme de gratuité pour quiconque fréquente la City University of New York (CUNY) ou la State University of New York (SUNY), et dont la famille gagne moins de 125 000 \$.

La proposition du gouverneur Cuomo n'est pas tout à fait la même que celle de Hillary Clinton; elle ressemble davantage au programme ontarien qu'à celui de Santiago. Essentiellement, le programme offrira aux étudiants de familles dont le revenu est inférieur à 125 000 \$ une subvention égale à la somme, quelle qu'elle soit, qu'ils paient en frais de scolarité. Cette bourse, appelée « Excelsior Scholarship », équivalra donc aux frais de scolarité, moins toute autre bourse que l'étudiant reçoit déjà du gouvernement fédéral ou de l'État par l'intermédiaire du système de bourses Pell.

Bien que toutes ces mesures aient un fil conducteur commun, leurs conséquences sur le plan de la répartition sont très différentes. Au Canada, ce sont les étudiants qui viennent de familles gagnant moins de 60 000 \$ qui en profitent le plus, tandis que ceux de familles qui gagnent plus de 100 000 \$ sont perdants en raison de l'élimination des crédits d'impôt, politique justement mise en œuvre pour payer l'augmentation des subventions. De même, au Chili, les avantages reviennent presque entièrement aux étudiants provenant de familles dont le revenu est inférieur à la moyenne (bien qu'ici aussi, il ne s'agisse pas d'un gain de 100 % en raison des pertes compensées par la réduction du financement des bourses). À New York, les avantages du financement supplémentaire vont presque entièrement aux familles dont le revenu se situe entre 80 000 \$ et 125 000 \$ parce qu'en deçà de ce seuil, les frais de scolarité sont déjà payés, dans une certaine mesure, par des subventions.

Ainsi, la majorité du financement va à une classe de revenu qui n'a jamais eu de mal à se payer une éducation postsecondaire (dans les institutions publiques, en tout cas).

LES LEÇONS DE POLITIQUE

La clé pour que la gratuité scolaire en fonction du revenu soit à la fois efficace et efficiente est de ne pas fixer de seuil trop élevé. Même le gouvernement chilien, jadis très enthousiaste à l'idée de la « gratuidad » pour tous, en est arrivé à reconnaître la véracité de ce principe, bien que tardivement. Pour des raisons budgétaires, le gouvernement a été contraint récemment de

limiter la gratuité aux étudiants des familles des six déciles de revenu le plus bas. Cet été, le ministère des finances chilien a publié les estimations des coûts que représenterait l'extension du programme. Dans son état actuel, le coût du programme entièrement échelonné s'élève à 607 milliards de pesos (environ 950 millions de dollars américains). Si l'on ajoute les quatre déciles suivants, les coûts augmentent d'environ 350 milliards, soit 58 % par décile. Autrement dit, la gratuité scolaire pour tous coûterait plus de 2 000 milliards de pesos, soit plus de trois fois le coût des six déciles les plus bas. Cette différence équivaut à 1,5 % du PIB. Et pour quoi au juste? Ces coûts élevés révèlent le fait que la contribution financière des groupes les mieux nantis est déjà si grande qu'ils n'ont pas besoin de l'aide du gouvernement.

En somme, si la gratuité en fonction du revenu semble logique, encore faut-il qu'elle soit bien ciblée. Si le « ciblage » n'est pas précis, le programme devient plus coûteux et moins efficace. Il est clair que le programme de l'État de New York souffre de l'imprécision de son ciblage. Les programmes canadien et chilien ont visé juste, volontairement ou non. À mesure que de plus en plus d'administrations expérimenteront la gratuité en fonction du revenu, il sera important d'en retenir les leçons. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.9774>

Les compressions budgétaires dans les universités publiques en Malaisie

DORIA ABDULLAH

Doria Abdullah est chargée de cours principale à l'UTM School of Professional and Continuing Education (UTMSpace) en Malaisie et collaboratrice au Observatory on Borderless Higher Education (OBHE). Courrier électronique : doria@utmSPACE.edu.my ou doria.abdullah@obhe.org

La Malaisie investit beaucoup en éducation. C'est le secteur de l'enseignement supérieur qui recueille la plus grande part du budget de l'éducation. Le financement est directement versé aux 20 universités publiques du pays. En 2007, pas moins de 90 % du budget de fonctionnement des universités provenaient du gouvernement, tandis que les dix pour cent restants étaient issus des frais de scolarité et d'autres revenus

générés par les universités elles-mêmes. D'autres fonds publics étaient également affectés indirectement, notamment par le truchement de bourses, de prêts étudiants et d'allocations annuelles versées aux étudiants pour l'achat de livres, d'ouvrages de référence et d'abonnements Internet haute vitesse.

Toutefois, depuis 2007, le gouvernement malaisien a réduit le financement de l'enseignement supérieur et les fonds publics ne représentent aujourd'hui plus que 70 % du budget de fonctionnement des universités, les 30 % restants devant provenir de revenus générés par les universités elles-mêmes. C'est au cours des deux dernières années que les compressions ont été particulièrement importantes. En effet, les fonds d'État affectés aux universités publiques sont passés de 7,57 milliards de ringgits en 2016 à 6,12 milliards de ringgits en 2017, soit une baisse de 19,23 %.

Ces réductions massives n'ont pas été bien reçues par la communauté universitaire malaisienne. Plusieurs demandes ont été déposées auprès du gouvernement pour qu'il reconsidère les compressions budgétaires, non seulement par des vice-recteurs des universités publiques, mais aussi par le public, qui s'inquiète de la qualité de l'enseignement supérieur offert avec des ressources limitées.

EXPLICATIONS

Faire passer les mesures d'austérité sous prétexte de l'incertitude économique est une tactique plutôt facile. Les fluctuations du prix du pétrole et la dépréciation du ringgit, la devise locale, ont eu des répercussions sur l'ensemble des revenus et sur les impôts, réduisant du même coup les fonds publics investis dans le secteur. Les autres secteurs n'ont pas été épargnés : les soins de santé, par exemple, ont aussi vu leur financement diminuer au cours des dernières années.

Cette réduction progressive du financement public dans l'enseignement supérieur est nécessaire. Selon le classement des systèmes nationaux d'enseignement supérieur d'Universitas 21, la Malaisie occupe le 11e rang sur 50 sur le plan des ressources affectées à l'enseignement supérieur. Toutefois, le pays se classe 39e en matière de production et d'effets sur la recherche, d'excellence des établissements et d'employabilité des universitaires. Pour un secteur qui reçoit d'importants fonds publics, ces résultats sont loin de combler les attentes. En fondant les sommes accordées sur les résultats, le gouvernement rationalise le financement des universités et les incite à gérer leurs activités plus efficacement.

Il n'en demeure pas moins que le secteur de l'enseignement supérieur s'est fortement développé. En 2012, 1,2 million d'étudiants entreprenaient des études postsecondaires, un chiffre qui devrait passer à 2,5 millions en 2025. Puisque la population étudiante devrait doubler d'ici la prochaine décennie, l'augmentation du

financement public pour soutenir le secteur n'est pas une solution durable. Ces compressions surviennent à point nommé, forçant les universités publiques à s'ajuster à la nouvelle norme.

AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES

Avant les compressions budgétaires, les universités publiques étaient dans une situation financière confortable, ne subissaient aucune pression pour générer des revenus par le biais de leurs travaux au cœur de leurs activités. La réduction du financement a nécessité des changements rapides à tous les niveaux. Tout d'abord, des mesures à court terme ont été appliquées aux frais d'administration, au remboursement des frais de déplacement et aux frais de gestion d'événements. Les établissements ont ensuite réduit les dépenses liées au recrutement de professeurs à l'étranger, à la mobilité du personnel universitaire et au développement des infrastructures. Ont alors suivis, la location à court et à long terme des actifs sur les campus, les services publics de conseil et les pressions pour que les résultats de recherche et développement soient commercialisés dans l'industrie.

Il est vrai qu'une hausse des frais de scolarité peut être une solution rapide aux problèmes de financement. Pourtant, le ministre de l'Enseignement supérieur a affirmé que les frais de scolarité pour les étudiants malaisiens ne seraient pas augmentés. Les universités sont en train de négocier une solution en demandant une révision des frais de scolarité, ce qui devrait leur permettre d'augmenter progressivement les frais au fil du temps ou d'exiger des frais de scolarité en fonction de la situation socio-économique des étudiants. Les étudiants étrangers inscrits à des programmes de deuxième et troisième cycle payent la totalité des frais de scolarité, ce qui a incité les universités à intensifier le recrutement d'étudiants étrangers.

Les compressions budgétaires feront partie intégrante du contexte dans lequel évoluera l'enseignement supérieur malaisien.

Les universités réévaluent les tâches des bureaux d'engagement des anciens élèves et instaurent des plans pour mieux joindre les réseaux d'anciens élèves. Les dons du public aux établissements d'enseignement supérieur au moyen de fondations et de waqf, donations d'actifs et d'argent conformément aux principes islamiques sont encouragés. Les universités ont également créé des organismes privés qui offrent au grand public des programmes universitaires à temps plein et une variété de programmes professionnels au prix courant. Ces mesures, fréquentes ailleurs dans le monde, commencent à faire partie intégrante des

pratiques mises en œuvre par universités publiques malaisiennes pour assurer leur financement.

PROGRAMME DU MINISTÈRE

Le ministère de l'Enseignement supérieur utilise les compressions budgétaires pour promouvoir deux programmes visant une transformation du secteur.

Le premier concerne la gouvernance. Dans chaque université publique, le conseil d'administration, une structure auparavant prestigieuse, mais inactive, se voit maintenant confier un rôle particulier : accélérer le processus décisionnel. En outre, il doit évaluer son efficacité chaque année. Les cinq universités de recherche, soit la Universiti Malaya, la Universiti Kebangsaan Malaysia, la Universiti Putra Malaysia, la Universiti Sains Malaysia et la Universiti Teknologi Malaysia sont les premières à être financièrement autonomes, ce qui leur donne un plus grand pouvoir décisionnel sur le processus d'inscription des étudiants, sur la gestion du corps professoral et des ressources humaines, ainsi que sur la production de revenus.

Le deuxième objectif du gouvernement porte sur les indicateurs de rendement et vise les postes clés qui doivent assurer la viabilité financière des universités. Les contrats de rendement des vice-recteurs précisent des objectifs relatifs à la production de revenus, ce qui influe sur l'affectation de financements futurs et sur l'évaluation globale du rendement. Parmi les autres postes stratégiques touchés, nommons le poste de vice-recteur pour le développement qui s'emploie en collaboration avec le service de développement des activités, à exploiter les possibilités de financement au nom de l'établissement, et celui de vice-chancelier adjoint pour l'industrie et le milieu des affaires, qui est chargé d'entretenir des relations stratégiques avec les intervenants externes, l'industrie et les communautés en vue d'établir des collaborations d'enseignement et de recherche universitaires.

LACUNES IGNORÉES

Les universités publiques doivent s'adapter rapidement, ce que les professeurs et les gestionnaires trouvent particulièrement difficile. Il faudra un certain temps pour changer les mentalités et les comportements; certains comprennent la nécessité de faire preuve de plus d'efficacité et d'initiative en vue de produire de revenus, mais d'autres rechignent à l'idée de mettre en œuvre les mesures nécessaires. Ils n'ont peut-être tout simplement pas les compétences entrepreneuriales de base nécessaires pour le faire. Les facultés et les services universitaires sont réfractaires au risque, préférant maintenir les mesures en place plutôt que d'explorer de nouvelles avenues.

De grandes craintes entourent les changements aux cadres réglementaires, lesquels ne reflètent pas le statut d'autonomie acquis. Pour générer plus de revenus, les

universités doivent fonctionner davantage comme des entreprises. Toutefois, les universités publiques ont été instaurées en vertu de la *University and University Colleges Act* de 1971 (modifiée en 2009) et elles sont par conséquent tenues de respecter des structures et des modes de financement traditionnels. Elles doivent aussi se conformer à une panoplie de procédures d'approbation et de formalités administratives exigées par le ministère de l'Enseignement supérieur, le ministère des Finances et l'unité de planification économique pour tout ce qui concerne les affectations budgétaires, l'approvisionnement et les autres questions financières.

Les compressions budgétaires feront partie intégrante du contexte dans lequel évoluera l'enseignement supérieur malaisien. Le pays pourrait fort bien tirer parti la situation actuelle et la considérer comme une occasion de transformer les universités publiques, et d'habituer ces derniers à gérer leurs opérations de façon plus simple et plus efficace, tout en maintenant ou en augmentant les fonds affectés aux activités d'enseignement et de recherche. Par ailleurs, il est temps pour les universités publiques malaisiennes d'explorer le territoire inconnu de l'éducation transnationale (TNE) et de collaborer avec les établissements privés et étrangers en vue d'ouvrir l'accès aux programmes universitaires au moyen des modèles novateurs que propose l'éducation transnationale. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10054>

Une autre occasion manquée? Le sous-financement de l'enseignement supérieur en Australie

ANTHONY WELCH

Anthony Welch est professeur d'enseignement à l'Université de Sydney, en Australie, « Mingshi hawaïen » et superviseur de doctorat à l'Université de Tianjin, en Chine. Courrier électronique : anthony.welch@sydney.edu.au

Les dernières réformes budgétaires proposées par le gouvernement fédéral australien ne feront qu'aggraver les problèmes de financement qui existent déjà dans le secteur de l'enseignement supérieur. Certaines des pires mesures proposées par un ancien ministre ont été abandonnées, signe qu'elles n'auraient jamais obtenu l'approbation du

Parlement. Il est toutefois difficile de ne pas être d'accord avec la conclusion du vice-chancelier d'une importante université australienne selon qui, même si cette crise a été évitée, les propositions actuelles sont une autre occasion manquée de financer correctement l'enseignement supérieur.

