

**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 russe, en espagnol, en portugais, en vietnamien et maintenant en français, grâce au travail d'un consortium formé d'universités membres de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Des liens vers toutes les éditions sont disponibles à [www.bc.edu/cihe](http://www.bc.edu/cihe).

Retrouvez ce numéro ainsi que les prochains numéros publiés en français sur le site de l'AUF à [www.auf.org](http://www.auf.org), onglet « Publications ».

### Crises européennes

- 2 Brexit : quelles conséquences sur l'Espace européen de l'enseignement supérieur ?  
**Fiona Hunter et Hans de Wit**
- 3 Les universités européennes suite à la crise économique  
**Jo Ritzen**

### Intégrité et corruption

- 5 L'intégrité académique : un défi mondial  
**Elena Denisova-Schmidt**
- 6 Analyse de la culture de la corruption dans l'enseignement supérieur en Inde  
**G. Tierney et Nidhi S. Sabharwal**

### Campus délocalisés et éducation transnationale

- 8 Les campus satellites à l'étranger sont-ils vraiment autonomes ?  
**Megan Clifford et Kevin Kinser**
- 10 Les aspirations d'« école mondiale » de Singapour  
**Jason Tan**
- 11 Comment les campus satellites à l'étranger se démarquent  
**Rachael Merola**
- 13 L'enseignement transnational au niveau secondaire en Chine  
**Fion Choon Boey Lim**

### Aspects de l'internationalisation

- 14 Les conseils consultatifs internationaux : un nouvel aspect de l'internationalisation  
**Philip G. Altbach, Geogiana Mihut et Jamil Salmi**
- 16 L'internationalisation des programmes d'études dans les écoles supérieures d'Israël  
**Amit Marantz-Gal**

### Universités de classe mondiale

- 18 Les initiatives d'excellence pour créer des universités d'envergure mondiale fonctionnent-elles ?  
**Jamil Salmi**
- 20 Financer les universités de niveau international  
**Alex Usher**
- 22 Deux obstacles critiques à l'excellence universitaire de la Russie  
**Philip G. Altbach**

### Enseignement supérieur privé

- 24 L'enseignement supérieur privé au Vietnam : gouvernance et politiques  
**Dao T. H. Nguyen**
- 25 La présence cruciale de l'enseignement supérieur privé en Amérique latine  
**Dante J. Salto**

### Pays et régions

- 27 La diversification des revenus et la réforme de l'enseignement supérieur éthiopien  
**Kibrome Mengistu Feleke**
- 29 Tendances et défis pour l'enseignement supérieur dans les Balkans occidentaux  
**Lucia Brajkovic**

### Départements

- 31 Nouvelles publications
- 33 Centre pour l'Enseignement supérieur international (CIHE)

# Brexit : quelles conséquences sur l'Espace européen de l'enseignement supérieur ?

**FIONA HUNTER ET HANS DE WIT**

*Fiona Hunter est directrice associée au Centre pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur de l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Milan, en Italie). Courriel : fionajanehunter@gmail.com. Hans de Wit est le directeur du Centre pour l'enseignement supérieur international du Boston College (États-Unis). Courriel : dewit@bc.edu.*

Le Royaume-Uni quitte l'Europe. Les universités britanniques et le milieu universitaire européen sont sous le choc : ils n'en reviennent toujours pas. Au sein de la communauté universitaire, le personnel et les étudiants ont été de fervents défenseurs du maintien du Royaume-Uni dans l'Union européenne. Les résultats dans les villes universitaires le prouvent clairement : plusieurs d'entre elles ont enregistré un score de plus de 70 % en faveur du maintien. Maintenant, la question essentielle qui se pose est de savoir si « Brexit » signifie sortie du Royaume-Uni de l'Europe ou plutôt sortie des cerveaux européens du Royaume-Uni. Actuellement, environ 5 % des étudiants au Royaume-Uni sont européens et y constituent ainsi le plus grand pourcentage d'étudiants étrangers. En plus d'apporter de la diversité au sein des universités, leur présence génère également environ 3,7 milliards de livres pour l'économie britannique. Cependant, les demandes d'inscription en provenance de l'UE pourraient baisser, les étudiants n'ayant aucune idée en ce qui concerne la future politique de visa et les taux de frais de scolarité qui leur seront appliqués. Sur l'ensemble du personnel universitaire au Royaume-Uni, 15 % sont des Européens, qui voudraient, dans le contexte actuel, être rassurés sur leur emploi et leur avenir. Les cas de racisme qui se multiplient, même dans les milieux universitaires pro-européens, sont source d'inquiétude et constituent une potentielle source de dissuasion pour certaines personnes qui voudraient poursuivre leur carrière universitaire au Royaume-Uni. Et vu la ferveur avec laquelle les partisans du Brexit fustigent l'immigration, le scepticisme autour d'une carrière universitaire au Royaume-Uni est probablement plus notable chez les non-Européens. La campagne fut violente et les partisans du Brexit ne pensaient pas à l'enseignement supérieur au moment de cocher sur leur bulletin de vote. Le résultat du référendum aura des conséquences considérables pour les universités, aux niveaux national et européen.

Dans ce contexte mouvementé, les universités doivent essayer de réduire, ne serait-ce qu'à court terme, les effets de bouleversement en rassurant leurs

étudiants et leur personnel au sujet de leurs droits respectifs. Toutefois, de nombreuses questions restent sans réponses. Puisque les universités britanniques s'en sortent de façon très remarquable dans les programmes européens et que certaines d'entre elles dépendent presque des subventions de recherche de l'UE, il existe maintenant de fortes inquiétudes concernant ces financements. L'admissibilité, dans l'avenir, au programme Erasmus+ est tout aussi incertaine pour les Britanniques. Les modèles de participation suisse et norvégien peuvent servir de point de départ pour trouver une solution, en mobilisant notamment des ressources nationales. Cependant, cette solution reste hypothétique si l'on en juge la santé économique du Royaume-Uni comparée à celles de la Suisse et de la Norvège.

Ces inquiétudes se rapportent aux questions très importantes que sont les échanges, la collaboration et le partage interuniversitaires, mais également la participation à des réseaux internationaux. Amputé du Royaume-Uni, l'Espace européen de l'enseignement supérieur deviendrait une tout autre histoire pour toutes les parties prenantes.

## COMMENT EN SOMMES-NOUS ARRIVÉS LÀ ?

Personne n'aurait pu imaginer une telle situation au début de ce siècle, lorsque l'Europe semblait émerger comme une entité plus forte et plus intégrée. L'Union européenne s'est élargie en passant de 15 aux 28 membres actuels, parmi lesquels 19 ont adopté l'euro comme monnaie commune ; et l'espace Schengen avait effacé les frontières entre 20 pays membres de l'Union et 6 non-membres. Le Royaume-Uni avait décidé de ne faire partie d'aucun des deux. Alors que le projet européen était en pleine progression, des forces internes et externes ont commencé à l'affaiblir. Sur le plan international, l'attaque des tours jumelles du World Trade Center à New York en 2001 a installé un climat d'instabilité et de peur du terrorisme ; dès lors, une Europe plus unie était perçue par certains comme une solution et par d'autres comme une source de problèmes. En 2005, les électeurs français et néerlandais ont rejeté la Constitution européenne et la crise économique qui a commencé en 2008 a installé un nouveau climat de tensions et de craintes. En proie à une crise économique et politique doublée d'une crise des réfugiés d'une ampleur sans précédent sur son territoire, l'Europe a vu son processus d'intégration commencer à s'écrouler. À l'heure actuelle, les enjeux sont plus importants et le climat plus tendu. L'esprit de coopération a diminué et l'on croit de moins en moins en l'Europe, vu que ses institutions n'ont pas été en mesure de trouver des solutions crédibles aux problèmes rencontrés. Le sentiment anti-européen se propage au sein des États membres, le Brexit étant à ce jour sa conséquence la plus dramatique.

### LE BREXIT ET L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'émergence de l'Espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la première décennie de ce siècle est une réalité tout à fait différente. S'appuyant sur l'expérience réussie de la coopération Erasmus, le Processus de Bologne a pris rapidement de l'ampleur en passant de quatre pays en 1999 à 48 pays, soit 5 600 universités et 31 millions d'étudiants en 2010. À l'origine, son objectif était d'instaurer un certain ordre dans l'enseignement supérieur européen grâce à une meilleure harmonisation de la structure des diplômes, des systèmes de crédit et de l'assurance qualité; mais il a rapidement pris une dimension externe. La convergence des structures et des outils avait pour but non seulement d'accroître la coopération intra-européenne, mais également de rendre la destination Europe plus compétitive et plus attractive pour les étudiants du reste du monde. C'était la période où les universités européennes avaient commencé à sentir le vent du changement, car la mondialisation et l'émergence de l'économie de la connaissance les obligeaient à adopter une approche plus compétitive, à rechercher des talents à l'échelle mondiale et à se positionner au-delà de leurs propres frontières. Le processus de Bologne a mis sur pied un cadre pour des solutions communes à des problèmes communs.