En dix ans seulement, soit de 1996 à 2006, le financement gouvernemental dans le secteur a diminué de 4 %, alors que les données de l'OCDE révèlent que le financement de l'enseignement supérieur dans les pays membres a augmenté en moyenne de 49 % au cours de la même période. Le secteur de l'enseignement supérieur s'attend à ce que le nouveau premier ministre, un prétendu réformateur qui a axé sa campagne sur la nécessité d'accorder la priorité à la science et à l'innovation, augmente de façon significative le financement de l'enseignement supérieur et de la recherche. Avec au moins deux prix Nobel en médecine remportés au cours des dernières années et des réalisations de pointe, reconnues à l'échelle internationale dans plusieurs domaines comme la technologie des cellules solaires, la biotechnologie et l'informatique quantique, on pouvait raisonnablement s'attendre à ce que le gouvernement renverse les réductions budgétaires précédentes, finance adéquatement le secteur et respecte ses promesses de couvrir l'intégralité des coûts de la recherche. Par exemple, le « Groupe des huit grandes universités », spécialisées dans la recherche, qui s'accaparent régulièrement l'essentiel du financement de la recherche, se plaint depuis longtemps de l'incapacité des gouvernements successifs de financer l'intégralité des coûts de la recherche, ce qui se traduit par une pression accrue sur leurs budgets de recherche.

LES RÉFORMES PROPOSÉES

En dépit de ces attentes raisonnables, le secteur a été amèrement déçu par les mesures proposées qui, au lieu de corriger les échecs du passé, les ont sans doute aggravés. Une des principales réformes visait le rétablissement de l'équilibre entre les portions publique et privée de la dette qui garantissaient le régime de prêts à remboursement fondé sur le revenu, un régime instauré depuis longtemps par le gouvernement australien. Selon les dispositions actuelles, les étudiants sont responsables de 42 % des frais associés à leur diplôme, une somme qui n'est débloquée que si les élèves satisfont à certaines conditions : obtention d'un diplôme, diplôme donnant accès à un emploi et possibilité de gagner des revenus annuels supérieurs à un certain seuil. Une fois qu'ils ont rempli toutes ces conditions, les diplômés doivent verser une petite somme supplémentaire en impôt sur le revenu jusqu'à ce que la dette soit remboursée. Selon les nouvelles dispositions, les étudiants devraient payer plus, et apporter une contribution additionnelle de 1,82 % chaque année, de 2018 à 2021 totalisant de 7,5 %. Cela signifie qu'à partir de 2021, les étudiants devraient payer 46 %, au lieu des 42 % actuels des frais associés à

leur diplôme.

Reste à savoir si le changement proposé, qui alourdira le fardeau des coûts pour les étudiants, en dissuadera certains de s'inscrire à des programmes d'enseignement supérieur, en particulier les étudiants issus des groupes plus vulnérables de la société. Les réformes proposées pourraient-elles rendre l'enseignement supérieur moins intéressant, voire être même prohibitives, pour certains groupes d'étudiants, particulièrement ceux qui étudient à temps partiel? L'architecte du régime de financement original pense que ce changement ne devrait pas avoir une grande incidence sur la dette des étudiants et n'ajouterait qu'un an au délai qu'il faut aux étudiants pour rembourser leurs prêts. L'abaissement notable du seuil de revenu (passant de 55 000 \$ à 42 000 \$) à partir duquel le remboursement des prêts serait bien plus significatif, même si le taux de recouvrement de la dette est passé de 4 % à 1 %, ce qui signifierait que les effets sur la plupart des étudiants sont relativement faibles.

Au-delà des changements apportés au régime de prêts et bourses, les universités seraient frappées par des compressions directes de quelque 400 millions de dollars australiens – 384,2 millions de dollars australiens sur deux ans – sous la forme d'un « dividende de l'efficacité » appliqué au Commonwealth Grant Scheme. Cette prétendue mesure de l'efficacité est un euphémisme commode pour réduire le financement et il ajoute à l'échec du gouvernement de financer l'intégralité de la recherche. Si elles sont mises en œuvre, les mesures proposées représenteraient une baisse globale du financement gouvernemental de 2,5 % en 2018, et une réduction supplémentaire de 2,5 % en 2019. Au bout du compte, les fonds publics versés au secteur seraient réduits de près de 2,0 milliards de dollars australiens sur cinq ans à partir de 2016-2017, selon les estimations. Si on combine ces réductions aux changements dans la façon dont les subventions aux universités seront indexées, il est clair que l'intention du gouvernement est de réduire le financement par étudiant et de pousser les universités à en faire plus avec moins. De toute évidence, cela ne solutionnera pas le problème du financement. En fait, cela aggravera une situation où les universités croupissent depuis un certain temps.

L'ABSENCE DE RÉFORME

Les pires éléments du budget de déréglementation de l'enseignement supérieur de 2014-15 ont été abandonnés dans l'ensemble des propositions actuelles. Parmi ces propositions précédentes, on retrouvait des réductions d'environ 20 % appliquées à l'ensemble du secteur, ainsi que l'introduction d'un véritable taux d'intérêt sur les dettes étudiantes (taux actuellement lié à l'inflation seulement). Les universités auraient également été libres de fixer les frais pour les cours en forte demande. Certains vice-chanceliers (en grande partie ceux des établissements les plus riches) qui avaient appuyé la

proposition visant à permettre aux universités d'exiger des frais plus élevés pour certains cours ont peut-être été déçus. En revanche, la grande majorité des universités ont poussé un soupir de soulagement lorsque ces mesures ont été abandonnées, car elles auraient affaibli considérablement l'enseignement supérieur et les efforts en recherche de tout le pays. Même si l'abandon de telles mesures ne faisait que confirmer qu'elles étaient vouées à l'échec, puisque le Parlement fédéral a systématiquement refusé de permettre leur application, une crise possiblement majeure a été évitée.

Reste à savoir si le changement proposé, qui alourdira le fardeau des coûts pour les étudiants, en dissuadera certains de s'inscrire à des programmes d'enseignement supérieur, en particulier les étudiants issus des groupes plus vulnérables de la société.

LES PROBLÈMES DE LA RÉUSSITE

Même si les pires effets des propositions précédentes ont été évités, les nouvelles mesures budgétaires n'ont pas pour autant résolu le problème de l'insuffisance du financement. Le problème est que les universités australiennes obtiennent de trop bons résultats et qu'elles sont sanctionnées en raison de ces bons résultats. En se transformant en véritables machines à générer des recettes d'exportation, soit un total de 20 milliards de dollars australiens par an en revenus provenant des étudiants étrangers, les universités en sont venues à être considérées comme des vaches à lait que le gouvernement peut exploiter à volonté. En outre, les « dividendes de l'efficacité » et l'incapacité continue du gouvernement à financer l'intégralité des coûts de la recherche vont juste pousser les universités à se tourner encore plus vers les étudiants étrangers pour générer des revenus et ainsi compenser la baisse du financement gouvernemental. Au moins un vice-chancelier a répondu en laissant entrevoir la possibilité que les inscriptions d'étudiants étrangers puissent supplanter celles des étudiants australiens. Cet argument n'avait jamais été soulevé dans le cadre d'un débat national sur l'enseignement supérieur. Pourtant, le fait qu'une inscription sur quatre dans un programme d'enseignement supérieur (une sur trois dans certaines grandes universités) est celle d'un étudiant étranger, soit le taux le plus élevé de tous les grands systèmes d'enseignement du monde, pourrait, pour la première fois, être confronté à la résistance populaire. Malgré qu'ils permettent d'éviter les pires aspects de propositions précédentes, tous les « dividendes de l'efficacité » actuellement proposés font passer le fardeau des prêts de l'État aux étudiants eux-mêmes. En outre, les modifications apportées aux mécanismes d'octroi de financement sont inutiles face à cette éventualité et ne

font qu'ajouter au refus récurrent de financer le secteur correctement. ■

DOI : <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10037>

Du rififi dans les classements : une perspective africaine

DAMTEW TEFERRA

Damtew Teferra est professeur aux études supérieures, directeur des études supérieures et du développement de la formation et directeur fondateur de l'International Network for Higher Education in Africa, Université du KwaZulu-Natal, Afrique du Sud. Courriel : teferra@ukzn.ac.za et teferra@bc.edu.

La saison de l'annonce des « résultats » concernant l'importance comparative des universités à travers le monde a commencé. Comme d'habitude, les universités « vedettes » restent en tête, et le reste est relégué vers le bas, notamment les universités africaines. Les agences vaquent à leurs occupations, avec hardiesse pour certains, mais bien trop souvent sans se préoccuper de la véracité, l'authenticité et l'intégrité de leurs méthodologies et, en particulier pour le cas de l'Afrique, en dépit du manque de données.

FAITS CONTRE PERCEPTIONS

Ces trois dernières années, l'Université du KwaZulu-Natal en Afrique du Sud a été la meilleure du pays en termes de productivité académique, d'après l'évaluation du Département de l'enseignement supérieur et de la formation. Le Département effectue un classement selon des paramètres mesurant minutieusement la recherche et la production académique. Pourtant, d'après le classement publié récemment par QS, qui attribue 60 % des critères à la réputation académique, l'Université figure désormais à un rang inférieur à six autres universités d'Afrique du Sud. Cela indique une flagrante tension entre les données d'une part, et l'évaluation douteuse basée sur la réputation de l'autre.

SE FORGER UNE RÉPUTATION : RÉVÉLER LES CHIFFRES

Le classement de QS est un mélange de réponses à des sondages et de données correspondant à six indicateurs, compilées et pondérées afin d'aboutir à une note finale. Il prétend que plus de 70 000 enseignants-chercheurs et 30 000 employeurs contribuent à leur classement par le biais des sondages de QS à l'échelle mondiale. QS déclare analyser et classer 99 millions de citations provenant de 10,3 millions d'articles associés à 950 établissements.

The Times Higher Education (THE) affirme que sa méthodologie découle d'une recherche impliquant « des questionnaires enquêtant auprès de plus de 10 500 chercheurs dans 137 pays sur les universités qu'ils considèrent comme les meilleurs lieux de travail et de recherche ». Il soutient que l'Enquête sur la réputation académique « se guide sur des données des Nations Unies afin d'assurer que ses réponses soient aussi représentatives du monde de la recherche que possible ». *THE* indique ensuite que dans les pays sur ou sous-représentés, les réponses sont pondérées afin de « mieux refléter la véritable distribution géographique des chercheurs », ce qui crée encore plus d'incertitude quant aux paramètres changeants du classement.

Il semble exister une confusion entre les termes « monde de la recherche » et « distribution géographique des chercheurs », sans aucune définition claire de ce que sont « la recherche » ou « les chercheurs ». La Chine, l'Inde et le Brésil possèdent sans aucun doute le plus grand nombre de « chercheurs » et donc un milieu de la recherche plus important, et pourtant ils atteignent à peine le haut des classements.

D'après *THE*, seuls 2 % des participants à l'enquête sont africains, vraisemblablement résidant sur le continent. Étant donné qu'environ 50 % de la recherche en Afrique s'effectue en Afrique du Sud, on peut supposer que le nombre de participants à l'enquête dans le reste de l'Afrique se limite à 1 %. Quelque 100 enseignants-chercheurs en Afrique « équitablement répartis dans les différentes disciplines académiques », en dehors de l'Afrique du Sud, ont donc participé à l'indice de réputation. Sur 11 disciplines prises en compte dans les classements de *THE*, cela correspond à approximativement 10 réponses par discipline en Afrique. Un problème semblable se présente dans les contextes latino-américains et moyen-orientaux, dont la représentation dans l'enquête est respectivement de 5 % et 3 %.

INDICES DE CLASSEMENT

En effet, les classements portent essentiellement sur la réputation. Selon QS, la réputation est un calcul dont 40 % proviennent des réponses des enseignants-chercheurs et 20 % des employeurs. Un établissement améliore son rang au classement s'il obtient un score élevé dans chacun de ces deux indices basés sur la perception. L'indice de réputation de *THE* est entièrement basé sur une enquête de perception exigeant des personnes interrogées de « citer maximum 15 universités qu'elles considèrent comme les meilleures ».

Les raisons pour lesquelles le monde, et en particulier l'Afrique, ferait bien d'ignorer ces classements sont nombreuses. Prenons le classement QS, qui accorde un poids conséquent au rapport entre nombre d'étudiants et de professeurs. Sans exception, le secteur africain des études supérieures est en train de se développer de façon

considérable, comme c'est le cas dans d'autres régions du monde. Cela a entraîné des rapports entre nombre d'étudiants et de professeurs élevés, qui pourraient obliger les établissements à être confrontés à des choix difficiles s'il est important pour eux d'améliorer leur rang au classement : geler leur expansion ou augmenter le nombre d'enseignants-chercheurs. Accroître le nombre d'enseignants-chercheurs exigerait des investissements massifs, des politiques créatives et des engagements sur le long terme que peu d'établissements sont en mesure d'envisager.

Un autre paramètre utilisé dans les classements est le nombre de professeurs étrangers et le nombre d'étudiants étrangers par rapport aux nationaux. En Afrique subsaharienne, l'Afrique du Sud et le Botswana, et dans une certaine mesure la Namibie, sont les seuls pays capables d'attirer des professeurs étrangers, venant principalement d'autres pays du continent. Cela reste irréalisable pour le reste de l'Afrique. La plupart des pays en développement sont dans la même situation.

De même, améliorer le pourcentage d'étudiants étrangers par rapport aux nationaux constitue un autre critère utilisé par QS et les autres. Le nombre de pays africains attirant des étudiants étrangers est très réduit et comprend notamment l'Afrique du Sud, le Ghana, le Kenya et l'Ouganda. Quasiment tous ces étudiants étrangers proviennent d'autres pays africains, à l'exception de l'Afrique du Sud. Même quand les étudiants s'inscrivent outre-mer, ce n'est que pour un ou des semestres.

Certaines institutions audacieuses se faisant appeler « analystes de données » apparaissent d'ores et déjà afin d'« aider » les établissements africains à faire mieux dans les classements.

La nature de ces classements est telle que les établissements les mieux notés sont majoritairement situés aux États-Unis, année après année. Une évaluation du classement publié par le *Times Higher Education* aboutirait aux mêmes conclusions concernant le milieu et le bas de la liste mondiale, au sein de laquelle certains établissements ont pu remonter et d'autres redescendre d'un cran. Mettre l'accent sur les critères basés sur la réputation n'a pas d'incidence sur la position des établissements situés en haut des classements. Ces établissements ont tendance à être à l'abri des grèves, contraintes financières, querelles internes et autres défis clés auxquels sont confrontés ceux des pays en développement.

MANIPULER LES CLASSEMENTS

Certaines institutions audacieuses se faisant appeler

« analystes de données » apparaissent d'ores et déjà afin d'« aider » les établissements africains à faire mieux dans les classements. Une université phare d'Afrique de l'Est est soupçonnée de suivre cette approche, pour laquelle on dit qu'elle a payé des frais de service appréciables. Les agences elles-mêmes ont désormais commencé à vendre leur expertise aux établissements, en prétendant fournir un service de création d'« image de marque » moyennant finances. Cette évolution en cours ajoute encore un biais à cet exercice déjà imparfait : le conflit d'intérêts.

Le positionnement agressif de ces établissements se faisant passer pour des prestataires de services (souvent lors d'événements importants au cours desquels se rencontre le personnel de haut rang des établissements) n'est rien moins qu'une escroquerie. Pour améliorer leurs classements, les établissements devraient utiliser efficacement leurs ressources limitées plutôt que de chercher des raccourcis.

LA QUÊTE DE NORMES DE QUALITÉ

Le marché mondial de l'enseignement supérieur explose, et apparaît pléthore d'acteurs et de prestataires nouveaux et anciens, de bonne foi comme douteux. En conséquence, la portée, les modalités, le programme et les pratiques du système éducatif se sont extrêmement diversifiés et ont de plus en plus besoin de normes de qualité fiables et sérieuses.

De nombreuses agences d'accréditation ont donc été créées au niveau national et régional. Par exemple, plus de la moitié des pays africains disposent désormais d'autorités nationales réglementant la qualité de l'enseignement supérieur, avec différents degrés d'efficacité. Alors que le secteur de l'enseignement supérieur continue de se diversifier, ces institutions sont très demandées à l'échelle mondiale. Les agences de classement sont censées endosser ce rôle de gardiens de la qualité sur le plan international, mais jusqu'à présent elles n'ont pas été à la hauteur de cette attente.

Il y a plus d'un an, j'ai reçu un appel téléphonique du vice-président d'une université d'Afrique du Sud, qui suggérait que les établissements du pays coordonnent leur retrait de ces classements. La proposition consistait à encourager toutes les universités du pays à refuser de participer et à consacrer plutôt toutes leurs ressources, toute leur énergie et tout leur temps à des préoccupations plus pertinentes. Rhoades, l'une des plus importantes universités d'Afrique du Sud, refuse déjà de participer aux classements, donc il existe un précédent.

Une table ronde internationale sur les classements, promue par le Peter Wall Institute for Advanced Studies de l'Université de Colombie-Britannique, s'est tenue en mai 2017 à Vancouver. La table ronde a délibéré autour de la portée et l'importance des classements universitaires et a proposé des actions et des interventions concrètes sur la question à l'avenir.

CONCLUSION

D'après *THE*, « le palmarès des universités n'est basé que sur de simples avis subjectifs ». QS déclare également que 60 % de ses notes dépendent de la réputation de l'établissement, et sont donc subjectives. Ce qui est tristement stupéfiant, cependant, c'est le sérieux avec lequel les milieux de l'enseignement supérieur (et au-delà) prennent ces classements intéressés, qui ont recours année après année à des instruments défectueux et biaisés.

Les classements ne disparaîtront pas de sitôt. En fait, plus le nombre de classements augmentera, plus ils seront susceptibles de faire du bruit pour assurer leur survie et leur influence. Mais il n'est pas inconcevable que la prolifération de ces agences constitue le début de la fin de leur énorme influence, alors que les établissements opteront pour certaines agences les présentant sous un jour plus favorable. Au bout du compte, les établissements situés aux rangs les plus élevés et les plus bas des classements continueront d'observer le rituel depuis la ligne de touche, pendant que le rififi se poursuivra sans relâche au milieu des classements. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10051>

Recherche : La « mission manquée » des universités africaines

HARRIS ANDOH

Harris Andoh est expert en politiques de recherche au Centre for Research on Evaluation, Science and Technology (CREST), de l'Université Stellenbosch, Afrique du Sud. Courriel : andoharris@gmail.com.

Les premières universités en Afrique ont été fondées sur la triple mission de l'enseignement, la recherche et l'engagement communautaire. Cependant, entre le début des années 70 et l'an 2000, l'enseignement est devenu la seule mission de facto de la plupart de ces universités africaines. Pourtant, de nombreux dirigeants d'universités continuent de croire erronément que leurs établissements ont toujours été des universités de recherche. De fait, la mission de recherche a réapparu en tant que vision clé des universités africaines au cours de la dernière décennie. Cet article soutient que les universités africaines ont traversé plus de quatre décennies de « mission de recherche manquée » qui se sont traduites par une faible production académique et ont placé les universités africaines en mauvaise

position, comparée avec leurs pairs en Europe, aux États-Unis et dans certains pays asiatiques. Cet article recommande que l'éthique en matière de recherche constitue l'une des principales politiques mises en place par les universités en Afrique afin d'améliorer leur production académique.

Le gouvernement britannique a mis sur pied plusieurs commissions afin d'explorer les besoins en matière d'enseignement supérieur en Afrique coloniale africaine. Parmi les huit commissions et comités consultatifs bien connus établis pendant la période coloniale (de la Commission Madden en 1841 à la Commission Asquith en 1945), il convient de noter que la Commission Channon (1943) a été la première à faire mention de la nécessité des futures universités des colonies britanniques d'inclure la recherche à leurs fonctions clés. La recherche devait donc devenir partie intégrante de la mission des universités créées plus tard par les gouvernements coloniaux et nationaux.

Depuis la création des universités en Afrique coloniale britannique à la fin des années 40, plusieurs conférences se sont tenues afin de discuter de la notion d'université africaine et sa mission. Ces réunions ont rassemblé les parties intéressées par l'enseignement supérieur provenant de toute l'Afrique et évalué le rôle et la pertinence des universités à chaque période de leur histoire. Parmi les principales conférences tenues avant l'an 2000 (Conférence d'Addis-Abeba, 1961 ; Conférence de Tananarive, 1962 ; Atelier d'Accra, 1972, et Conférence de Tananarive, 1980), seule celle de 1962 a mis l'accent sur la recherche en tant que mission clé des universités africaines.

Des années après la fondation de ces universités nationales, la plupart des gouvernements de leurs pays respectifs étaient renversés. Les gouvernements militaires ont interféré avec l'administration des universités en cooptant leurs partisans à des postes à responsabilité, et dans certains cas en indiquant aux dirigeants des universités comment gérer leurs établissements. Bien que les universités aient souhaité mener des travaux de recherche, les financements nécessaires, une masse critique de chercheurs et l'infrastructure adéquate leur ont fait défaut.

QUAND LA RECHERCHE EST DEVENUE UNE « MISSION MANQUÉE »

Lorsque les universités africaines ont été créées au cours de la période coloniale, on attendait d'elles qu'elles sachent ce qu'est la recherche et qu'elles rendent leurs résultats disponibles au gouvernement et à la société afin de contribuer à aborder les problèmes de société et de développement. Cependant, l'ingérence politique de la part des gouvernements était très répandue dans les années suivant les Indépendances. Ces gouvernements ont promu leurs propres visions de la façon dont les universités devaient être gérées plutôt que de respecter

le programme de recherche des universités. La mission de recherche de ces universités s'est « perdue » à cette époque : de nombreuses universités africaines ainsi que leurs gouvernements ne considéraient pas la recherche comme une priorité, ce qui s'est traduit par une très faible production académique. La recherche de troisième cycle universitaire est pratiquement non existante. Les universités n'ont fait que mener à bien leur mandat consistant à développer les ressources humaines de leur pays. Entre 1960 et 2000 (la période de la « mission de recherche manquée »), ces universités africaines ont été qualifiées, entre autres, « d'enseignement », « professionnelles » puis « de développement ». Au cours de cette période, elles n'ont jamais été reconnues comme des « universités de recherche ».

La faible production académique sur le continent à cette époque illustre cette « mission de recherche manquée ». Des données de l'Indice de citation scientifique de Thomson Reuters WoS (SCI) montrent que l'Afrique, à l'exception de l'Afrique du Sud, a produit 1 646 publications entre 1985 et 2000 et 5 534 publications entre 2000 et 2015 dans le domaine des sciences. Ces chiffres se situent bien en dessous de la production scientifique totale dans le monde à la même époque : 44 963 737 publications (principalement en Europe et aux États-Unis). En outre, au cours de la période de « mission de recherche manquée », le rapport entre Dépenses intérieures brutes de recherche et de développement (DIRD) et Produit intérieur brut (PIB) de tous les pays africains sauf l'Afrique du Sud était de moins de 0,2 %, et non existante dans la plupart des pays africains.

Durant cette phase de « mission de recherche manquée », de nombreuses universités africaines ont été mandatées par leurs gouvernements nationaux pour former des travailleurs qualifiés, notamment des assistants médicaux, des secrétaires, des techniciens en génie et des ingénieurs. En outre, les chercheurs étaient surtout intéressés par des travaux de recherche susceptibles de faciliter leur promotion au sein de leur université, et peu de publications avaient besoin de promotion. Les résultats des travaux de recherche effectués dans les universités étaient peu diffusés auprès du public, et restaient dans certains cas confidentiels. Des observations anecdotiques suggèrent que les universités étaient également assiégées par les gouvernements dictatoriaux n'appréciant pas que les chercheurs publient quoi que ce soit de contraire à leurs points de vue officiels. La tendance autoritaire a forcé les universités à se centrer sur leurs connaissances, pour leur propre bien.

REPRENDRE LA « MISSION DE RECHERCHE »

Depuis l'an 2000, les universités africaines ont changé leurs politiques et adoptent maintenant les changements globaux dans leurs missions. L'apparition

des classements universitaires, l'internationalisation et la question de la massification ont poussé les dirigeants d'universités et les gouvernements nationaux à revoir leur position concernant leur mission de recherche « manquée ». Pour définir sa nouvelle mission, l'Université du Ghana a déclaré qu'elle : « aspire à se rapprocher de certaines universités mondialement connues étant parvenues à un statut de rang mondial grâce à des travaux de recherche d'avant-garde » (Université du Ghana, 2012).

Depuis 2004, les universités ont fait davantage d'efforts pour que leurs chercheurs affiliés réalisent des travaux de recherche et publient dans des revues internationales. Les études de troisième cycle universitaire ont également été améliorées, en particulier au niveau de la maîtrise et du doctorat, en recrutant plus de professeurs afin de superviser les étudiants-chercheurs et en mettant sur pied des laboratoires.

À cause des dictatures militaires, la recherche dans les universités africaines a pris quatre décennies de retard.

Dans le but d'améliorer la production en matière de recherche, la plupart des universités ont également créé des bureaux de recherche et développement, ainsi que des écoles ou facultés de recherche et d'études aux cycles supérieurs. Les bureaux de recherche et développement sont très récents dans la plupart des universités, et sont surtout présents dans les universités phares, comme l'Université du Ghana et l'Université d'Ibadan au Nigeria. Ces bureaux de recherche sont considérés comme pouvant contribuer à renforcer leur statut d'université de recherche, à améliorer la qualité de la recherche et à attirer des financements. La tâche de ces bureaux est également d'aider à promouvoir et à parfaire les relations avec d'autres institutions de recherche ainsi qu'avec les donateurs occidentaux.

La nouvelle mission de recherche des universités africaines les a obligées à développer des politiques les guidant à travers le processus d'amélioration de leur effort de recherche. En outre, les universités ont aussi développé une éthique de la recherche et des recommandations générales en matière de recherche pour leurs enseignants-chercheurs et leur personnel de recherche.

CONCLUSION

À cause des dictatures militaires, la recherche dans les universités africaines a pris quatre décennies de retard alors que leurs homologues en Europe, aux États-Unis et dans certains pays d'Asie ont effectué d'importants progrès. Cela a contribué de manière significative aux mauvais classements de la plupart des universités

africaines dans les classements internationaux. Pour se positionner en tant qu'universités de recherche, les universités africaines devront surmonter d'énormes défis, dont le manque de financement, la formation inadéquate de leur personnel de recherche, le manque de structures adaptées à l'évaluation de la recherche, et le besoin d'éthique en matière de recherche, actuellement non existant.

En outre, les universités africaines doivent définir ce qu'est une université de recherche, et la forme de recherche (fondamentale et appliquée) à laquelle elles souhaitent accorder la priorité, de façon à réaliser leur mission de recherche. Les résultats de recherche devraient bénéficier à leurs communautés et gouvernements nationaux respectifs, et contribuer au développement et à l'économie du savoir. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10035>

Inde : des universités de rang mondial ?

PHILIP G. ALTBACH ET JAMIL SALMI

Philip G. Altbach est enseignant-chercheur et directeur fondateur du Center for International Higher Education au Boston College, États-Unis. Courriel : altbach@bc.edu. Jamil Salmi est expert mondial en enseignement supérieur et a travaillé à la Banque mondiale. Courriel : jsalmi@tertiaryeducation.org.

Il y a peu, le président indien Pranab Mukherjee a déclaré : « Si nous investissons suffisamment dans les 10 à 15 meilleurs établissements durant les quatre ou cinq prochaines années, ces établissements pourraient faire une entrée remarquée dans le top 100 des classements académiques au cours des années suivantes ». Fin 2016, le ministre du Développement des ressources humaines a publié une série de lignes directrices et de réglementations préliminaires afin de créer 20 universités de rang mondial : 10 publiques et 10 privées. Malheureusement, cet objectif louable sera difficile, voire impossible, à atteindre à court ou moyen terme. Pourquoi ?