S'il a été acclamé comme étant une réforme historique qui a réussi en 10 ans ce que plusieurs gouvernements nationaux n'ont pas pu réussir en plusieurs décennies, le processus de Bologne n'a pourtant pas évolué de la même manière dans les différents pays et institutions. De plus, la voie du changement et le niveau de réussite dans la mise en œuvre des lignes d'action sont très variés. Ces tendances ont été amplifiées par le rythme encore plus rapide de la mondialisation qui a créé des niveaux d'instabilité et de volatilité sans précédent dans les milieux politique et économique des différents États membres de l'UE, même si les universités, elles, ont toujours fermement cru à la coopération européenne dont elles ont grandement profité.

---

**Une question essentielle qui se pose est de savoir si « Brexit » signifie sortie du Royaume-Uni de l'Europe ou plutôt sortie des cerveaux européens du Royaume-Uni.**

---

#### COMMENT ALLER DE L'AVANT ?

L'avènement du Brexit a ceci de clair : quel que soit le caractère international ou européen que les universités européennes veulent ou prétendent revêtir, elles évoluent dans un contexte national qui définira et parfois restreindra leur mission, leur portée et leurs activités. Cette issue politique peut avoir un impact

néгатif sur l'internationalisation des universités, mais en même temps elle suscite une prise de conscience concernant l'importance d'aller au-delà des discours et de réintégrer de façon résolue l'internationalisation dans les valeurs universitaires.

Une plus grande détermination et l'intégration de l'internationalisation dans la mission des institutions ainsi que le sens du devoir peuvent permettre aux universités de démontrer la valeur et l'importance d'avoir une communauté composée d'étudiants et d'enseignants internationaux ; d'abord pour elles-mêmes et ensuite pour le gouvernement britannique dans le cadre de futures négociations. Actuellement, les universités britanniques sont en train de communiquer sur l'importance de la diversité et de voir à quel point elle est essentielle à leur réussite ; mais elles devront axer leur communication sur ce que représentent les collaborations internationales en termes de recherche, le fait d'avoir des amphithéâtres et des campus internationaux et également sur l'importance et les nombreux avantages de la diversité pour tous les personnels des universités.

Elles devront trouver une façon d'exprimer l'internationalisation pour des raisons autres que le prestige ou la génération de revenus. Elles devront également démontrer l'importance d'une approche véritablement inclusive, comme elles le font déjà dans leurs déclarations actuelles. Les universités britanniques sont des exemples parfaits d'institutions qui se développent, qui se renforcent et qui sont plus à même de remplir leurs missions grâce à la coopération européenne. L'avenir sera compliqué, et une chose est sûre : si le Royaume-Uni sort de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, cela aura des conséquences négatives pour tout le monde. ■

---



---

## Les universités européennes suite à la crise économique

JO RITZEN

*Jo Ritzen est professeur d'économie internationale en science, technologie et enseignement supérieur à l'université de Maastricht, Maastricht (Pays-Bas).*

*Courriel : j.ritzen@maastrichtuniversity.nl*

Après une période de sept ans, la crise économique semblait tirer à sa fin en 2015 avec la reprise de la croissance économique dans la plupart des pays de l'Union européenne (UE). Durant la crise, la croissance économique a chuté, moins d'impôts ont été prélevés, les banques ont été secourues par de l'argent public,

les niveaux d'endettement des gouvernements ont augmenté et le chômage (des jeunes) a augmenté. Les gouvernements ont procédé à des coupes budgétaires pour répondre aux « critères de Maastricht » sur les déficits et sur le ratio de dette publique par rapport au PIB. Les universités en ont subi les répercussions, à la fois par la réduction des dépenses directes par étudiant et (beaucoup moins) par la réduction de l'aide aux étudiants (prêts et bourses). En dehors du Royaume-Uni, les gouvernements de l'UE ont à peine permis aux universités de compenser la perte de financement public des coûts directs par une augmentation des frais de scolarité, bien que plusieurs pays, comme le Danemark, les Pays-Bas et la Suède aient instauré des frais de scolarité à plein tarif pour les étudiants internationaux non originaires de l'UE.

La crise financière et économique a frappé l'Europe plus durement que les États-Unis quant aux coûts de sauvetage des banques et à la baisse du PIB, et a été ressentie autant par les universités que par les étudiants. Plus de la moitié des 22 régions et pays d'Europe pour lesquels l'association européenne de l'université a recueilli des données ont réduit les dépenses publiques pour les études universitaires (dont l'aide aux étudiants) pendant la crise, les réductions les plus importantes ayant lieu en Grèce et en Hongrie (plus de 40 pour cent). Les universités du groupe de pays qui a dû trouver refuge sous l'égide du fonds d'urgence européen (Chypre, Grèce, Irlande, Portugal et Espagne) ont été durement frappées en matière de financement des coûts directs, de l'aide aux étudiants et de la recherche.

#### LA RÉDUCTION DE LA COMPÉTITIVITÉ DE L'EUROPE

En 2000, l'UE a lancé la stratégie de Lisbonne, dont l'objectif était d'augmenter la compétitivité régionale par l'innovation économique à l'aide de l'enseignement supérieur et de la recherche. La crise économique a ralenti et, pour certains pays, inversé le processus. Pour de nombreux pays, il y aura toujours un besoin à court terme de réduire la dette publique, ce qui signifie diminuer les dépenses du gouvernement pour l'enseignement supérieur et la recherche.

---

**La crise financière et économique a frappé l'Europe plus durement que les États-Unis quant aux coûts de sauvetage des banques et à la baisse du PIB, et a été ressentie autant par les universités que par les étudiants.**

---

Le programme Erasmus de l'UE qui vise les échanges d'étudiants a été bénéfique pour maintenir et même augmenter la mobilité estudiantine pendant la crise. Cependant, la mobilité des étudiants au sein de l'UE

(quatre pour cent des inscriptions universitaires totales) est relativement faible par rapport à la mobilité intérieure des étudiants aux États-Unis. La mobilité des étudiants les mieux nantis de pays qui connaissent de graves déficits de financement (principalement dans le sud) vers l'Europe occidentale augmentera probablement, même si les différences de langue en Europe constituent toujours un obstacle majeur à cette mobilité.

Par l'action heureuse du processus engagé par l'accord de Bologne en 1999, la structure des diplômes universitaires de l'UE est maintenant relativement homogène, avec les niveaux de licence, de master et de doctorat. Cependant, les structures organisationnelles des universités diffèrent considérablement d'un pays à l'autre de l'UE en raison d'importantes différences juridiques. Dans certains pays, les universités sont encore fortement contrôlées par le gouvernement et ont peu d'autonomie quant aux programmes ou même au personnel, qu'elle soit financière, organisationnelle ou pédagogique. Pendant la crise, les réformes universitaires se sont pratiquement retrouvées au point mort, peut-être parce que le climat n'était pas propice au changement face à toutes les incertitudes.

Les compétences des diplômés des universités sont liées au financement et à l'organisation de ces dernières. L'impact de la crise a réduit la force innovatrice de l'économie européenne, dans la mesure où elle dépend des compétences des diplômés. La productivité de la recherche a continué d'augmenter, mais probablement en raison des investissements antérieurs à la crise. L'avenir nous dira dans quelle mesure la recherche a été affectée par la crise, en particulier dans les pays (principalement ceux du sud) qui ont connu une sévère récession pendant la période de crise. Le programme-cadre de l'UE a compensé, dans une certaine mesure, les coupes en recherche au niveau national et a favorisé les convergences, tandis que les « programmes d'excellence » – avec d'importants investissements supplémentaires, comme celui de l'Allemagne – donnent lieu à des divergences.

Les universités dans le nord-ouest de l'Europe et dans les pays d'Europe centrale et de l'est semblent avoir mieux résisté à la crise, par rapport à celles dans le sud. On peut s'attendre à un nouvel élargissement de l'écart de compétences entre le nord et le sud de l'Europe.

Il y a peu ou pas de preuve pour appuyer l'idée selon laquelle la crise a encouragé l'innovation dans les universités européennes, que ce soit dans le contenu ou les méthodes d'apprentissage, ou bien dans la recherche.

#### SAUVEGARDE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES

L'égalité de l'accès à l'enseignement supérieur en Europe n'a pas souffert, si on la mesure par la disponibilité de l'aide financière aux étudiants, en comparaison aux dépenses publiques totales consacrées à l'enseignement supérieur. Pendant la crise, les pays



européens se sont généralement abstenus d'augmenter les coûts (directs) privés de l'enseignement supérieur afin de compenser la réduction dans les dépenses publiques. La tradition européenne de garantir une égalité d'accès, avec peu ou pas de frais de scolarité et des bourses aux étudiants en abondance, est fortement critiquée car elle favoriserait les classes supérieures et moyennes supérieures (les enfants qui appartiennent à la tranche la plus riche de la population et qui sont plus susceptibles d'aller à l'université). De ce point de vue, la solution de coûts privés et de prêts sociaux plus élevés (le système déjà en place au Royaume-Uni) serait plus équitable, mais ne semble pas cadrer avec les traditions politiques de l'Europe continentale.

Néanmoins, comparée aux États-Unis, l'Europe s'est assez bien sortie de la crise tout en préservant l'égalité d'accès. Avec des frais de scolarité considérablement plus élevés, les États-Unis ont peut-être perdu leur avance en matière d'encouragement de la mobilité intergénérationnelle par l'enseignement supérieur. La crise a probablement rendu plus difficile, pour les jeunes des groupes à revenu faible ou modeste, de tirer avantage de l'enseignement supérieur, en comparaison avec l'Europe (avec des niveaux semblables d'aide aux étudiants par rapport au PIB). ■

## L'intégrité académique : un défi mondial

**ELENA DENISOVA-SCHMIDT**

*Elena Denisova-Schmidt est maître de conférences à l'Université de Saint-Gall, en Suisse, et chercheuse associée au Centre d'Enseignement Supérieur International de l'Université de Boston, aux États-Unis. Courriel : elena.denisova-schmidt@unisg.ch.*

Le Wall Street Journal tire la sonnette d'alarme : de façon générale, les étudiants étrangers inscrits dans les universités américaines trichent plus fréquemment que leurs homologues américains. Selon le journal, les universités américaines publiques ont enregistré cinq cas de fraude présumée pour 100 étudiants étrangers, et seulement un cas pour 100 étudiants américains, au cours de l'année universitaire 2014-2015. Le Times de Londres a révélé que, entre 2012 et 2015, près de 50 000 étudiants ont été pris en flagrant délit de tricherie. Les étudiants étrangers - non originaires de l'Union européenne - sont au moins quatre fois plus enclins à la tricherie, selon le journal. Au cours de la même année universitaire, le Ministère australien de l'Immigration a annulé les visas de plus de 9 000 étudiants étrangers pour inconduite dans les études.

Quelles sont les causes de tels actes, et que signifie inconduite dans les études ? L'inconduite dans les études comprend différents cas de tricherie, comme le fait d'assister à des cours ou de se présenter à des examens à la place d'un autre étudiant, le plagiat, de même que tout type de service, de présent, d'accord informel ou de paiement en échange d'une admission, de notes, de copies d'examens d'épreuves reçues à l'avance, d'un traitement de faveur, de l'obtention de diplômes, et de diplômes contrefaits.

---

**Les étudiants étrangers - non originaires de l'Union européenne - sont au moins quatre fois plus enclins à la tricherie, selon le journal.**

---

### POURQUOI LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS SONT-ILS PLUS PORTÉS À LA TRICHERIE ?

Bon nombre de ces étudiants tricheurs viennent de pays souffrant de corruption endémique. Une étude menée dans plusieurs universités publiques en Russie, pays dont le niveau élevé de corruption s'est étendu au système éducatif — montre que l'usage par les étudiants de diverses techniques de tricherie augmente de façon considérable au cours de leur cursus universitaire : « l'utilisation d'outils non autorisés pendant les examens » a augmenté de 12 pour cent ; « la reproduction du travail d'autrui pendant les examens ou les tests », de 25 pour cent ; « le téléchargement de travaux de fin de semestre (ou d'autres documents) via internet », de 15 pour cent ; « l'achat de travaux semestriels (ou d'autres documents) à travers des organismes spéciaux ou d'autres étudiants », de 12,5 pour cent ; et « la présentation d'excuses frauduleuses ou trompeuses au professeur pour justifier les mauvais résultats obtenus en classe », de 11 %. Les résultats de la même étude indiquent que les étudiants avancés dans les études sont beaucoup plus informés au sujet des pots-de-vin dans les universités que les étudiants de première année, la différence étant de 52 %. Les étudiants russes justifient souvent leurs actes par le fait qu'ils doivent apprendre une grande quantité de leçons par cœur et rédiger beaucoup de travaux, pour des cours qu'ils jugent « inutiles ».

Le site Web éducatif Sdaxue.com surveille depuis 2013 des usines à diplômes en Chine. Actuellement, la plate-forme compte plus de 400 établissements fictifs sur sa liste. Ces universités fictives essaient souvent d'attirer les étudiants ayant eu de faibles notes au *gaokao* (examen national d'entrée à l'université/équivalent du baccalauréat français), ou des jeunes sans expérience originaires de petits villages et de petites villes. Ces écoles choisissent souvent des noms presque identiques à ceux de célèbres universités chinoises

existantes, comme, par exemple, l'Institut de Génie civil et d'Architecture de Pékin, qui affiche sur sa page de présentation des photos du 80<sup>e</sup> anniversaire de l'Université de Génie civil et d'Architecture de Pékin, ou l'Université des Sciences médicales de Pékin Tongji, un collège fictif qui offre des diplômes pour seulement 300 yuans (environ 45 \$), et qui s'est probablement inspiré du Tongji Medical College, une école supérieure de médecine en Chine. Lorsque ces institutions chinoises fictives sont démasquées, elles ne font souvent que changer leurs noms de domaine et continuent à offrir leurs services « de formation ». Le *New York Times* a découvert, en 2015, une société nommée Axact qui offre de faux diplômes en ligne à travers le monde entier. La société, dont le siège se trouvait dans la ville pakistanaise de Karachi, réalisait des recettes estimées à plusieurs dizaines de millions de dollars par an.

Les différences de culture universitaire peuvent également constituer une raison qui explique les actes de tricherie chez les étudiants étrangers. Dans de nombreux pays, les étudiants sont censés restituer les enseignements de leurs professeurs sans les remettre en question ni les soumettre à la réflexion critique, toutes opinions contraires étant considérées comme « incorrectes ». Par conséquent, certains étudiants étrangers pourraient éprouver des difficultés à trouver leur compte dans « la liberté académique » occidentale et mettre du temps à trouver une bonne méthode de travail. Dans d'autres pays et dans d'autres langues, les travaux de recherche peuvent avoir une structure différente de celle des documents rédigés aux États-Unis ou au Royaume-Uni. En outre, l'écriture universitaire peut ne pas constituer une partie importante du programme d'enseignement au secondaire dans de nombreux pays. La maîtrise insuffisante de la langue d'instruction peut constituer une cause supplémentaire de tricherie.

#### QUE PEUVENT FAIRE LES UNIVERSITÉS ?

Une étude longitudinale effectuée entre 2004 et 2014 parmi les étudiants des universités australiennes montre que les logiciels de comparaison de textes et les interventions pédagogiques mettant l'accent sur la sensibilisation à l'intégrité académique pourraient être des remèdes efficaces. Cependant, ces méthodes ne peuvent prendre en compte que certains types de fraude pouvant être enseignés et identifiés, tels que le simple copier-coller sans mention de la source. Le service allemand d'échanges universitaires (DAAD) a, en collaboration avec l'ambassade d'Allemagne à Pékin, créé l'*Akademische Prüfstelle* (APS) en 2001. Cette agence est chargée de la validation de tous les certificats obtenus en Chine et de l'organisation des entretiens avec les élèves postulant pour une discipline qu'ils étudiaient dans leur pays d'origine. Ce double contrôle, en plus des tests de langue, est souvent une condition préalable à l'acceptation des étudiants chinois pour une inscription

dans les universités allemandes, autrichiennes, belges et suisses. En plus des politiques et procédures anti-plagiat incluant l'utilisation de logiciels anti-plagiat comme Turnitin ou Unplag, les établissements de formation devraient présenter aux étudiants, en des termes plus clairs, leurs devoirs et attentes, tout en spécifiant leurs origines culturelles et éducatives. Toutefois, il peut s'avérer difficile pour les enseignants de répondre à de telles attentes : les enseignants permanents sont sous la pression des publications et les activités d'enseignement semblent compter peu pour leur avancement ; les enseignants non permanents sont, quant à eux, dans l'incertitude du renouvellement ou non de leurs contrats ; et l'administration n'est pas disposée à perdre les étudiants étrangers, qui contribuent largement au budget de l'université. En outre, tout le monde n'est pas disposé à parler ouvertement de ces inconduites de peur d'être accusé de racisme. Ces comportements abusifs peuvent avoir des conséquences considérables : les personnes les moins qualifiées ou les personnes disposant de diplômes falsifiés pourraient accéder à des postes de responsabilité, où leur incompétence risque de conduire à des erreurs dangereuses mettant en jeu des vies humaines. Les universités devraient reconnaître ce problème et dégager toutes les ressources nécessaires à la lutte contre l'inconduite universitaire chez les étudiants. ■

## Analyse de la culture de la corruption dans l'enseignement supérieur en Inde

**WILLIAM G. TIERNEY ET NIDHI S. SABHARWAL**

*William G. Tierney est professeur d'université, professeur de la chaire Wilbur-Kieffer en enseignement supérieur et codirecteur du Centre Pullias pour l'enseignement supérieur à l'Université Southern California (États-Unis). Il vient de terminer un programme de recherche avec une bourse Fulbright en Inde. Courriel : wgtiern@usc.edu. Nidhi S. Sabharwal est maître de conférence au Centre de recherche en politique dans l'enseignement supérieur à l'Université nationale de planification et d'administration de l'éducation à New Delhi (Inde). Courriel : nidhis@nuepa.org*

Toutes les universités ont leur lot d'actes inacceptables. Un étudiant triche à un examen, un professeur falsifie les données d'une expérience, un président d'université s'enrichit par la fraude. Bien que les actes de corruption individuels soient inacceptables et doivent

être condamnés, ce sont des erreurs de jugement uniques qui se distinguent de la corruption généralisée. La corruption généralisée a lieu lorsque tout le système est plongé dans des dispositifs malhonnêtes qui sont perpétrés au niveau des institutions et du système.