LE MILIEU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN INDE

L'enseignement supérieur et les milieux de la recherche en Inde ont été sous-financés pendant des décennies, particulièrement au vu de la croissance phénoménale du nombre d'étudiants. Le pourcentage dépensé en matière d'éducation par l'Inde, 4,1 % du PIB, est le deuxième parmi les pays BRIC. Mais, en matière de dépenses pour la recherche, l'Inde est bonne dernière,

avec un pourcentage de 0,8 % du PIB. Et l'Inde présente le pourcentage le plus bas des BRIC en termes d'inscrits aux études supérieures parmi le groupe d'âge correspondant. Bien que l'Inde soit maintenant dotée du deuxième système d'enseignement supérieur le plus grand au monde après la Chine, la pression pour que l'expansion réponde tant à la demande publique qu'aux objectifs propres au gouvernement est considérable.

Le système d'enseignement supérieur est mal organisé pour créer des universités de rang mondial. Aucun des gouvernements des États indiens ne semble doté d'une vision ambitieuse concernant le développement d'établissements de rang mondial au niveau étatique, et aucun ne finance l'enseignement supérieur de manière adaptée aux plus hauts standards de qualité. Les universités centrales sont mieux financées et n'ont pas l'immense tâche, unique sur le plan international, d'encadrer les 36 000 « colleges » d'Inde. En effet, cette responsabilité incombe aux universités d'État.

Par le passé, quand l'Inde a souhaité lancer des établissements d'enseignement supérieur innovants, de nouvelles écoles ont été créées de zéro, comme les Indian Institutes of Technology, le Tata Institute of Fundamental Research, les Indian Institutes of Management et quelques autres. Les planificateurs indiens n'ont pas voulu se confronter aux problèmes de gouvernance apparemment insurmontables des universités existantes. Les réglementations indiennes stipulent que les universités éligibles doivent avoir autour de 20 000 étudiants. Alors que les données internationales montrent que la plupart des universités de rang mondial comptent approximativement ce nombre d'élèves, ce n'est pas le cas de nombreuses universités indiennes. Ces lignes directrices élimineraient les Indian Institutes of Technology, probablement les seuls établissements indiens dont l'esprit et la gouvernance leur permettraient de faire de rapides progrès.

Créer des universités de rang mondial requiert une réflexion et une planification soigneuses, ainsi qu'un financement relativement considérable sur le long terme. Si l'objectif est la reconnaissance par les classements internationaux, les défis sont encore plus grands, puisque ceux-ci constituent une cible mouvante, et que la concurrence est vive. Le gouvernement russe finance par exemple une initiative visant à ce que cinq universités russes entrent dans le top 100 d'ici 2020. Plus de 400 millions de dollars américains sont octroyés chaque année aux 15 meilleures universités. Le Japon a récemment lancé son projet « Super Global Universities ». La Chine continue de dépenser massivement dans ses meilleures universités, deux desquelles sont entrées pour la première fois dans le top 100 du classement de Shanghai. L'Inde est plutôt un retardataire sur le plan international, et n'investira pas suffisamment pour faire des progrès significatifs. Le financement

sera de 500 crores de roupies (environ 75 millions de dollars américains) sur un an, ou sans doute 5 crores de roupies (environ 1 million de dollars américains) par an pour chaque établissement, si les fonds sont distribués de façon uniforme. Ces montants ne permettent absolument pas de faire une différence significative.

UN PROJET DE RANG MONDIAL

Nous avons analysé les expériences de dix universités nouvelles ayant obtenu un succès considérable dans notre livre, *La voie de l'excellence académique : la création d'universités de recherche de rang mondial* (Banque mondiale, 2011). Nous avons identifié qu'elles partagent les mêmes caractéristiques. La liste suivante présente les conditions nécessaires, mais peut-être pas suffisantes, pour établir des universités de recherche de haut niveau.

Certains des ingrédients clés nécessaires à la création d'une nouvelle université axée sur la recherche sont les suivants : des moyens financiers adéquats pour promouvoir et maintenir l'excellence au fil du temps ; un modèle de gouvernance équilibré bénéficiant de la participation significative des enseignants-chercheurs, sans complètement les contrôler ; un leadership fort, non seulement grâce à un président visionnaire, mais également à un personnel administratif compétent sur le plan professionnel et capable de mettre en œuvre la mission de l'université ; l'autonomie à l'égard de l'ingérence des autorités gouvernementales ou privées, permettant à la fois un degré raisonnable de reddition de comptes à des agences étrangères ; la liberté académique en matière d'enseignement, de recherche et de publication ; une équipe enseignante de qualité, engagée à l'égard de la mission de l'université (y compris l'enseignement), correctement payée et bénéficiant d'opportunités de carrière adéquates ; des étudiants hautement qualifiés et motivés ; et un engagement clair envers la méritocratie à tous les niveaux.

Aucun des gouvernements des États indiens ne semble doté d'une vision ambitieuse concernant le développement d'établissements de rang mondial au niveau étatique.

Dans notre livre, nous avons également identifié plusieurs « facteurs d'accélération » pouvant jouer un rôle dans la quête de l'excellence. Le premier facteur consiste à s'appuyer largement sur la Diaspora pour la mise à niveau d'une université existante ou la création d'un nouvel établissement. Comme l'illustrent les expériences de la Pohang University of Science and Technology (POSTEC) en Corée du Sud et la Hong Kong University of Science and Technology (HKUST), attirer un grand nombre de chercheurs d'outre-mer afin

qu'ils rentrent dans leur pays d'origine est une façon efficace de développer rapidement la force académique d'un établissement.

Le deuxième élément consiste à mettre en œuvre des programmes pertinents et des innovations pédagogiques. La HKUST, par exemple, a été la première université de Hong Kong de style nord-américain, une caractéristique qui l'a rendue distincte des établissements existants fonctionnant selon le modèle britannique. L'École supérieure d'économie de Moscou a été parmi les premiers établissements russes à offrir un programme moderne intégrant enseignement et recherche et établissant une bibliothèque numérique adéquate. Ce type de caractéristiques innovantes (composantes de l'« avantage du dernier arrivé ») a une importance considérable pour de nouveaux établissements devant se montrer suffisamment attractifs pour séduire les étudiants qui se seraient dirigés vers des universités existantes et réussir à ce qu'ils prennent le risque de s'inscrire à un programme « inconnu ».

Le troisième facteur consiste à utiliser des analyses comparatives comme méthodologies permettant de guider l'établissement dans ses efforts de mise à niveau. L'Université Jiao-tong de Shanghai, par exemple, a d'abord basé son travail de planification stratégique sur des comparaisons prudentes avec les universités chinoises de premier rang avant d'inclure des universités étrangères équivalentes à l'exercice comparatif. Se concentrer sur un créneau est une autre bonne façon d'obtenir rapidement une masse critique de chercheurs de haut niveau, comme l'ont démontré la HKUST et la POSTEC en Asie, ou l'École supérieure d'économie en Russie. De nombreux efforts visant à développer des universités de rang mondial ont mis l'accent uniquement sur la science et la technologie. Ces domaines sont certes importants, et ils apporteront des bénéfices en termes de classement grâce à l'abondante production d'articles. Cependant, les sciences sociales et les lettres sont des domaines de plus en plus pertinents, mieux reconnus par les compteurs de citations importants pour les classements. Le monde d'aujourd'hui doit tenir compte de tous les domaines de la connaissance pour répondre aux plus grands défis de notre planète (changement climatique, énergie, alimentation, santé, etc.).

RÉALITÉS INDIENNES

L'Inde n'est pas connue pour permettre une autonomie notable à l'égard des directives du gouvernement et de l'ingérence politique dans des aspects comme le contrôle des nominations des vice-présidents et d'autres hauts dirigeants. En effet, la plupart des observateurs ont signalé que de nombreux aspects de l'enseignement supérieur ont été politisés, et les lignes directrices proposées indiquent qu'aucun changement fondamental dans la gouvernance universitaire n'est

possible. Le « système de réservations » de l'Inde, qui attribue la moitié des inscriptions universitaires et des nominations de professeurs à des groupes de population défavorisés particuliers peut être utile aux établissements axés sur l'enseignement et est couronné de nombreux succès. Cependant, il ne permet pas de développer des universités de recherche de rang mondial cherchant à attirer les enseignants-chercheurs et les étudiants les plus talentueux. Or, les lignes directrices proposées indiquent que le système de réservations restera totalement en vigueur.

L'Inde dispose de certains avantages. L'usage de l'anglais comme vecteur d'enseignement et de recherche dans la majorité de l'enseignement supérieur place l'Inde dans le courant linguistique dominant au niveau mondial. L'Inde ne manque pas de chercheurs brillants et solidement formés, tant au sein du pays qu'à l'étranger. Un développement académique réellement encourageant et bien planifié peut attirer la diaspora indienne, mais seulement si des conditions académiques appropriées et des mécanismes de gouvernance flexibles sont en vigueur et que les salaires sont comparables aux niveaux internationaux.

Les réalités actuelles et les efforts passés suggèrent que la voie aboutissant à des universités de rang mondial en Inde peut être extraordinairement difficile. Cependant, avec le soutien du président du pays et grâce à une planification minutieuse et une réflexion créative importante, l'objectif de création d'un enseignement et d'universités de recherche de rang mondial en Inde pourrait être réalisable. Les lignes directrices pour la mise en œuvre et les niveaux de financement proposés rendent néanmoins cet aboutissement hautement improbable. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.9744>

Assez de quantité : il est temps de se centrer sur la qualité des chercheurs au Pakistan

MUHAMMAD Z. AHMED

Muhammad Z. Ahmed travaille au Tropical Research and Education Center de l'Université de Floride, à Homestead aux États-Unis. Courriel : zaheerento@gmail.com.

Bien que de nombreux pays asiatiques aient récemment connu des problèmes financiers, la récession

économique au Pakistan est particulièrement notable en raison des nombreux facteurs supplémentaires, dont l'incidence croissante du terrorisme, la corruption généralisée, le manque de respect des lois, un ralentissement de l'investissement privé et de l'aide internationale, l'instabilité politique, les coupures de courant et les opérations militaires continues. Depuis 2000, le produit intérieur brut a augmenté d'environ 4 % par an, ce qui ne suffit pas à suivre le rythme de la croissance rapide de la population. Cependant, malgré le taux de croissance relativement bas, les fonds de recherche et développement pakistanais et le nombre de titulaires pakistanais de doctorats ont augmenté à une allure étonnamment rapide pendant la même période.

LA RECHERCHE AU PAKISTAN PROGRESSE-T-ELLE RÉELLEMENT ?

Pour aborder l'évolution générale du secteur de la recherche au Pakistan, j'ai réalisé une analyse à l'aide de la base de données « Web of Science » afin d'évaluer la production académique sur le plan quantitatif, en calculant le nombre de travaux de recherche écrits par des auteurs pakistanais comparés avec le nombre de titulaires de doctorats au cours des quinze dernières années. Les articles produits par des chercheurs affiliés aux établissements pakistanais ont augmenté de 687 % entre 1985 et 2015. De même, le nombre de titulaires pakistanais de doctorats s'est accru de 248 % entre 1947 et 2014. En outre, les citations de travaux de recherche pakistanais ont crû de 419 % dans les trente dernières années. Le facteur lié à l'impact prédit habituellement la qualité d'un article, et Science et Nature font partie des revues à haut facteur d'impact publiant des articles de recherche scientifique fondamentale. Malheureusement, la plupart des articles scientifiques du Pakistan sont publiés dans des revues de qualité inférieure (c'est-à-dire des revues à faible facteur d'impact). De 2000 à 2015, seuls neuf articles ont été publiés par des chercheurs pakistanais dans la revue Science et 11 dans Nature. Cependant, même ces chiffres relativement faibles représentent une augmentation dans les taux de publication des revues, comparés avec la période allant de 1985 à 1999 (de 350 % dans Science et 267 % dans Nature). En comparaison, les taux globaux de publication d'articles scientifiques pakistanais se sont accrus de 687 % pendant la même période.

Les taux comparatifs d'articles publiés par établissement d'enseignement supérieur sont également édifiants. Au Pakistan, les taux de publication par établissement sont de 0,13 dans Science et de 0,23 dans Nature, alors que les mêmes taux en Inde sont de 0,18 dans Science et de 0,48 dans Nature, et de 4,2 dans Science et 5,6 dans Nature aux États-Unis. Prenant acte de ce fossé, le Pakistan a tenté d'augmenter le nombre de revues locales à haut facteur d'impact, de deux revues de ce type en 1999 à 11 actuellement (d'un

facteur d'impact de 1). Alors que le nombre de revues scientifiques a crû, la perception quant à leur qualité reste très basse.

Je propose trois suggestions pertinentes aux chercheurs pakistanais, aux établissements académiques et aux administrations universitaires, qui peuvent contribuer à relever le niveau national en matière de recherche.

IL EST URGENT DE DÉBARRASSER LE PAKISTAN DE SA CULTURE D'ENSEIGNEMENT CORROMPUE

Le plagiat est l'une des principales causes de la faible qualité de la recherche académique au Pakistan. Les auteurs plagient souvent les idées des autres en explorant des publications faciles d'accès puis en les manipulant habilement afin de minimiser l'apparence du plagiat. Les étudiants pakistanais apprennent l'art de la publication d'articles dans des revues facilement accessibles, puis à manipuler les citations de leurs articles. On peut s'interroger dans quelle mesure les étudiants eux-mêmes sont à blâmer. Le contexte de la recherche au Pakistan, façonné par des professeurs incompetents mal formés à superviser les étudiants, est responsable de la persistance du plagiat. En effet, la culture académique pakistanaise décourage la pensée critique et force les étudiants à obéir aveuglément à leurs responsables. La pression exercée par les supérieurs sur les étudiants afin qu'ils produisent des articles les oblige à manipuler leur travail, qui devient alors extrêmement difficile à publier dans des revues de qualité supérieure. Si les chercheurs pakistanais passent autant de temps à plagier des articles et sont suffisamment intelligents pour passer au travers de procédures de révision strictes grâce à leurs contacts, pourquoi ne sont-ils donc pas prêts à investir leur temps et leurs efforts dans la bonne direction ? Est-ce le manque de capacité des enseignants à leur enseigner l'éthique de la recherche qui conduit les étudiants à tricher ?

En outre, la politique et le favoritisme sont très communs au Pakistan. Il est probable que bien connaître votre supérieur et vos inspecteurs vous assurera d'obtenir votre diplôme. Le Pakistan a besoin d'une infrastructure organisée afin de faire respecter les lois antiplagiat et d'éviter l'influence de la politique et du favoritisme dans la science. Des séminaires et des ateliers de formation concernant l'éthique devraient être mis sur pied afin de sensibiliser à la question du plagiat, et au moins un cours obligatoire sur l'éthique académique devrait être proposé au début de chaque cycle universitaire.

La Commission pakistanaise pour l'enseignement supérieur a récemment mis sur liste noire 23 enseignants-chercheurs pour plagiat. Cependant, aucune des actions prévues par la politique contre le plagiat n'a été prise contre ces chercheurs mis au ban : ils sont tous restés à leur poste dans leurs universités respectives. L'un

d'entre eux est un chercheur renommé, ancien boursier postdoctoral au Royaume-Uni travaillant actuellement comme professeur et directeur d'un centre de recherche au Pakistan. En raison de la corruption généralisée de la culture académique pakistanaise, la liste noire n'a pas d'impact sur la réputation ou la carrière de ces personnalités de haut rang. Une partie des fonds pakistanaise en matière de recherche et développement devrait être allouée à l'application des règles antiplagiat, comme c'est le cas du budget de la National Science Foundation aux États-Unis. Il est urgent de mettre sur pied une infrastructure dotée d'une équipe d'experts afin de faire respecter les lois contre le plagiat. Pour servir d'exemple, les parties impliquées devraient voir leurs travaux de recherche et leurs droits d'enseigner révoqués par leurs universités.

Le Pakistan a besoin d'une infrastructure organisée afin de faire respecter les lois antiplagiat et d'éviter l'influence de la politique et du favoritisme dans la science.

RÉVISION DES CRITÈRES DE SÉLECTION DES PROFESSEURS

Les standards en matière de recherche ne s'amélioreront que sur le long terme, en allouant des ressources à la production de travaux de recherche de meilleure qualité et en embauchant des professeurs bien formés. Actuellement, la plupart des professeurs engagés en tant que maîtres-assistants au Pakistan n'ont pas de formation postdoctorale. Dans les pays développés, la formation postdoctorale est exigée pour l'embauche d'un professeur d'université. En effet, les études postdoctorales offrent un complément de formation dans un domaine spécialisé, permettant ainsi l'acquisition des compétences nécessaires avant la prise de fonctions en tant que professeur. Le Pakistan doit revoir ses procédures de recrutement de professeurs. Des critères de sélection plus stricts et davantage de transparence dans l'embauche des professeurs sont essentiels au sauvetage du monde universitaire au Pakistan. Au lieu d'embaucher tous les titulaires de doctorats à des postes de maîtres-assistants, pourquoi ne pas les nommer à un postdoctorat pour quelques années avant d'envisager de leur octroyer des postes de professeurs ? Cela permettrait d'obtenir un processus de sélection plus efficace. Les personnes sélectionnées pour un poste de professeur d'université ou une titularisation (et promotion ultérieure) ne devraient l'être qu'en fonction du caractère novateur de leurs travaux de recherche et de leur créativité, plutôt qu'en fonction du nombre d'articles qu'ils ont publiés.

FAIRE PARTICIPER LES CHERCHEURS PAKISTANAIS FORMÉS À L'ÉTRANGER

La Commission pakistanaise pour l'enseignement

supérieur dispose d'un programme de bourses d'études depuis 2003 et a alloué des aides à 7 537 étudiants afin qu'ils étudient à l'étranger. Il s'agit de loin de la plus grande réussite de la Commission. L'objectif de ces bourses est d'envoyer des Pakistanais faire leurs études à l'étranger pour se former puis revenir être utiles au pays (les étudiants doivent obligatoirement revenir après avoir obtenu leur doctorat). Cependant, de nombreux responsables de la Commission ne comprennent pas le concept de recherche postdoctorale. Entre 300 et 400 poursuites judiciaires sont en cours contre des chercheurs ayant refusé de revenir au Pakistan après leurs études de doctorat. Si, comme il est probable, la durée des bourses existantes est insuffisante pour que les étudiants soient dûment formés, la Commission doit envisager de prolonger les délais. En outre, si les chercheurs choisissent de rester à l'étranger, ils peuvent facilement se faire engager en tant que maîtres-assistants par les universités pakistanaise ou superviser à distance des étudiants pakistanaise, et/ou faire office de cochercheurs principaux dans les projets de la Commission.

Dans l'ensemble, il est urgent de changer le contexte de la recherche au Pakistan. Bien que nombre de ces changements doivent être mis en œuvre par les universités et les organisations gouvernementales, certains doivent venir des chercheurs eux-mêmes. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.9932>

Diversité des étudiants et défis de l'inclusion dans l'enseignement supérieur en Inde

NIDHI S. SABHARWAL ET C.M. MALISH

Nidhi S. Sabharwal est professeure adjointe, et C.M. Malish est maître-assistant au Centre for Policy Research in Higher Education à la National University of Educational Planning and Administration de New Delhi, Inde. Courriel : nidhis@nuepa.org et malishcm@nuepa.org.

Le secteur de l'enseignement supérieur en Inde est passé par une expansion sans précédent au cours des dernières décennies. Avec 34 millions d'étudiants inscrits et un taux brut d'inscription de 24 % en 2016, l'Inde vit une étape de massification de l'enseignement supérieur. Celle-ci est accompagnée d'une diversité croissante du corps étudiant. Un grand nombre

d'étudiants de groupes défavorisés et socialement exclus, comme les anciens « intouchables » et d'autres castes inférieures de familles pauvres et provenant de zones rurales, sont entrés dans le secteur et ont changé la composition sociale des campus indiens. Aujourd'hui, la majorité des administrateurs et enseignants de l'enseignement supérieur continuent de venir de milieux sociaux privilégiés, alors que la majorité des étudiants sont issus de milieux défavorisés. Cela constitue une source de tension et accroît les difficultés rencontrées pour aborder la question de la diversité étudiante croissante sur les campus de l'enseignement supérieur.

COMPRENDRE LA DIVERSITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR INDIEN

Le Centre for Policy Research in Higher Education (CPRHE) a réalisé une importante étude sur la diversité et la discrimination. Celle-ci s'est basée sur des données empiriques à grande échelle à partir d'une enquête par questionnaire à laquelle 3 200 étudiants ont répondu, d'entretiens avec 200 professeurs et de 70 groupes témoins avec des étudiants d'établissements d'enseignement supérieur dans toutes les provinces indiennes. Cette étude est l'une des premières analyses détaillées sur la question en Inde. Elle démontre la nécessité d'un classement du phénomène en différentes étapes distinctes, mais reliées, afin de comprendre la question de la diversité et d'entreprendre de développer des campus inclusifs. Les sections suivantes décrivent le classement élaboré dans l'étude.

Notre étude établit que l'identité du groupe social et les différences académiques deviennent des sources de préjugés et de discrimination sur les campus.

ÉTAPE I : DIVERSITÉ SOCIALE

La diversité sociale est l'une des formes les plus visibles de diversité étudiante. En outre, elle est quantifiable et mesurable. La diversité sociale se traduit par la part relative des étudiants inscrits provenant des différents groupes : castes répertoriées (« scheduled castes », SC), tribus répertoriées (« scheduled tribes », ST), autres basses castes (« other backward classes », OBC) et castes supérieures. L'évidence empirique montre que la part des étudiants provenant de groupes socialement marginalisés (SC, ST et OBC) a augmenté, rendant les campus plus divers. Nous affirmons que l'évolution de la composition étudiante est en grande partie due à la mise en œuvre stricte des politiques de réservation et du système de quotas.

Ces tendances ne peuvent cependant pas être généralisées. Les établissements d'élite, qui suivent des

politiques d'admission sélective sur la base de concours, attirent souvent des quantités disproportionnées d'étudiants provenant des groupes privilégiés (castes supérieures). Ces campus restent moins divers et continuent de ségréguer les étudiants en fonction de la caste et de l'ethnie dans toutes les disciplines. Par exemple, la part des étudiants de castes supérieures dans les établissements après les admissions basées sur des concours est de plus de 60 %, alors que la part des étudiants appartenant à des castes inférieures, comme les SC, n'est que de 9 %. Étant donné que la plupart de ces établissements sont spécialisés dans les sciences, la technologie, le génie et les mathématiques, les politiques d'admission sélective ont également un impact significatif sur le choix des programmes d'étude ainsi que sur l'emploi et les revenus après l'obtention du diplôme.

ÉTAPE II : DIVERSITÉ ACADÉMIQUE

Alors que l'étape I aborde la question de la diversité à l'entrée, l'étape II reflète ce qui se passe en classe et les effets sur les résultats académiques. En raison des différences dans les conditions académiques préuniversitaires, les étudiants provenant de groupes marginalisés font face à de graves contraintes pour rivaliser avec les étudiants de milieux privilégiés. De nombreux étudiants défavorisés représentent la première génération de leur famille faisant des études supérieures. Ils proviennent d'écoles gouvernementales dans lesquelles le vecteur d'enseignement est une langue régionale, et ils ont eu un accès limité aux opportunités de soutien préuniversitaire leur permettant d'obtenir le niveau académique nécessaire pour réussir au « college ».

L'attitude des enseignants de niveau universitaire n'est pas toujours propice au dépassement des difficultés rencontrées par les étudiants des groupes désavantagés. De nombreux professeurs ont tendance à croire que l'augmentation de la part des étudiants provenant des groupes défavorisés est l'une des raisons de la détérioration de la qualité académique. Pour eux, les anciens « intouchables » sont « intouchables » en classe. La faible participation à la vie scolaire des professeurs et des étudiants qui en résulte a un effet négatif sur l'intégration académique des étudiants provenant des groupes désavantagés. Nous affirmons donc que lorsque les étudiants provenant des groupes désavantagés sont admis dans des établissements de l'enseignement supérieur, ils échouent à rivaliser avec d'autres, à moins que des conditions d'apprentissage et un environnement propices ne soient établis. En d'autres termes, même lorsque la diversité de l'étape I est atteinte, la diversité de l'étape II reste un rêve lointain.

ÉTAPE III : INCLUSION SOCIALE

La troisième étape de la diversité reflète la mesure dans laquelle les campus admettant des étudiants provenant de milieux défavorisés possèdent un environnement socialement inclusif. Notre étude établit que l'identité du groupe social et les différences académiques deviennent des sources de préjugés et de discrimination sur les campus.

Les préjugés et les stéréotypes de caste et d'ethnie sont communs et entraînent des formes de discrimination dissimulées ou non, tant en classe qu'en dehors. Les professeurs accordent aux étudiants socialement défavorisés moins de temps en classe comme en dehors afin de discuter de questions académiques, et ne les encouragent pas à s'organiser ou à participer à des événements académiques et non académiques. Les étudiants provenant de milieux défavorisés vivent des expériences humiliantes au cours de leurs interactions avec l'administration. Leur faire des commentaires désobligeants comme « *sarkari damad* » (« élèves spéciaux du gouvernement obtenant des bénéfices grâce aux réservations »), les cataloguer de « catégorie réservée » et se moquer d'eux sont des pratiques discriminatoires habituelles. Leurs manières, accents et styles vestimentaires sont tournés en ridicule sur les campus. La crainte de la discrimination mène les SC et les ST à former des groupes de pairs sur une base identitaire qui les éloigne davantage du reste des étudiants.

Bien qu'il existe des mécanismes institutionnels visant à promouvoir la diversité et à protéger les étudiants de la discrimination, nombre d'entre eux ne fonctionnent pas de façon efficace. Cela s'explique principalement par un manque de sensibilité de la part des professeurs et des administrateurs vis-à-vis des questions liées à la diversité et à la discrimination. Les pratiques discriminatoires aliènent sans aucun doute les étudiants provenant des groupes désavantagés et ont pour conséquence l'exclusion sociale. Les étudiants se retrouvent avec le sentiment de ne pas être les bienvenus, et les campus restent non inclusifs. Toutes ces questions constituent de graves défis à la réalisation du potentiel individuel et à l'obtention de l'excellence inclusive.

CONCLUSION

On peut affirmer qu'il existe un large fossé entre les politiques favorisant l'expansion de l'enseignement supérieur et la capacité institutionnelle visant à répondre à la diversité étudiante croissante. Le classement de la diversité en différentes étapes et l'identification des problèmes à chacune de ces étapes contribuent à préciser les domaines et les stratégies d'intervention permettant de développer des campus inclusifs en Inde. Les leaders et les gérants institutionnels doivent comprendre les dynamiques de la diversité étudiante

croissante et reconnaître que la diversité constitue un atout plutôt qu'un frein au développement de campus socialement inclusifs en Inde. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.9809>

Les contradictions de l'expansion de l'enseignement supérieur privé en Inde

ELDHO MATHEWS

Eldho Mathews est directeur de l'internationalisation de l'enseignement supérieur-Inde du Sud, British Council, à Chennai en Inde. Les points de vue exprimés dans ce document n'engagent que l'auteur en tant que personne privée. Courriel : eldho-mathews@gmail.com.

Le débat concernant les mérites respectifs des établissements scolaires publics et privés a une longue histoire en Inde. Au cours des deux dernières décennies, de nombreux parallèles intéressants ont été faits entre la croissance de ces deux secteurs dans le pays.