Beaucoup craignent que le système d'enseignement postsecondaire indien ne soit la tête d'affiche d'une corruption généralisée. L'Inde a attiré l'attention du monde entier lors de la révélation d'un scandale de tricherie impliquant des milliers de personnes qui ont passé des examens de médecine à la place d'étudiants. Les réponses des examens d'entrée pour les cours professionnels font encore l'objet de fuites de façon régulière. Les images de parents escaladant les murs pour aider leurs enfants sont gravées dans la mémoire de la nation.

Les problèmes sont d'ordre structurel. Le gouvernement indien a été confronté à un dilemme il y a de cela plus d'une génération : il voulait augmenter de manière considérable le nombre d'étudiants dans les établissements postsecondaires, mais il n'avait pas le budget adéquat.

---

**L'Inde a attiré l'attention du monde entier lors de la révélation d'un scandale de tricherie impliquant des milliers de personnes qui ont passé des examens de médecine à la place d'étudiants.**

---

Par conséquent, les grandes écoles à but non lucratif ont pris de l'importance. Selon le ministère du Développement des ressources humaines, il y a en Inde 35 357 établissements d'enseignement supérieur et 32,3 millions d'étudiants. 22 100 de ces établissements sont des écoles privées. Plus de 60 pour cent des écoles privées et publiques comptent moins de 500 étudiants et 20 pour cent en ont moins de cent. Bien que beaucoup de gens disent que le système est miné par la corruption, ce sont les 22 100 écoles privées qui préoccupent la plupart d'entre eux. La majorité des bulletins d'informations portent sur les écoles qui ont moins de 500 étudiants.

Personne ne dit que tous les établissements privés sont corrompus, mais les sondages à grande échelle ne fournissent pas non plus de données au sujet des pratiques malhonnêtes. Qui admettrait, dans un sondage, être impliqué dans des affaires de corruption ? Cependant, les types d'activités dont nous parlons ci-dessous sont couramment reconnus par les personnes impliquées dans l'enseignement supérieur en Inde. Sur le plan juridique, les écoles privées sont à but non lucratif, mais la façon dont elles sont gérées a favorisé les bénéfices par le détournement d'argent ou par des pots de vin. Les écoles privées permettent à de nombreux acteurs de générer des revenus pour eux-mêmes et pour autrui.

### LES MOTEURS DE LA CORRUPTION

*Les agents* : souvent, les étudiants ne contactent pas directement une école, mais ils utilisent des « agents » ou intermédiaires. Les écoles dépendent également des agents afin d'accueillir suffisamment d'étudiants. Les agents facturent une commission à l'étudiant pour faciliter le processus d'admission et pour négocier un rabais avec le directeur de l'école. Les agents facturent également une commission à l'école pour un approvisionnement massif d'admissions.

*Les étudiants* : les étudiants paient pour recevoir un diplôme, mais ne s'attendent pas à aller en cours. Ils se désignent souvent comme des « étudiants absentéistes ». Les établissements honorent, pour ainsi dire, cette attente. Les raisons de leur absentéisme varient : elles peuvent entre autres concerner les distances du logement ou les obligations professionnelles. Les étudiants peuvent se présenter seulement aux examens ou ne faire que le strict minimum. Les enseignants envoient par exemple les leçons aux étudiants par courrier électronique. Parfois, les étudiants se rendent à l'école s'ils le peuvent, à leur convenance. Ils prennent des notes, montrent leurs travaux, emportent des travaux à la maison et essaient de comprendre les leçons. Les enseignants leur donnent ensuite une note finale qui leur permet de passer les examens universitaires. Le taux de réussite dans les écoles est généralement de 100 pour cent.

*Les dirigeants institutionnels* : Les dirigeants institutionnels manipulent souvent le système dans le but de maximiser leurs gains financiers. Une des stratégies consiste à garder les enseignants et le directeur de l'école « sur le papier » pour répondre aux normes d'effectif établies par les autorités de réglementation. Ainsi, les enseignants peuvent être inscrits comme employés à temps plein sans l'être vraiment. Un enseignant obtient un salaire entier sur le papier, mais redonne une somme importante à l'école. Les registres de l'établissement semblent avoir un effectif complet de professeurs et ces derniers touchent un salaire pour ne rien faire en fait.

De plus, les enseignants ou les directeurs de l'école peuvent être engagés dans le processus de recrutement universitaire, ce qui engendre des revenus pour l'école et les recruteurs. Le système de « *jaan-pehchaan* » (réseau social) permet aux dirigeants des établissements d'accéder à des leviers d'occasions et de maintenir leurs intérêts commerciaux. Le principal peut agir comme un agent en fournissant des étudiants, en leur facturant une commission et, en échange, en négociant des frais d'admission moins élevés et la possibilité d'une présence par procuration.

*Les comités de vérification* : la direction de l'école travaille dur pour s'assurer que son établissement respecte une multitude de règlements concernant la gestion quotidienne. Lorsque des comités désignés par le gouvernement se rendent à l'école pour l'évaluer

ou la classer, la direction déroule le tapis rouge. Les comités de vérification reçoivent un montant officiel. Cependant, lors des visites des établissements faibles (ou totalement inexistantes), les membres du comité peuvent demander plus de dix fois le montant officiel du « *shraddha* » (une gratification basée sur la confiance).

Les écoles qui n'existent pas sont celle qui n'ont pas de bâtiment, ou bien qui en ont un vide. Parfois, les équipes d'inspection sont dirigées vers un bâtiment totalement différent pour qu'elles ne voient pas un lieu vide. Ces écoles peuvent fonctionner grâce à un échange d'argent. C'est-à-dire que les établissements paient une somme d'argent importante aux autorités afin d'obtenir un permis d'exploitation. Une fois le permis initial reçu, ils se mettent à payer les équipes de vérification pour obtenir un rapport positif.

### CONCLUSION

Le défi en Inde, ou dans n'importe quel pays confronté à une corruption systémique, est qu'un éthos culturel imprègne les actions individuelles. Si un étudiant triche à un examen et que l'institution le sanctionne, alors le processus de rectification d'un comportement aberrant est clair. Cependant, la réforme est plus difficile dans une culture où « tout le monde le fait ». Si l'argent sale est la norme plutôt que l'exception, il y a peu d'incitation au changement. L'usage désinvolte d'expressions comme « étudiant absentéiste » indique un système qui est truqué pour que des individus puissent payer pour obtenir un diplôme. La corruption est endémique lorsque des personnes sont payées pour ne pas travailler ou pour donner une note spécifique lors d'une visite de site ou d'un examen.

La première étape d'une réforme systémique est de reconnaître qu'il y a un problème. L'Inde a une riche histoire d'excellence dans l'enseignement supérieur. La première université résidentielle du monde fut un établissement indien au cinquième siècle : *Nalanda*. L'Inde a produit huit lauréats du prix Nobel et possède une tradition littéraire qui s'étend sur des milliers d'années. Pour venir à bout de la corruption qui dégrade la confiance et la qualité, l'histoire épique de l'Inde devrait servir d'archétype pour un système postsecondaire qui encourage le développement de la recherche et du personnel. Actuellement, la base éthique sous-jacente au système éducatif indien s'effrite, déstabilisant le fondement même de la confiance mutuelle et des normes pédagogiques. ■

## Les campus satellites à l'étranger sont-ils vraiment autonomes ?

MEGAN CLIFFORD ET KEVIN KINSER

*Megan Clifford est consultante indépendante basée à Oklahoma City, dans l'Oklahoma, É.-U. Courriel : megan.e.clifford@gmail.com. Kevin Kinser est professeur et directeur de l'Institut des études de politique de l'éducation de l'Université Pennsylvania State, et codirecteur de Cross-Border Education Research Team (C-BERT), É.-U. Courriel : kpk9@psu.edu. La revue IHE publie régulièrement des articles de C-BERT. Voir <http://www.cbert.org>*

**A**u cours des deux dernières décennies, les gouvernements de plusieurs pays en développement tels que le Qatar, les Émirats arabes unis et la Chine se sont servis de fonds publics pour encourager le développement et l'exploitation de campus satellites à l'international (IBC en anglais). Ils ne subventionnent pas les IBC pour appuyer l'internationalisation d'un établissement étranger, ni l'aider à améliorer son classement mondial. Ces gouvernements justifient l'usage de fonds publics par les contributions que font les IBC à leur capital humain et à leur développement économique. À cet effet, les IBC aident les pays hôtes à rehausser le niveau de l'enseignement supérieur, à subvenir aux besoins du marché du travail local, et à réduire la « fuite des cerveaux ». Les objectifs de l'établissement étranger sont secondaires à ceux du pays hôte.