Actuellement, plus de 25 % des écoles élémentaires et secondaires en Inde sont privées. Leur part a augmenté de façon régulière au cours de la dernière décennie. Pour de nombreuses raisons, dont la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, de meilleures ressources, l'anglais comme vecteur d'enseignement, la ponctualité, etc., de nombreux parents indiens de la classe moyenne préfèrent les écoles privées aux écoles du gouvernement pour leurs enfants.

Concernant le niveau universitaire, bien que plusieurs tendances relatives à la croissance des établissements soient pratiquement semblables (comme mentionné ci-dessus), il existe une différence marquée sur le choix des étudiants en matière d'admission dans les établissements. La majorité des étudiants et des parents continuent de préférer les établissements gouvernementaux ou privés subventionnés à leurs homologues strictement privés ou non subventionnés.

L'Inde possède un système d'enseignement supérieur extrêmement complexe et souvent déroutant. Il existe différents types d'établissements, comme les universités centrales, les universités d'État, l'Université ouverte, les universités privées, les universités réputées (établissements institués par le gouvernement central d'après la Loi sur les subventions aux universités de

1956, section 3), et d'autres établissements, également autorisés à octroyer des diplômes. En outre, il existe des établissements de premier cycle universitaire affiliés ou appartenant à des universités centrales ou d'État, appelés « colleges ». Les « colleges » offrent des programmes menant à un diplôme universitaire, mais ne sont pas autorisés à octroyer eux-mêmes de diplômes.

LE RÔLE CROISSANT DES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS ET QUELQUES GÉNÉRALISATIONS ERRONÉES

Le secteur privé non subventionné a eu un rôle important dans l'expansion massive de l'enseignement supérieur indien en matière d'inscriptions et d'établissements. D'après les statistiques officielles les plus récentes, il existe 777 universités en Inde. Parmi elles, environ 261 sont des universités privées. Parmi les 38 498 « colleges » principalement de premier cycle universitaire, plus de 77 % sont privés. L'expansion massive d'établissements d'enseignementsupérieurprofessionnel en Inde au cours des deux dernières décennies a également contribué de façon significative à cette croissance. Environ 20 % des inscriptions totales dans l'enseignement supérieur en Inde s'effectuent dans des disciplines professionnelles, les domaines technologiques et de l'ingénierie étant les plus populaires.

Puisqu'actuellement la proportion brute des inscriptions (PBI) en Inde n'est que de 28 % (calculée pour la tranche d'âge de 18 à 22 ans), le fossé entre l'offre et la demande augmentera et le rôle des établissements d'enseignement supérieur privés deviendra très important à l'avenir.

Pritam Singh, ancien directeur du prestigieux établissement public Indian Institute of Management - Lucknow, a récemment déclaré à propos de l'état des écoles de commerce privées en Inde : « *Alors que certains établissements privés ont réussi à s'éloigner des stéréotypes qui leur sont accolés et sont devenus des instituts de qualité, plusieurs problèmes continuent de gangréner le secteur privé aujourd'hui. Le plus important d'entre eux est que les propriétaires des « colleges » privés les considèrent comme des opportunités d'affaires plutôt que comme des établissements d'éducation supérieure. Ils octroient davantage d'importance à l'infrastructure qu'au travail de recherche, et la qualité des professeurs est faible. Les professeurs de qualité ne sont pas disposés à accepter de tels emplois, parce qu'ils sont mal payés ou parce que les établissements n'accordent pas d'autonomie à leurs professeurs ou de liberté pour la recherche.* »

Cette remarque est également pertinente dans le contexte de la croissance des universités privées et des « colleges » privés non subventionnés. Le rapport du comité Tandon du ministre du Développement des ressources humaines en 2009 a souligné les observations suivantes concernant de nombreuses universités privées réputées :

- La recherche a été négligée ;
- Des frais d'inscription supplémentaires ont été encaissés, en violation des normes des agences de régulation, ce qui a eu un impact négatif en matière d'accès et d'équité ;
- Des membres de la famille ont été nommés directeurs de fidéicommissaires ou présidents d'établissements et investis de fonctions exécutives, compromettant à terme l'autonomie des établissements ;
- Des universités ont été baptisées du nom d'un fondateur/fidéicommissaire vivant, une pratique très inhabituelle et contraire à toutes les normes éthiques et culturelles.

Il existe d'importantes exceptions : par exemple, des établissements comme le Birla Institute of Technology and Science, l'Université Azim Premji, l'Université Manipal et quelques autres, qui contribuent à la qualité du secteur de l'enseignement supérieur privé indien. Ces établissements se distinguent principalement grâce à leurs programmes, leur infrastructure, leurs partenariats industriels et la qualité de leurs professeurs.

Les établissements privés jouissent d'une autonomie académique et administrative considérable en comparaison avec leurs homologues publics. Cependant, c'est un fait que seuls quelques-uns d'entre eux concèdent une importance appropriée aux études et à la recherche en sciences sociales et lettres. Certaines universités privées éminentes sont capables d'offrir des salaires concurrentiels sur le plan international à leurs professeurs et d'attirer les meilleurs talents provenant d'établissements gouvernementaux de premier ordre dans le pays et à l'étranger. La plupart des établissements privés notables se positionnent loin devant de nombreux établissements gouvernementaux en matière de constitution et d'entretien de partenariats industriels, de placement professionnel, d'offre de programmes pertinents, etc.

IMPACT SUR LE CHOIX DES ÉTUDIANTS

Malgré le nombre grandissant d'universités privées et de « colleges » non subventionnés, les étudiants continuent de préférer les universités publiques et les établissements subventionnés aux établissements privés, comme le montre l'augmentation des établissements préparatoires privés dans différentes régions du pays, qui aident les étudiants à assurer leur entrée dans de prestigieux établissements publics. Plus de 80 % des étudiants-chercheurs aux cycles supérieurs en Inde sont inscrits dans des établissements publics. Les principaux avantages des « colleges » et universités financés par les fonds publics sont des frais d'inscription et de subsistance abordables, l'ambiance libérale et la diversité sur leurs campus, ainsi que des programmes académiques relativement solides. Étant donné qu'il

existe un fossé énorme entre l'offre et la demande pour pouvoir entrer dans des établissements privés prestigieux comme les Indian Institutes of Technology, d'éminentes universités centrales comme l'Université Jawaharlal Nehru, des établissements de recherche parrainés par le Council of Scientific and Industrial Research et certains autres, la concurrence est vive.

La principale raison de la préférence pour les établissements publics est que la vaste majorité des universités privées et des « colleges » non subventionnés ont une vocation commerciale. Cela se traduit de façon claire dans leur offre de cours, principalement destinés à répondre à la demande du marché du travail national et international, ainsi dans les frais qu'ils facturent. La plupart de ces établissements investissent beaucoup d'argent dans le marketing et la publicité visant à attirer des étudiants. L'absence d'associations démocratiquement élues dans la plupart des établissements privés fait que les étudiants et les professeurs sont susceptibles d'être exploités de différentes façons. Alors que tant les établissements gouvernementaux que privés se voient affectés par la pénurie de professeurs de qualité, la faible reddition de comptes aux parties intéressées est une caractéristique que l'on attribue généralement à la majorité des établissements privés.

Les établissements privés jouissent d'une autonomie académique et administrative considérable en comparaison avec leurs homologues publics.

CONCLUSION

Le secteur de l'enseignement supérieur privé en Inde a exploré de nouvelles voies de croissance et de développement au cours des deux dernières décennies. Cependant, le secteur requiert davantage d'investissement de la part de philanthropes généreux plutôt que d'acteurs commerciaux qui considèrent l'éducation comme une marchandise. En parallèle, il convient de remarquer que le classement des « colleges » et des universités dans des catégories comme *excellent*, *bon*, *moyen*, *médiocre*, *faible* s'applique autant aux établissements publics que privés. Les universités et les « colleges » financés par les fonds publics, en particulier dans les villes de taille moyenne et les petites localités, doivent accorder plus d'attention à l'amélioration de leur infrastructure et de la qualité de leurs processus d'enseignement et d'apprentissage. Tant les établissements publics que privés possèdent des forces et des faiblesses relatives et peuvent donc apprendre les uns des autres en matière d'accessibilité, de rétention des professeurs, d'autonomie académique et administrative, d'internationalisation, de liberté d'expression, de

diversité des professeurs et des étudiants, de placement professionnel, d'infrastructures et de processus d'inscription, entre autres domaines d'amélioration. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.9931>

La mission culturelle des universités de premier plan en Extrême-Orient

RUI YANG

Rui Yang est professeur et doyen adjoint pour les relations internationales et transfrontalières dans la Faculté d'éducation de l'Université de Hong Kong, en Chine. Courriel : yangrui@hku.hk.

Un nouvel ensemble de classements universitaires renforce la notion que l'Extrême-Orient est en passe de devenir la nouvelle superpuissance de l'enseignement supérieur. L'Extrême-Orient tente de s'approprier le concept occidental d'université ayant dominé le monde pendant des siècles, avec ses propres traditions. Les systèmes d'enseignement supérieur en Extrême-Orient ont vaillamment exploré un modèle alternatif associant les traditions occidentales aux leurs. Une telle tentative a des implications théoriques et pratiques significatives. Cependant, accepter le développement de l'enseignement supérieur en Extrême-Orient s'est révélé bien plus difficile que prévu. Cet article présente les résultats d'une étude récente soutenue par le Hong Kong Research Grants Council intitulée Intégrer les traditions chinoises et occidentales en matière d'enseignement supérieur : une analyse politique comparée de la quête d'universités de rang mondial en Chine continentale, à Hong Kong et à Singapour (« Integrating Chinese and Western Higher Education Traditions: A Comparative Policy Analysis of the Quest for World-class universities in Mainland China, Hong Kong and Singapore », 751313H).

DÉVELOPPEMENTS RÉCENTS ET LEUR ÉVALUATION

Les systèmes d'enseignement supérieur en Extrême-Orient se sont rapidement améliorés, tant en termes qualitatifs que quantitatifs. Un système moderne d'enseignement supérieur a été établi dans toute la région. L'Extrême-Orient est devenu la troisième région la plus importante au monde en matière d'enseignement supérieur, de science et d'innovation. Tandis que le Japon est depuis longtemps une puissance de rang mondial en termes de sciences et de technologie, la croissance de

la recherche en Chine, en Corée du Sud et à Singapour est également impressionnante - et Taïwan n'est pas loin derrière. Sur le plan institutionnel, les universités sont en train d'instaurer de façon rigoureuse des capacités de recherche de qualité internationale, dans le but de définir des standards de performance. De tels développements sont encore plus impressionnants lorsqu'on les compare avec d'autres sociétés non occidentales.

Cependant, l'évaluation des développements futurs laisse quelque peu sceptique. Pour certains, les universités d'Extrême-Orient sont en train d'atteindre la phase la plus exaltante de leur développement, un bond leur permettant de rejoindre la ligue majeure des meilleures universités du monde. Pour d'autres, bien que les universités d'Extrême-Orient se soient développées à grandes enjambées en termes de volume et de qualité de la production académique, elles restent généralement à la traîne derrière les meilleures universités occidentales. Dans l'ensemble, la notion de statut « de rang mondial » en Extrême-Orient a davantage relevé de l'imitation que de la créativité. Les moyens financiers et d'autres ressources, associés à certaines stratégies innovantes, ne peuvent arriver que jusqu'à un certain point. Une sorte de « plafond de verre » sera bientôt atteint.

Les études sur les réformes en matière d'enseignement supérieur ont été submergées par les influences économiques et politiques. Une perspective culturelle donnant du poids à l'impact des traditions sur le développement contemporain a fait défaut. Il est intéressant de remarquer que tant les optimistes que les pessimistes ont recours à la culture traditionnelle de l'Extrême-Orient dans leur argumentation. De même, il est notable que les points de vue extrêmes soient en général le fruit d'observateurs externes ; pour les chercheurs de la région, les gains et les pertes semblent plus réels. Pourtant, ils ont également échoué à théoriser la façon dont leurs universités diffèrent des Occidentales. Ceci, malgré leur fierté évidente quant à l'idée que les universités d'Extrême-Orient ne sont pas disposées à accepter que les modèles occidentaux définissent l'excellence.

UN FOSSÉ QUI SE RÉDUIT

L'enseignement supérieur traditionnel en Extrême-Orient s'intéressait aux affaires du monde. Les préoccupations morales et politiques pragmatiques étaient encouragées par la spéculation métaphysique, et axées sur l'art de gouverner et l'éthique plutôt que sur la logique. Les anciennes institutions d'enseignement supérieur d'Extrême-Orient ont été créées pour servir le chef de l'État, une approche en fort contraste avec les universités médiévales européennes. Au début du siècle dernier, les sociétés d'Extrême-Orient ont commencé à institutionnaliser l'enseignement supérieur moderne sur

la base de l'expérience occidentale, comme un élément de leurs transformations sociales à plus grande échelle dans le cadre du « salut » national et du déplacement vers l'est de l'apprentissage occidental. D'emblée, des différences fondamentales entre les valeurs d'Extrême-Orient et d'Occident ont entraîné d'incessants conflits et jeté les bases des problèmes futurs.

Les racines et le patrimoine culturels propres à l'Extrême-Orient ont considérablement limité le jeu des valeurs occidentales fondamentales à la base du concept d'université. La coexistence de deux puissants systèmes de valeurs non compatibles entre eux s'est révélée être le plus grand défi au développement d'un enseignement supérieur en Extrême-Orient. Le concept occidental n'a été adopté que pour son côté pratique. De nombreuses tentatives ont eu lieu de s'approprier le concept occidental d'université, et les sociétés ont eu recours à différentes approches, mais peu de choses ont pu être accomplies. Ceci explique que les résultats scientifiques et technologiques soient bien plus importants que dans les domaines des sciences sociales et des lettres. Voilà précisément la pierre d'achoppement du développement de l'enseignement supérieur en Extrême-Orient.