Afin de servir les besoins de leur pays hôte, les IBC doivent satisfaire à des exigences et des règlements spécifiques. En Malaisie par exemple, les IBC doivent offrir des programmes d'enseignement spécifiques et collaborer avec des partenaires locaux, et l'utilisation de leurs profits est limitée. Même si un établissement peut négocier ces conditions, le pays hôte détermine ou influence fortement certaines des décisions de trésorerie, d'enseignement et de gouvernance d'un IBC. Un établissement qui cherche à établir un IBC peut donc rarement prétendre à une autonomie complète quant à certaines décisions fondamentales comme celle dont elle bénéficie normalement pour son campus d'origine.

Les contraintes à l'autonomie apparaissent dans la manière dont un IBC est établi. Un partenariat signifie la présence des intérêts d'une seconde entité. L'autonomie financière est restreinte et l'autonomie universitaire, malgré des garanties, doit toujours refléter le programme du pays hôte.

### L'IDENTIFICATION DES OPPORTUNITÉS

Le processus d'identification des opportunités d'IBC utilisé par la plupart des établissements crée une dynamique qui limite d'emblée la liberté dans la prise de décisions. Les pays qui désirent accueillir un IBC



offrent très souvent des ressources comme un terrain, des dépenses d'exploitation, ou des installations aux établissements prêts à satisfaire leurs objectifs et leurs exigences. Par exemple, la Corée du Sud a bâti un campus complet pour 20 000 étudiants afin d'accueillir plusieurs IBC. On s'attendait à ce que les établissements étrangers se plient aux conditions du campus, y compris au fait qu'il soit situé à deux heures de Séoul. Malgré les négociations actives de l'établissement pour protéger ses propres intérêts, quitte à rejeter une mauvaise affaire, l'autonomie d'un IBC est restreinte dès le début par tout ce que le pays hôte met sur la table dans les étapes préliminaires du processus.

#### LES PARTENARIATS

De plus, si un établissement décide d'aller de l'avant pour établir un IBC, il le fera rarement sans des partenaires locaux de l'enseignement, du gouvernement ou du secteur privé. En fait, dans des pays comme la Chine, la loi impose les partenariats locaux. Les partenaires aident les établissements à se retrouver dans les dédales de l'enseignement, du droit, du commerce et de la culture du pays hôte, mais s'assurent également de protéger les intérêts de celui-ci. Les succès de l'IBC dépendent donc souvent de l'aptitude de son partenaire à respecter les modalités de l'entente et à guider l'IBC de façon continue. L'autonomie institutionnelle d'un IBC se trouve, par conséquent, une fois de plus mitigée par sa dépendance envers son partenaire.

---

**Afin de servir les besoins de leur pays hôte, les IBC doivent satisfaire à des exigences et des règlements spécifiques.**

---

#### L'AUTONOMIE FINANCIÈRE

Les restrictions sur le plan financier renforcent également l'idée qu'un IBC n'est pas complètement autonome. Certains pays hôtes limitent les frais de scolarité et l'utilisation ou le rapatriement des profits. Ces aspects sont essentiels à l'autonomie financière d'un établissement ainsi qu'à sa qualité et sa durabilité.

De plus, le soutien financier fourni par les gouvernements hôtes et les partenaires a des effets explicites et implicites sur l'autonomie de l'établissement. L'entente explicite peut détailler des exigences et des règlements spécifiques en échange de financement. Cependant, le financement peut encourager implicitement une suffisance qui aura des effets sur les choix de l'IBC. Au Qatar par exemple, le financement gouvernemental est tel que les IBC n'ont pas à se protéger contre des pertes financières éventuelles. Ce genre de situation peut inciter un IBC à ne plus penser de façon indépendante et à ne plus être proactif pour améliorer la qualité et la durabilité de son établissement.

#### L'AUTONOMIE UNIVERSITAIRE

Sans doute l'un des domaines les plus inquiétants relatifs à la capacité limitée de prise de décision concerne le programme universitaire d'un IBC, tout particulièrement lorsqu'un pays hôte sollicite les établissements étrangers pour la création d'un IBC dans un domaine d'étude particulier. Par exemple, la Fondation du Qatar a invité l'Université Georgetown, l'Université A&M Texas et l'Université Virginia Commonwealth à proposer des programmes d'études en diplomatie, en génie et en sciences humaines respectivement. Le gouvernement du Qatar – et non les établissements – a déterminé les programmes d'études.

Ailleurs, les pays hôtes imposent des limites à l'IBC quant à de nouveaux programmes d'études ou à un processus d'admission indépendant. La Chine considère plusieurs des campus satellites comme une division d'une université établie et permet à cette dernière de choisir les programmes et de décider de l'admission des étudiants. Dans de telles circonstances, les IBC n'ont que très peu d'occasions d'élaborer de nouveaux programmes et ne deviennent jamais des universités à part entière, ce qui limite leur expansion et les rend plus vulnérables aux changements du milieu universitaire et du marché du travail.

#### CONCLUSION

Les restrictions mises en relief dans cet article violent plusieurs principes d'autonomie que les universitaires retrouvent habituellement dans un établissement de calibre international. Les IBC continueront d'éprouver de la difficulté à recruter et à retenir du personnel enseignant et administratif de qualité si elles sont perçues comme étant de qualité moindre et, par conséquent, auront beaucoup de mal à atteindre le niveau de qualité de leur établissement d'origine.

Des restrictions à l'autonomie pourraient aussi poser problème pour les objectifs du pays hôte. Le désir de ce dernier de promouvoir la qualité et l'alignement sur ses objectifs pourrait amener des partenaires potentiels à refuser d'établir un IBC à cause du manque d'autonomie et menacer le succès de la vision globale du pays hôte.

Mais surtout, la perte d'autonomie menace la durabilité et la qualité des IBC. On risque d'augmenter leur vulnérabilité à l'échec en limitant la souplesse avec laquelle ils peuvent faire des changements administratifs ou universitaires en réponse aux besoins de leurs étudiants et de l'économie locale.

Compte tenu de ces défis, les dirigeants d'IBC doivent envisager une démarche axée sur des objectifs communs et sur la flexibilité de choisir la manière de les atteindre. Sinon, les IBC deviendront de simples fournisseurs d'éducation, dépendants de leurs hôtes, plutôt que des établissements d'enseignement supérieur capables de tracer leur propre voie. ■

# Les aspirations d'« école mondiale » de Singapour

JASON TAN

*Jason Tan est professeur associé spécialiste en politique et leadership à l'Institut national d'éducation de Singapour. Courriel : engthye.tan@nie.edu.sg. Cet article a paru également dans Higher Education in Southeast Asia and Beyond.*

La conception d'« école mondiale » a été décrite par le ministère du Commerce et de l'Industrie de Singapour dans un rapport qui date de 2002. L'une des sections de ce rapport portait sur le secteur de l'éducation. Le ministère y affirmait que Singapour était bien placée pour gagner un morceau du marché mondial de l'éducation estimé à 2 200 milliards de dollars américains. Un objectif ambitieux de 150 000 étudiants internationaux qui payent entièrement les frais de scolarité a été fixé pour l'année 2015, une augmentation par rapport au chiffre de 50 000 estimé dans le rapport.

Plusieurs avantages économiques de la poursuite de cette conception ont été décrits. Dans un premier temps, l'augmentation des dépenses institutionnelles et des dépenses des étudiants internationaux stimulerait la croissance économique et créerait des emplois bien rémunérés. Deuxièmement, l'afflux d'étudiants internationaux ajouterait du capital humain aux activités fondées sur la connaissance telles que la recherche et le développement, la création de brevets et le développement d'entreprises. Ensuite, une augmentation du nombre d'institutions éducatives et une plus grande variété de cours aideraient à endiguer l'exode des étudiants nationaux vers les universités à l'étranger. Enfin, les étudiants internationaux renforceraient le bassin d'étudiants compétents et formeraient un réseau d'anciens dans le monde entier.

Le rapport recommandait un système universitaire à trois niveaux comme noyau de l'école mondiale. On trouverait au sommet ce qu'on prétend être des « universités d'envergure mondiale ». Celles-ci focaliseraient avant tout sur les études de deuxième et troisième cycles et constitueraient des « créneaux d'excellence » qui contribueraient à la recherche et au développement. Le deuxième niveau serait constitué des trois universités publiques préexistantes : l'Université nationale de Singapour (NUS), l'Université technologique de Nanyang (NTU) et l'Université de gestion de Singapour. Ce sont les dites universités « fondamentales » qui mèneraient des activités de recherche et développement, fourniraient le gros de la main-d'œuvre nationale diplômée de l'université pour répondre aux besoins nationaux, attireraient les étudiants régionaux au moyen de bourses d'études et intégreraient la notion d'éducation comme bien public. Les « universités privées supplé-

mentaires » se retrouveraient à la base de la pyramide. Ces universités privilégieraient l'enseignement et la recherche appliquée et seraient destinées à l'essentiel des 100 000 étudiants étrangers supplémentaires envisagés dans l'école mondiale.

## LE CONTEXTE SOCIAL

La conception d'école mondiale était la dernière d'une série d'initiatives politiques qui vantaient le rôle clé joué par l'éducation dans le soutien à la compétitivité économique nationale. Elle constituait également un pas vers la marchandisation de l'éducation. En 1996, le Premier ministre de l'époque a annoncé l'intention du gouvernement de faire de Singapour le « Boston de l'Orient », à l'instar de l'Université Harvard et du Massachusetts Institute of Technology qui pourraient servir de modèles pour faire de la NUS et de la NTU des institutions d'envergure mondiale. Le conseil de développement économique affilié à l'état (EDB) a ensuite annoncé en 1998 son intention d'attirer au moins dix universités d'envergure mondiale à Singapour dans les dix prochaines années. Cette initiative a permis d'attirer des institutions prestigieuses telles que l'Université Johns Hopkins, l'Université de Chicago et l'INSEAD, une école de commerce privée française. Le projet d'école mondiale s'inscrivait bien dans la politique d'accueil des étudiants étrangers, implantée depuis longtemps.

## LES OBSTACLES

Dès le début, l'initiative d'école mondiale s'est heurtée à plusieurs difficultés. D'abord, il y a eu quelques cas médiatisés un peu gênants d'universités étrangères qui ont retiré leurs campus et leurs programmes, ou auxquelles on a demandé d'arrêter leurs activités à Singapour au bout de quelques années.

Par exemple, l'Agence pour la science, la technologie et la recherche financée par l'État a annoncé en juillet 2006 qu'elle fermerait le centre de recherche biomédicale de l'Université Johns Hopkins car ce dernier n'avait pas réussi à recruter le nombre prévu de doctorants. De plus, bien qu'il ait reçu plus de 50 millions de dollars américains en financement de l'EDB depuis 1998, le centre de recherche n'avait pas réussi à atteindre huit de ses treize indicateurs de performance. Un autre exemple de débâcle : quatre mois après l'ouverture du campus Asie de l'Université de Nouvelle-Galles du Sud (UNSW) en février 2007, le campus d'origine principal de Sydney a annoncé que l'UNSW-Asie allait fermer ses portes au mois de juin de la même année en raison du nombre insuffisant d'étudiants et d'inquiétudes concernant sa viabilité financière.

---

**Le rapport recommandait un système universitaire à trois niveaux comme noyau de l'école mondiale.**

---

L'école mondiale de Singapour a subi d'autres revers ces dernières années comme l'annonce de la fermeture de trois campus supplémentaires. En 2012, la Tisch School of the Arts Asia a décidé de mettre un terme à certains cours au niveau Master en arts visuels et en littérature. L'école avait encouru des déficits financiers durant les cinq années de son existence malgré des subventions financières d'environ 17 millions de dollars américains de la part de l'EDB et des fonds supplémentaires de la part de l'Université de New York.

En 2013, la Booth School of Business de l'Université de Chicago a annoncé qu'elle déplacerait son programme de formation des cadres de Singapour à Hong Kong pour se rapprocher de l'économie florissante de la République populaire de Chine. Au même moment, l'Université du Nevada à Las Vegas a annoncé la fermeture de son programme de premier cycle en gestion hôtelière en invoquant comme raison sa viabilité financière. Une autre polémique a concerné la Yale-National University of Singapore College. Fondée en 2011 comme projet de collaboration entre l'Université Yale et l'Université de Singapour, elle a été critiquée par quelques enseignants de Yale et défenseurs des droits de la personne qui ont émis des doutes quant à la possibilité qu'une formation libérale spécialisée dans la liberté intellectuelle pourrait prospérer au sein d'un État autoritaire avec de lourdes restrictions relatives à la liberté d'expression et de réunion.

Outre ces controverses très médiatisées, l'assurance de qualité a représenté une deuxième difficulté qu'a dû affronter l'initiative de l'école mondiale. Les deux premières décennies de ce siècle ont vu plusieurs cas de fraude impliquant des écoles privées à but lucratif qui fermaient soudainement leurs portes et laissaient leurs étudiants sans aucun recours possible à une réparation financière ou scolaire. Il s'est passé sept ans entre l'annonce initiale du projet et l'adoption de la loi sur l'enseignement privé pour réglementer tous les établissements d'enseignement privé délivrant des diplômes ou des certificats.

Un troisième défi, plus récent, fut le débat public de plus en plus virulent sur la durabilité d'une politique d'immigration ouverte. Le parti au pouvoir a cédé à la pression au cours des dernières années en resserrant la bride sur l'immigration. Ce changement de cap de la politique d'immigration aura des conséquences inévitables sur l'espoir de Singapour de devenir une plaque tournante de l'éducation.

Quatorze ans après l'annonce de la conception d'école mondiale, la réalisation de l'objectif de 150 000 étudiants internationaux reste hors d'atteinte. En 2014, un article de presse a affirmé que le nombre d'étudiants étrangers était tombé de 97 000 en 2008 à 84 000 en 2012, puis à 75 000 en 2014. Un sondage de la Hong Kong and Shanghai Banking Corporation, publié la même année, a révélé des inquiétudes croissantes de la part

des étudiants étrangers face aux perspectives d'emploi et au coût de la vie à Singapour. Deux ans plus tôt, le ministre du Commerce et de l'Industrie avait dit au parlement que l'initiative d'école mondiale renforcerait la qualité de l'enseignement et la pertinence économique plutôt que le nombre d'étudiants ou la part du PIB. Sa déclaration était un aveu implicite à l'effet que l'objectif initial de 150 000 étudiants internationaux payant la totalité des frais de scolarité était loin d'être atteint. ■

---



---

## Comment les campus satellites étrangers se démarquent

**RACHAEL MEROLA**

*Rachael Merola est chercheuse principale à l'Observatoire de l'enseignement supérieur sans frontières (OBHE). Cet article a paru pour la première fois sur le site Internet de l'Observatoire : [www.obhe.ac.uk](http://www.obhe.ac.uk). Courriel : [rachael.merola@obhe.org](mailto:rachael.merola@obhe.org)*

L'enseignement transnational (ETN) est un caméléon. Ses formes variées sont difficiles à décrire et son évolution constante rend audacieux le processus de définition concrète. Les campus satellites à l'étranger (IBC5) en particulier ont évolué et se sont beaucoup diversifiés durant leurs 150 ans d'histoire quant à leur taille, leur portée, leur appartenance et leur système de soutien. Comment les IBC se démarquent-ils dans cette variété mondiale d'ETN ?

### ÊTRE OU NE PAS ÊTRE UN IBC

L'OBHE, en collaboration avec le Cross-Border Education Research Team (C-BERT) de l'Université de l'État de New York à Albany (SUNY), définit un campus satellite à l'étranger comme « *un organisme qui appartient, du moins en partie, à un prestataire d'éducation étranger, qui est exploité au nom du prestataire étranger, et qui offre l'accès à un programme d'enseignement complet, essentiellement sur place, menant à un diplôme décerné par le prestataire étranger* ».

Il y a environ 250 prestataires d'enseignement supérieur à travers le monde qui correspondent actuellement à cette définition. Plusieurs autres, cependant, ne respectent pas tous les critères pour être considérés comme des IBC. Parmi ces derniers, on reconnaît certaines caractéristiques qui nous permettent d'identifier plusieurs types similaires de campus délocalisés d'enseignement supérieur qui ne sont pas des IBC.

Par exemple, un campus qui offre un programme d'enseignement supérieur, mais dont l'administration



locale est faite en grande partie depuis un autre campus, n'est pas considéré comme un IBC. Cette description s'applique à un certain nombre de campus qui servent de centres pour l'étude à l'étranger dans des programmes de premier cycle avec séjour à l'étranger ou d'EMBA/MBA avec une composante d'études internationales. On ne les voit pas comme IBC parce qu'une grande partie de la formation diplômante est complétée ailleurs.

Un autre exemple de campus exclu de la définition de campus satellite étranger est celui des campus qui n'obligent pas les étudiants à être présents sur place pour faire leurs études. On écarte donc les nombreux programmes d'apprentissage à distance offerts par plusieurs universités au premier cycle et aux cycles supérieurs ; ces universités n'utilisent leur campus délocalisé qu'aux fins de recrutement, d'admission, de passation des examens d'entrée ou de promotion des autres activités que l'apprentissage. On n'y fait que peu ou pas d'enseignement en présentiel.