Cependant, un siècle de travail amer et difficile en Extrême-Orient a commencé à porter ses fruits. Une définition des valeurs de l'université est progressivement en train de s'enraciner dans toute la région, notamment au niveau individuel. Une écrasante majorité des participants à mon étude se montrent reconnaissants de l'autonomie croissante accordée à leurs institutions. Même les personnes inquiètes du rôle négatif de la culture traditionnelle et appelant à « la recherche de la vérité et de la liberté » sont d'accord pour dire que d'importants progrès ont été effectués. De telles avancées contribuent à réduire le fossé habituel entre les concepts extrême-orientaux et occidentaux d'université. Elles remettent en question les points de vue prédominants prédisant un ralentissement du développement de l'enseignement supérieur en Extrême-Orient du fait du manque total de liberté académique et d'autonomie institutionnelle.

UNE EXPÉRIENCE CULTURELLE

En tant que dernier arrivé, la modernisation de l'Extrême-Orient représente une réponse aux défis occidentaux. Le désir de rattraper l'Occident a toujours été vif.

Les systèmes d'enseignement supérieur en Extrême-Orient se sont rapidement améliorés, tant en termes qualitatifs que quantitatifs.

Tous les participants ont mentionné les principales universités globales à plusieurs reprises et, sans exception, il s'agissait d'universités occidentales. Ils ont souvent fait référence aux universités occidentales, en évoquant les réseaux internationaux, partenaires stratégiques et positions dans les classements mondiaux. Le fait que tous les participants aient montré une compréhension approfondie de la société occidentale dans leurs entretiens doit être appréhendé dans le contexte de la société et la culture contemporaines d'Extrême-Orient, profondément influencées par l'Occident. L'apprentissage occidental est devenu partie intégrante du système de connaissances de l'Extrême-Orient. Il est désormais impossible pour les extrême-orientaux de parler d'éducation sans mentionner l'Occident.

Les élites et les chercheurs de l'enseignement supérieur en Extrême-Orient pensent que les conflits entre les valeurs traditionnelles et occidentales peuvent être résolus. Cette confiance m'a été faite à plusieurs reprises pendant ma recherche sur le terrain. La tradition intellectuelle en Extrême-Orient a des points forts, et présente un potentiel important de contribution à un concept d'université. Après avoir rigoureusement appris auprès de l'Occident, les extrême-orientaux sont maintenant en bonne position pour obtenir le mélange adéquat. Leur perspective flexible et ouverte leur permet de comprendre que les pôles contraires sont un élément moteur et qu'il existe des opportunités dans les contradictions. Leur approche pragmatique de la vie leur permet d'utiliser tous les moyens utiles à leur disposition pour résoudre les problèmes. Ils n'ont pas à choisir entre les modèles universitaires d'Extrême-Orient et d'Occident : ils peuvent y avoir recours de façon simultanée et flexible.

Les deux traditions sont profondément incorporées au fonctionnement quotidien des universités d'élite d'Extrême-Orient. L'Extrême-Orient réalise une expérience culturelle agrémentée de signes d'espoir émergents. Les universités d'Extrême-Orient semblent de plus en plus capables de transformer les problèmes en opportunités. À la différence de leurs prestigieux cousins d'Occident, qui ont de piètres connaissances des autres régions du monde, les élites académiques d'Extrême-Orient connaissent l'Occident aussi bien que leurs propres sociétés. Tandis que les universités occidentales fonctionnent dans un environnement largement monoculturel, les universités phares d'Extrême-Orient travaillent au sein d'une culture mixte comprenant au moins l'Extrême-Orient et l'Occident. Une telle combinaison est significative sur le plan global, et sans précédent dans l'Histoire.

CONCLUSION

Grâce à ses énormes progrès et en dépit de sérieux défis, il apparaît de plus en plus clairement que

l'Extrême-Orient ira probablement encore plus loin dans l'intégration des valeurs culturelles occidentales et traditionnelles. Les universités de premier ordre en Extrême-Orient explorent de nouvelles voies alternatives leur ouvrant un développement futur pavé de retombées internationales. Leur expérience a démontré la possibilité d'un équilibre entre les concepts d'université en Extrême-Orient et en Occident, traditionnellement considérés comme incompatibles. Bien qu'il soit trop tôt pour prédire le succès de l'Extrême-Orient, ce chemin est certainement plein de promesses. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10038>

Le lent chemin de l'enseignement général dans les universités chinoises

BIE DUNRONG

Bie Dunrong est professeur et directeur du Center for Higher Education Development Research, et doyen adjoint de l'Institute of Education de l'Université de Xiamen en Chine. Courriel : yy241504@foxmail.com.

L'enseignement général est une question importante dans le contexte de la réforme éducative actuellement en cours au niveau universitaire en Chine. Le principal objectif de la réforme est d'approfondir les connaissances générales des étudiants, d'élargir leur vision du monde et de renforcer leur capacité à résoudre des problèmes complexes. De nombreuses universités ont lancé leurs propres programmes d'enseignement général, tandis que d'autres ont pris des mesures pour améliorer les programmes d'enseignement général déjà en place.

L'enseignement général a une longue histoire dans le contexte de l'enseignement supérieur chinois. Avant 1949, l'enseignement universitaire était surtout considéré comme de l'enseignement général, étant donné que le développement économique et social jusqu'alors était restreint, et les besoins en main-d'œuvre spécialisée de haut niveau limités. Après 1949, la Chine est entrée dans une phase de développement économique à grande échelle et s'est vue dans l'obligation d'augmenter le nombre de professionnels spécialisés et de techniciens. En conséquence, les universités ont établi un modèle d'éducation professionnelle, de façon à établir une main-d'œuvre spécialisée. Ce modèle a eu un profond impact sur les universités chinoises, et reste encore

aujourd'hui le modèle dominant.

L'enseignement général a une longue histoire dans le contexte de l'enseignement supérieur chinois.

Les universités de Chine ont la tâche de plus en plus importante de réformer leur modèle éducatif ainsi que leur structure rigide reposant principalement sur des cours obligatoires. Le modèle rigide a été établi conformément au système d'économie planifiée. Cependant, compte tenu du mouvement de réforme actuel allant dans la direction d'une économie de marché émergente, l'enseignement supérieur doit devenir bien plus flexible. Les premières tentatives de réformer l'enseignement supérieur remontent à la fin des années 70, quand certaines universités ont opté pour des cours facultatifs et des systèmes de crédits qui ont ouvert la porte au développement de l'enseignement général. Au début des années 90, certaines universités chinoises, notamment la Huazhong University of Science and Technology, ont commencé à offrir des cours ou des conférences sur la qualité culturelle (*wenhua suzhi*). Le contenu principal de ces cours ou conférences mettait l'accent sur la culture chinoise traditionnelle, les sciences sociales, les connaissances fondamentales en sciences naturelles et les derniers développements culturels, notamment les classiques chinois.

DES UNIVERSITÉS GÉNÉRALISTES DE PREMIER ORDRE PIONIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

Au début du XXI^e siècle, certaines universités généralistes de premier ordre ont commencé à développer des modèles d'enseignement général cohérents. Par exemple en 1998, l'Université de Nankin a ouvert un établissement spécial de premier cycle universitaire centré sur l'enseignement général, appelé au départ College of Basic Subjects Education, puis rebaptisé Kuang Yaming College en 2006 en l'honneur de l'un de ses anciens présidents. En 2001, l'Université de Pékin a lancé le « Yuanpei Program » (également en l'honneur de l'un de ses anciens présidents) en offrant l'enseignement général à un très petit nombre d'étudiants de première année pendant les deux premières années d'enseignement supérieur, quelle que soit leur discipline. À partir de 2002, l'Université Tsinghua a cherché à développer son éducation professionnelle de haute qualité dans toutes les disciplines, et en 2014 elle a établi le Xinya College, un internat de lettres, sciences sociales et humaines afin de tenter une réforme basée sur les principes de l'enseignement général, en plus de l'éducation formatrice. Enfin en 2005, l'Université Fudan a créé le « Fudan College » afin de développer l'enseignement

général pour les étudiants de premier cycle universitaire. Cependant, d'autres universités ont lancé leurs propres programmes d'enseignement général. Rien ne prouve que leurs tentatives puisaient dans la pratique historique de l'enseignement général en Chine. Les programmes contemporains d'enseignement général ont été développés dans le contexte des nouveaux défis rencontrés par le système chinois d'enseignement supérieur, dont le développement durable, l'équité sociale, la reconstruction des valeurs sociales et morales, l'internationalisation et la mondialisation, etc.

REPENSER L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

Différents types et niveaux d'universités chinoises reconnaissent toujours plus la valeur de l'enseignement général et sont en train d'explorer des modèles adaptés à leur profil particulier. D'après une étude sur les universités du « Projet 985 », les quatre principaux domaines de développement de l'enseignement général sont les suivants :

- *Définir des objectifs* : À titre d'exemple, l'Université Fudan a défini l'objectif de l'enseignement général comme la rupture des barrières entre disciplines académiques, le développement d'un tronc commun d'exploration et de connaissances intellectuelles, et la promotion du développement étudiant avec une compréhension globale des cultures et des modes de pensée différents. À l'Université de Xiamen, l'objectif de l'enseignement général est de promouvoir un développement global des étudiants dans les humanités, les arts, les sciences, la morale et d'autres disciplines.
- *Développer un cursus de base* : L'Université de Pékin a par exemple ouvert 30 cours communs d'enseignement général en 2015, et promu les lectures classiques et l'enseignement par l'échange. L'Université Fudan a élaboré un cursus de base de six modules d'enseignement général, pour un total de près de 180 cours communs.
- *Explorer de nouvelles méthodes d'enseignement* : L'Université normale de Pékin a établi des séminaires d'enseignement général pour les étudiants de première année afin de créer un programme complet comprenant des études de textes, des débats et des exposés en groupe. L'Université Tsinghua a activement exploré l'enseignement général en « petits groupes » dans le but d'obtenir une communication durable et profonde entre professeurs et étudiants.
- *Mettre en place des mécanismes d'enseignement général* : Les universités offrent habituellement des programmes d'enseignement général dans des « colleges » ou des centres spéciaux, mais l'Université Fudan a établi un Conseil général de l'enseignement afin de concevoir et planifier un cursus de base.

UN DÉVELOPPEMENT PRÉCOCE, ET UN LONG CHEMIN À PARCOURIR

Bien que l'enseignement général soit en cours de développement dans les universités de premier ordre, la majorité des universités chinoises ne font que commencer à établir un cadre pertinent. Elles rencontrent nombre de problèmes et de défis, dont, en premier lieu, la reconnaissance de la valeur de l'enseignement général. Une idée très répandue parmi le personnel et les étudiants de nombreuses universités, ainsi que dans l'opinion publique, est que l'éducation en lettres, sciences sociales et humaines est inutile, alors que la formation professionnelle est considérée comme étant de grande valeur. En deuxième lieu, le fondement disciplinaire de l'enseignement général pose problème. De nombreuses universités chinoises se sont développées à partir d'établissements universitaires spécialisés ayant un socle relativement faible dans les humanités, les sciences sociales et les sciences naturelles. En troisième lieu, la pédagogie doit être améliorée, car de nombreux professeurs sont habitués à transférer leurs connaissances aux étudiants dans plusieurs disciplines, principalement par le biais de cours magistraux. En quatrième lieu, le nombre d'heures et de crédits académiques dédiés à l'enseignement général est limité ; les programmes d'enseignement général doivent être revus, et davantage d'heures et de crédits doivent être alloués à l'enseignement général.

Ces problèmes ne seront pas facilement résolus. Les universités chinoises doivent augmenter les ressources allouées à l'enseignement général dans leurs programmes, afin d'améliorer la capacité des professeurs et de réformer le modèle de formation professionnelle. Le chemin de l'enseignement général en Chine est encore long. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10102>

Des « startups » dans un système d'enseignement supérieur rigide : les nouveaux établissements d'élite chinois

HANTIAN WU

Hantian Wu est candidat au doctorat au Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de l'Université de Toronto au Canada. Courriel : hantian.wu@mail.utoronto.ca.

Au cours de la dernière décennie, plusieurs établissements d'élite ambitionnant de devenir des universités de recherche de petite envergure, mais de rang mondial, ont été inaugurés en Chine continentale. La Southern University of Science and Technology (SUSTech) ouverte en 2011, la ShanghaiTech University (ShanghaiTech) établie en 2013 et le Westlake Institute for Advanced Study (WIAS) fondé en 2016 pour préparer le lancement de l'Université Westlake constituent des exemples typiques de cette dynamique. Ces trois nouveaux établissements d'élite ont été mis sur pied avec une faible intervention et sans aucun soutien financier de la part du gouvernement central. Ils sont tous les trois dotés de stratégies de développement, de politiques d'admission et de modèles financiers originaux. Ils ont essentiellement été fondés dans le but d'établir des universités chinoises de rang mondial basées sur des modèles alternatifs. Un financement suffisant leur est fourni principalement par les gouvernements municipaux locaux ainsi que par le secteur privé. Leurs politiques d'admission ont tendance à être plus flexibles, avec un certain degré d'indépendance à l'égard du système existant basé sur l'examen national d'entrée aux études supérieures (*gaokao*). La mise sur pied de tels établissements peut être considérée comme une innovation de type ascendant dans le contexte du développement de l'enseignement supérieur en Chine. Cependant, étant donné leurs visions institutionnelles respectives et leurs stratégies axées sur la science, elle peut également être le fruit d'une nouvelle tendance fonctionnelle choisie par les parties intéressées, y compris les gouvernements municipaux locaux et les professionnels de l'enseignement supérieur, probablement motivée par les classements universitaires mondiaux.