Un troisième type répandu d'ETN non-IBC est celui dont le diplôme du campus délocalisé est décerné par un établissement autre que l'établissement d'origine ; par exemple, les programmes de jumelage en Inde ou le programme universitaire de sciences humaines de l'Université Yale à Singapour, exploité en collaboration avec l'Université nationale de Singapour (Yale-NUS). Ces programmes sont exclus de la définition d'un IBC puisque le contrôle de l'entreprise est détenu par le partenaire étranger.

### LES CARACTÉRISTIQUES D'UN IBC

Selon le dernier décompte de l'OBHE, plus de soixante IBC ont ouvert leurs portes au cours des cinq dernières années. À l'examen, on leur découvre plusieurs caractéristiques notables. À ce titre, plusieurs IBC commencent par offrir un nombre limité de programmes d'études et utilisent une stratégie bien planifiée d'expansion et de réponse prudente aux demandes du marché. Aujourd'hui, 21 des IBC implantés depuis cinq ans offrent plus que cinq programmes d'enseignement supérieur et seulement neuf en offrent plus que dix. La stratégie de l'établissement et le succès de l'entreprise détermineront si ces petits IBC prendront l'ampleur de leur établissement d'origine ou s'ils demeureront des entreprises dans un marché de niche.

---

**Il y a environ 250 prestataires d'enseignement supérieur à travers le monde qui correspondent actuellement à cette définition. Plusieurs autres, cependant, ne respectent pas tous les critères pour être considérés comme des IBC.**

---

Une autre caractéristique remarquable des IBC est qu'ils reflètent un certain nombre de modèles d'appartenance et de gouvernance. Dans certains pays (dont un grand nombre accueille plusieurs IBC comme les Émirats arabes unis, Singapour, le Qatar et la Malaisie) on retrouve souvent un modèle descendant, parfois contrôlé par le gouvernement, par opposition aux modèles de gouvernance autonome des États-Unis, du Canada, de l'Australie et du Royaume-Uni qui participent davantage à l'exportation de l'éducation. On doit faire preuve de délicatesse concernant la dynamique transculturelle lorsque vient le temps d'asseoir la gouvernance d'un IBC.

Certaines universités voient les IBC comme une façon d'offrir un enseignement selon le modèle de système d'éducation de leur pays d'origine plutôt que selon le modèle du pays hôte. Dans les pays où la liberté d'expression est limitée, en particulier, l'exploitation des IBC est en panne ou fait face à une opposition des enseignants et des autres parties prenantes. Tel est le cas, entre autres, pour l'Université de New York (NYU) à Abou Dhabi, l'Université Duke à Kunshan en Chine, et l'Université de Nottingham en Malaisie. Les trois universités ont persévéré malgré l'opposition, mais il aura fallu que leurs dirigeants communiquent clairement la place de l'IBC dans le plan stratégique de l'université.

Bien que certains IBC soient des filiales à part entière de l'établissement d'origine, la majorité d'entre eux reçoivent un certain soutien financier, logistique, ou infrastructurel provenant du pays hôte. Une entente courante dans certains pays (surtout ceux qui ont des « carrefours d'enseignement ») est le partenariat avec le gouvernement du pays hôte : le gouvernement local ou national subventionne le coût du campus local pour une période minimale donnée, mais a le droit de révoquer son soutien à tout moment. Le campus mondial Incheon en Corée utilise ce genre d'entente et a réussi, jusqu'à présent, à y attirer quatre établissements étrangers. Le gouvernement d'Abou Dhabi a financé en entier la construction et l'exploitation du campus de NYU à Abou Dhabi. La ville de Kunshan a également fourni le terrain et les bâtiments pour le campus de l'Université Duke sur son territoire.

Une autre caractéristique de l'IBC est qu'il est clairement identifié à son établissement d'origine par son nom. Bien qu'une grande portion de l'ETN existe grâce aux franchises commerciales et à la création de nouveaux établissements (p. ex. l'Université Torrens en Australie, exploitée par l'entreprise américaine à but lucratif Laureate), presque tous les IBC conservent le nom de l'établissement d'origine dans leur propre nom. Par exemple, tous les campus de l'École supérieure des arts et techniques de la mode (ESMOD) contiennent le sigle "ESMOD" même si le reste de leur nom est adapté à leur contexte local. De même, le Penang Medical College exprime dans son logo l'affiliation à son établissement d'origine, le Collège royal de chirurgie d'Irlande.



**CONCLUSION**

Une image complète de l'ETN apparaît lorsqu'on précise la définition de ce qui est ou n'est pas un campus satellite à l'étranger. On y découvre l'existence d'un vaste réseau d'IBC qui révèle une grande variété d'activités internationales, de modèles d'appartenance, d'affichages de noms et de tailles et de programmes d'enseignement, tous se retrouvant sous la définition d'IBC. Nous dévoilerons un portrait mis à jour de ces campus dans un prochain rapport sur les IBC, qui sera publié par l'Observatoire et C-BERT à SUNY (Albany) en novembre 2016. ■

## L'enseignement transnational au niveau secondaire en Chine

**FION CHOON BOEY LIM**

*Fion Choon Boey Lim est coordonnatrice de la qualité de l'éducation au Victoria University College, en Australie.*

*Courriel : fion.lim@vu.edu.au*

L'enseignement transnational (ETN) en Chine reçoit beaucoup d'attention depuis dix ans. Cependant, les publications dans ce domaine ont surtout porté sur l'enseignement supérieur et la collaboration sur le plan de la double diplomation. On y a peu observé la croissance de l'activité au niveau des écoles secondaires.

En Chine, les trois premières années de l'école secondaire sont obligatoires. Le second cycle (*senior secondary*) consiste en trois années d'études supplémentaires facultatives. À la fin de ces trois années, les élèves passent l'examen national d'entrée à l'université – le fameux *gaokao* – qui est la source d'une grande anxiété tant pour les parents que pour les élèves. Mais au cours des dernières années, l'enrichissement de la classe moyenne ainsi que la libéralisation des politiques de collaboration étrangère dans les écoles secondaires ont permis plus d'activités transnationales à ce niveau. On observe une tendance à la hausse en ce qui a trait à la collaboration sino-étrangère : les programmes étrangers, habituellement occidentaux, sont offerts en collaboration avec des écoles chinoises publiques ou privées, souvent comme moyen de garantir un diplôme étranger. À ce jour, l'éducation secondaire transnationale a été peu recherchée ou débattue. Compte tenu de sa croissance, des changements sous forme de contrôle du gouvernement chinois sont sans doute à prévoir.

**LA CROISSANCE DES PROGRAMMES ÉTRANGERS AU SECONDAIRE**

Les programmes d'études étrangers au secondaire ne sont pas vraiment nouveaux en Chine. Le baccalauréat international (IB) y est offert depuis 1991. Même si les années 1990 furent une période prospère d'ouverture de la Chine au commerce international, l'éducation étrangère, surtout au secondaire, a été contrôlée de près et perçue comme étant difficile d'accès. Mais plus récemment, on note une nouvelle tendance de collaboration sino-étrangère au secondaire. Un certain nombre d'écoles secondaires chinoises se sont associées à des écoles étrangères pour offrir des programmes d'études préuniversitaires. Les examens d'éducation générale de niveau "O" et "A" de l'Université Cambridge (*Cambridge International Examination of GCE 'O' and 'A' levels*), l'examen de fin d'études secondaires d'Australie (*Australian VCE curriculum*), et une panoplie d'autres programmes de base ont proliféré depuis ce temps.

Beaucoup d'élèves diplômés de programmes d'études secondaires étrangers réussissent l'entrée aux programmes étrangers d'enseignement supérieur de façon relativement facile, en Chine ou ailleurs – ce qui est essentiellement le but de ces programmes étrangers. Depuis l'année 2000, plus de cent écoles en Chine ont offert l'IB en collaboration avec la Fondation IB ; 72 pour cent des diplômés du programme IB entre 2002 et 2012 ont été admis à l'une des 500 meilleures universités du monde. Au moins cinquante écoles chinoises sont répertoriées sur le site Internet de l'examen international de Cambridge, offrant ainsi aux élèves une voie alternative vers les universités du Royaume-Uni et les autres établissements tertiaires dans le monde qui reconnaissent les résultats du GCE. Beaucoup d'élèves chinois ont également réussi l'admission aux universités de l'état de Victoria en Australie en passant par l'école internationale Hailyburyis en Chine, école indépendante de Melbourne et une des pionnières de cette région. L'école s'est établie en Chine comme école privée internationale, offrant l'enseignement des études secondaires ; elle déclare que bon nombre de ses diplômés ont été admis dans les meilleures universités d'Australie.