TROIS NOUVEAUX ÉTABLISSEMENTS D'ÉLITE

SUSTech est une université de recherche publique de petite envergure située à Shenzhen et fondée à l'origine par le gouvernement municipal local en 2011. En 2012, sa création a été soutenue par le Ministère de l'Éducation chinois, et l'université a été qualifiée de plateforme permettant « de tester et de catalyser la réforme chinoise en matière d'enseignement supérieur ». En 2011, SUSTech a sélectionné sa première cohorte de 45 étudiants au premier cycle universitaire, sans l'autorisation du gouvernement central et d'après ses propres critères. En 2016, l'établissement a sélectionné sa première cohorte d'étudiants au second cycle universitaire. SUSTech compte actuellement 260 professeurs et 3 228 étudiants au premier cycle universitaire répartis dans 14 unités académiques (départements et écoles) principalement axées sur les disciplines scientifiques et de l'ingénierie, comme la physique, la chimie, la biologie et l'ingénierie électronique.

ShanghaiTech est une université de recherche publique de petite envergure située à Shanghai, fondée conjointement par le gouvernement municipal et l'Académie chinoise des sciences en 2013. En 2014, ShanghaiTech a sélectionné sa première cohorte de 207 étudiants au premier cycle universitaire provenant de neuf provinces différentes, d'après ses propres critères d'admission. ShanghaiTech comprend quatre écoles académiques (sciences physiques et technologie, sciences de l'informatique et technologie, sciences de la vie et technologie et entrepreneuriat et gestion) ainsi que deux instituts de recherche (Études immunochimiques avancées et Institut iHuman). L'établissement compte maintenant 849 étudiants au premier cycle universitaire et 1 272 étudiants au second cycle universitaire, dont 202 candidats au doctorat. ShanghaiTech prévoit de constituer une équipe de 1 000 professeurs, dont 500 professeurs à des postes menant à la permanence/professeurs titulaires recrutés auprès d'établissements de rang mondial.

WIAS est un institut de recherche privé à but non lucratif situé à Hangzhou et centré sur les disciplines scientifiques et de l'ingénierie. Il a été fondé en décembre 2016 par le gouvernement municipal et la Hangzhou Westlake Education Foundation, une fondation privée créée par un groupe de scientifiques chinois de haut niveau. L'un de ses cofondateurs, un célèbre biologiste de l'Université Tsinghua, occupe la fonction de président de l'Institut. WIAS comprend à ce jour quatre instituts de recherche centrés sur les domaines de la biologie, les sciences médicales fondamentales, les sciences naturelles et la technologie avancée. Le principal but de la création de cet établissement était de préparer la fondation d'une nouvelle université de recherche d'élite privée, de petite envergure, mais de rang mondial, l'Université Westlake. Le gouvernement municipal fournit un soutien financier et politique, et a mis sur pied une unité spéciale chargée de « promouvoir son développement (*tuijin xiangmu jianshe*) ».

RESSEMBLANCES ET DIFFÉRENCES

D'après les missions et les visions de ces nouveaux établissements, il existe trois ressemblances principales entre eux en termes de stratégies de développement. En premier lieu, ils prévoient tous de devenir des universités de recherche de petite envergure, mais de rang mondial, en s'axant principalement sur les disciplines scientifiques et de l'ingénierie. En second lieu, ils ont tous pris des universités de recherche américaines pour modèles ou exemples. WIAS reconnaît par exemple qu'il tire ses leçons de Caltech ainsi que de la philosophie pédagogique de l'Université Stanford pour son évolution future vers l'Université Westlake. En 2016, le président de SUSTech a déclaré que l'université souhaitait devenir une « Stanford chinoise ». Cependant, comparé à la situation des universités

de recherche américaines, les gouvernements locaux ont joué un rôle bien plus actif, aligné sur le système politique chinois. En troisième lieu, les trois tentent d'explorer des modèles alternatifs d'enseignement et d'administration. Mais pour SUSTech et ShanghaiTech, cela peut être limité par le fait qu'ils reçoivent des financements publics : au cours des cinq dernières années, les politiques d'admissions de SUSTech sont devenues de plus en plus semblables à celles des autres universités chinoises.

Comme mentionné plus haut, SUSTech et ShanghaiTech sont principalement financés par les gouvernements municipaux locaux. Les gouvernements de Shenzhen et de Shanghai, les deux villes les plus riches de Chine, sont capables de financer suffisamment et de façon durable leurs établissements respectifs. WIAS et la future Université Westlake sont dans une situation très différente. En tant qu'établissement privé, WIAS est principalement financé par la Hangzhou Westlake Education Foundation, privée. Plusieurs célèbres hommes d'affaires chinois comptent parmi ses contributeurs. Le gouvernement municipal de Hangzhou a fourni une partie du financement initial. En tant qu'université financée principalement sur des fonds privés, il est à prévoir que l'Université Westlake jouisse d'une plus grande autonomie que SUSTech et ShanghaiTech.

Dans une certaine mesure, les critères d'admission reflètent le degré d'autonomie. SUSTech n'est plus un modèle unique. Bien qu'il dispose encore de son propre examen (doté d'un coefficient de 30 % de la décision d'admission d'un candidat) et tient compte des notes au lycée des candidats (coefficient de 10 %), les résultats au *gaokao* restent le critère principal (coefficient de 60 %). ShanghaiTech a des critères d'admission plus divers. Il prend en compte les lettres de motivation, les lettres de recommandation, les notes au lycée ainsi que les résultats au *gaokao*. Des « entrevues approfondies » servent à évaluer la « qualité générale (*zonghe suzhi*) » des candidats. Bien que les résultats au *gaokao* bénéficient du coefficient le plus lourd, les critères d'admission de SUSTech autant que de ShanghaiTech sont bien moins rigides que dans d'autres universités chinoises, où les résultats au *gaokao* constituent la plupart du temps l'unique critère. En tant qu'université privée de petite envergure, l'Université Westlake pourrait à l'avenir offrir des politiques d'admission encore plus flexibles.

La mise sur pied de tels établissements peut être considérée comme une innovation de type ascendant dans le contexte du développement de l'enseignement supérieur en Chine.

UNE INNOVATION ASCENDANTE OU UN CHOIX FONCTIONNEL ?

Comme mentionné plus haut, de telles « startups » peuvent être considérées comme d'importantes innovations ascendantes dans le domaine de l'enseignement supérieur chinois. Contrairement aux universités chinoises existantes où l'influence soviétique se fait toujours sentir malgré trois décennies de réformes, ces trois établissements récents ont d'emblée suivi des modèles occidentaux, bien que l'intervention des gouvernements locaux y ait été significative, conformément au système politique chinois.

Cependant, les motivations principales, tant des chercheurs que des gouvernements locaux, peuvent être de type fonctionnel, et sont probablement alimentées par les classements universitaires mondiaux. Ces établissements sont axés sur la recherche, leurs stratégies suivent les modèles des meilleures universités de recherche américaines et elles recrutent de célèbres scientifiques, répondant ainsi largement aux critères

des classements traditionnels. Pour les fonctionnaires locaux, établir des universités bien classées constitue un « projet ostentatoire (*zhengji gongcheng*) » qui ne passe pas inaperçu, ce qui leur fait gagner des points en vue d'une promotion. L'un des problèmes potentiels est donc que des tâches essentielles, comme assurer la qualité de l'enseignement et améliorer les capacités de recherche des jeunes scientifiques, peuvent dans une certaine mesure être ignorées. En outre, bien que l'intervention du gouvernement central soit relativement limitée, une intervention excessive du gouvernement local peut également entraver l'innovation institutionnelle. Étant donné que le gouvernement municipal joue un rôle moins important dans l'administration du WIAS, il sera intéressant de voir comment l'Université Westlake se développe. En d'autres termes, ces « startups » doivent faire leurs preuves au fil du temps. ■

DOI: <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10042>

NOUVELLES PUBLICATIONS CHEZ CIHE

Elena Denisova-Schmidt. *The Challenges of Academic Integrity in Higher Education: Current Trends and Prospects*, published in 2017. CIHE Perspectives 5 addresses the issue of ethics and values in international higher education, an increasing concern in an area of massification, privatization, and globalization in higher education. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/Perspectives%20No%205%20June%2013%2C%202017%20No%20cropsFINAL.pdf.

Ayenachew A. Woldegiyorgis, Laura E. Rumbley, and Hans de Wit (Eds.). *The Boston College Center for International Higher Education, Year in Review, 2016-2017*, published in July, 2017. CIHE Perspectives 6 presents a collection of articles—new or recently published—from the Center's graduate students, research fellows, visiting scholars, and faculty. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/Perspectives%20No%206%20Yearbook%207-27.pdf.

Georgiana Mihut, Philip G. Altbach, and Hans de Wit (Eds.). *Understanding Global Higher Education, Insights from Key Global Publications*, published in 2017. This issue of the *Global Perspectives on Higher Education* series is the latest from a collaboration between CIHE's IHE and University World News, bringing together some of the most relevant articles over the past five years on topics of lasting interest. <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/understanding-global-higher-education>.

Philip G. Altbach, Liz Reisberg, and Hans de Wit (Eds.). *Responding to Massification, Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*, published in 2017. Having first appeared as a report published by the Körber Foundation, the exploration of how postsecondary education can be organized coherently to meet society's needs is presented in this issue of the *Global Perspectives on Higher Education* series. <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/global-perspectives-on-higher-education/responding-to-massification>

NOUVELLES PUBLICATIONS

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

Attebery, Brian, John Gribas, et Mark K. McBeth, éd. Discours, identité et communauté académique dans l'enseignement supérieur. New York, NY : Taylor & Francis, 2017. 218 p, 160 \$ (hb). Site Internet : www.routledge.com.

Banks, James A., éd. Éducation civique et migration globale, implications pour la théorie, la recherche et l'enseignement. Washington, DC : American Educational Research Association, 2017. 572 p, 90 \$ (hb). Site Internet : www.aera.net/publications.

Deardorff, Darla K., et Lily A. Arasaratnam-Smith, éd. Compétence interculturelle dans l'enseignement supérieur : approches, évaluation et application au niveau international. Abington, Royaume-Uni : Routledge, 2017. 312 p, 38,95 \$ (pb). Site Internet : www.routledge.com.

Kumar, C. Raj, Éd. Le futur des universités indiennes : perspectives comparatives et internationales. New Delhi : Oxford University Press, 2017. 482 p, 1 495 roupies (hb). Site Internet : global.oup.com.

McMahon, Walter W. Enseignement supérieur, bien commun : les avantages privés et sociaux de l'enseignement supérieur. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2016. 415 p, 22,95 \$ (pb). Site Internet : jhupbookspress.jhu.edu.

Ndlovu, Musawenkosi W. #Feesmustfall et mobilisation des jeunes en Afrique du Sud : réforme ou révolution ? New York, NY : Taylor & Francis, 2017. 164 p, 140 \$ (hb). Site Internet : www.routledge.com.

Paige, Susan Mary, et al. L'expérience commune d'apprentissage dans l'enseignement supérieur : pratiques à fort impact en matière de rétention scolaire. New York, NY : Taylor & Francis, 2017. 132 p, 149,95 \$ (hb). Site Internet : www.routledge.com.

Preece, Julia. Engagement communautaire universitaire et apprentissage tout au long de la vie : l'université poreuse. New York, NY : Palgrave Macmillan, 2017. 214 p, 96,29 (hb). Site Internet : www.palgrave.com.

Robertson, Susan L., Kris Olds, Roger Dale, et Que Anh Dang, éd. Régionalismes globaux et projets, processus et politiques d'enseignement supérieur. Cheltenham, Royaume-Uni : Edward Elgar, 2016. 336 p, 130,50 (hb). Site Internet : www.e-elgar.com.

Teferra, D., éd. Universités phares en Afrique. New York, NY : Palgrave Macmillan, 2017. 535 p, 109,99 (hb). Site Internet : www.springer.com.

Troschitz, Robert. L'enseignement supérieur et l'étudiant : de l'État providence au néolibéralisme. New York, NY : Taylor & Francis, 2017. 236 p, 150 \$ (hb). Site Internet : www.routledge.com.

Whitchurch, Celia, et George Gordon. Reconstruire les relations dans l'enseignement supérieur : un objectif ambitieux. Abington, Royaume-Uni : Routledge, 2017. 192 p, 48,95 \$ (pb). Site Internet : www.routledge.com.

Yeravdekar, Vidya Rajiv et Gauri Tiwari. Internationalisation de l'enseignement supérieur en Inde. New Delhi : Sage, 2016. 284 p, 60 \$ (hb). Site Internet : www.us.sagepub.com.

Zwaan, Bert. L'enseignement supérieur en 2040 : une approche globale. Amsterdam, Pays-Bas : Amsterdam University Press, 2017. 256 p, 19,95 (hb). Site Internet : en.aup.nl.

Centre pour l'Enseignement supérieur international (CIHE)

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

Le Centre fait la promotion du dialogue et de la coopération entre les institutions académiques à travers le monde. Nous pensons que le futur dépend de la collaboration efficace et de la création d'une communauté internationale centrée sur le perfectionnement de l'enseignement supérieur pour le bien public.

SITE WEB DU CIHE

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

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

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

SECTION SPÉCIALE SUR L'INTERNATIONALISATION

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

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

**ÉDITEUR**

Philip G. Altbach

ÉDITEURS ASSOCIÉS

Laura E. Rumbley

Hans de Wit

ÉDITRICE DES PUBLICATIONS

Hélène Bernot Ullerö

ASSISTANTE ÉDITORIALE

Salina Kopellas

Lisa Unangst

BUREAU DE L'ÉDITEURCenter for International Higher Education
Campion Hall

Boston College

Chestnut Hill, MA 02467, États-Unis

Tél.: +1 (617) 552-4236**Télécopieur:** +1 (617) 552-8422**Courriel :** highered@bc.edu<http://www.bc.edu/research/cihe>

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

ISSN : 1084-0613 (version imprimée)

© Center for International Higher Education

ÉDITEUR DE LA VERSION FRANÇAISE

Agence universitaire de la Francophonie (AUF)



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

TRADUCTION

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

par Philippe Axelsen et Anne Rulkin sous la direction de J. Archibald, Université McGill, Canada

par Transolution International, Colombie