---

**On observe une tendance à la hausse en ce qui a trait à la collaboration sino-étrangère : les programmes étrangers, habituellement occidentaux, sont offerts en collaboration avec des écoles chinoises publiques ou privées, souvent comme moyen de garantir un diplôme étranger.**

---

La croissance de l'activité transnationale au secondaire en Chine relève de plusieurs facteurs ; l'un d'eux serait l'obtention plus facile d'une permission du ministère de l'Éducation chinois pour offrir un programme d'études étrangères au secondaire comparée à un programme collaboratif sino-étranger d'enseignement supérieur. Il n'y a aucun système de quota, et le Bureau de la supervision des prix ne s'implique pas dans ce domaine. En fait, établir un programme étranger d'études secondaires ne requiert que la permission du gouvernement provincial ou municipal. La croissance est aussi favorisée en raison de l'augmentation des liens commerciaux établis par différents gouvernements étrangers avec la Chine.

#### **LA GESTION DE LA CROISSANCE ET DE LA QUALITÉ : UNE MISE EN GARDE**

Jusqu'à présent, on peut dire que les activités transnationales dans le secteur de l'éducation secondaire chinois prospèrent dans un environnement commercial où la demande, les prix et la croissance sont influencés par la concurrence. Cependant, que seront l'étendue et la vitesse de la croissance de cette collaboration sino-étrangère dans les programmes d'études secondaires en Chine ?

La plupart des collaborations sino-étrangères se retrouvent dans des villes de niveaux 1 et 2, ce qui s'explique par la quantité relativement élevée de ménages de classe moyenne dans ces villes. Mais le coût d'un programme étranger d'études secondaires, surtout préuniversitaire, comparé au programme local pourrait affecter leur croissance. Un programme de diplôme IB à Shanghai peut coûter jusqu'à 280 000 RMB (43 000 USD) par année, prix assez onéreux selon l'avis de bien des parents.

Un autre obstacle à la croissance est la réticence des parents à voir leurs enfants perdre le droit de passer l'examen d'admission gaokao. Beaucoup de parents aisés inscrivent leurs enfants à des programmes d'écoles étrangères, moins stressants, qui offrent un meilleur accès éventuel aux universités étrangères et, à bien des égards, les préparent mieux à l'enseignement supérieur à l'étranger. Mais la majorité des parents chinois continuent de préférer une formule moins audacieuse : celle plus chargée d'inscrire leurs enfants à deux programmes d'études – un offert par une école étrangère et un autre à l'école secondaire chinoise.

#### **LES PERSPECTIVES SUR L'ETN EN ÉDUCATION SECONDAIRE EN CHINE**

L'histoire laisse croire qu'en éducation, une croissance rapide sans balises solides de qualité ouvre la porte à la catastrophe. Singapour, la Malaisie, Hong Kong et la Chine ont resserré leurs processus d'évaluation et d'approbation de diplômes transnationaux et de fournisseurs privés d'éducation à différentes périodes de leur évolution, surtout quand le taux de croissance dépassait celui du contrôle de qualité. La thèse selon

laquelle les universités présentent des mécanismes d'assurance de la qualité bien définis n'a pas réussi à convaincre les agences de contrôle de la qualité et, comme rapporté dans ces pays, ne s'est pas avérée efficace pour empêcher l'offre de programmes de qualité douteuse. On peut donc prévoir que la croissance rapide des programmes d'études étrangers au secondaire atteindra un tournant important très bientôt, accompagné de systèmes de contrôle de la qualité plus pointus de la part du gouvernement chinois. Quel sera alors l'impact sur l'éducation transnationale en Chine : y aura-t-il une tendance continue à la baisse des activités transnationales dans la « chaîne d'approvisionnement » et un déplacement de la croissance au niveau primaire ou même préscolaire ? ■

## Les conseils consultatifs internationaux : un nouvel aspect de l'internationalisation

**PHILIP G. ALTBACH, GEORGIANA G. MIHUT, ET JAMIL SALMI**

*Philip G. Altbach est directeur fondateur et professeur de recherche au Centre de l'enseignement supérieur international (Center for International Higher Education - CIHE). Courriel : altbach@bc.edu. Georgiana Mihut est assistant de recherche au CIHE. Courriel : georgiana.g.mihut@gmail.com. Jamil Salmi est expert mondial de l'enseignement supérieur. Courriel : jsalmi@tertiaryeducation.org. Cet article est basé sur Altbach, P. G., Mihut, G., Salmi, J. (2016): Sage Advice: International Advisory Councils at Tertiary Education Institutions. Disponible à : [http://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE\\_Perspectives\\_No1.pdf](http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/CIHE%20Perspective/CIHE_Perspectives_No1.pdf)*

Le dernier « accessoire » des universités de classe mondiale, ou de celles qui aspirent au statut de classe mondiale, est un conseil consultatif international (CCI). L'université de Heidelberg, en Allemagne, en a un dirigé par un ancien vice-chancelier d'Oxford ; le conseil de l'École Supérieure d'Économie, à Moscou, est présidé par un économiste américain, lauréat du Prix Nobel ; et plusieurs universités saoudiennes importantes ont des conseils composés d'universitaires de premier rang et quelques dirigeants d'entreprises. Le lancement d'initiatives nationales d'excellence dans diverses parties du monde - en Chine, en France, en Allemagne, dans la Fédération russe, en Espagne et en Corée du Sud, pour n'en citer que quelques-unes, a souvent été associé à la création de tels conseils

consultatifs au niveau institutionnel. En effet, certains pays ont exigé que les universités bénéficiant de fonds supplémentaires désignent ces conseils.

Nous définissons les conseils consultatifs internationaux comme des organes consultatifs formés principalement ou exclusivement par des membres internationaux, extérieurs aux institutions, desservant les niveaux supérieurs de l'administration et de la gouvernance.

La mondialisation a créé un environnement où les compétences et les liens internationaux sont devenus de rigueur pour les universités qui aspirent au statut de classe mondiale. L'idée de base est que les universités doivent suivre les normes les plus élevées de recherche et, dans certains cas, d'enseignement, et que l'expérience et l'expertise internationales sont très utiles pour atteindre ces objectifs. On voit les CCI comme un moyen d'obtenir des connaissances internationales pertinentes sur la meilleure façon d'organiser et de construire des universités de recherche de haute qualité.

Avoir un CCI montre que l'université a une perspective cosmopolite, qu'elle reçoit des conseils de dirigeants universitaires et chercheurs importants d'institutions de classe mondiale, et qu'elle peut se comparer aux meilleures pratiques internationales. Certaines universités estiment qu'elles nécessitent un CCI parce que les universités homologues en ont un. La plupart des universités veulent tirer profit du prestige des membres du CCI, et espèrent que ces membres seront leurs ambassadeurs informels à l'étranger.

#### **LES CCI : CE QU'ILS SONT ET COMMENT ILS FONCTIONNENT**

La recherche que nous avons récemment effectuée met en lumière les conseils consultatifs internationaux. Les CCI peuvent être considérés comme une contribution à l'internationalisation de la gouvernance universitaire, bien que, en aucun cas, les conseils jouent un véritable rôle de prise de décision. Notre recherche a révélé que la plupart des CCI ont une adhésion d'entre six et quatorze membres. Par ordre de fréquence, les membres du CCI sont des administrateurs actuels ou anciens de haut niveau (généralement des présidents, recteurs ou vice-chanceliers), des chercheurs de l'enseignement supérieur dans les domaines pertinents à l'université qui les nomme, des individus ayant des connaissances en développement stratégique, ou des représentants du secteur industriel. Le paysage des CCI semble être fortement dominé par les hommes, originaires des pays occidentaux, et en général affiliés à des institutions prestigieuses. Dans les CCI, il y a des mandats/contrats déterminés et indéterminés. Certains membres de CCI ont eu une certaine relation avec l'université avant leur nomination, à travers des réseaux sociaux, ayant communiqué une conférence à l'institution, ou d'autres contacts.

Les membres acceptent de se joindre à un ICC parce qu'ils ont le sens du service et le désir d'être utile. Ils sont

parfois attirés par l'institution spécifique et leur relation avec elle, le pays dans lequel est située l'université, ou un domaine de spécialisation spécifique qui les intéresse. En ce qui concerne leur participation, les membres ont identifié plusieurs thèmes utiles d'après eux: les occasions d'apprendre, le service universitaire, la possibilité d'influer sur les politiques et les relations avec les autres membres du conseil et leurs collègues de l'université, entre autres.

La plupart des CCI se réunissent une ou deux fois par an, parfois avec des réunions virtuelles supplémentaires. Les réunions durent généralement de un à trois jours, bien qu'au moins un conseil se réunisse pendant une semaine et demande aux membres de donner des conférences sur le campus. Certains conseils paient un honoraire aux membres, mais la plupart ne semblent pas le faire, et ne paie que les frais de déplacement des membres du conseil.

En général, les réunions comprennent le groupe de la haute direction de l'université qui parraine et les membres du CCI. Dans certains cas, d'autres professeurs et parfois des étudiants sont invités à participer. Les réunions sont généralement présidées par le président de l'université, parfois en collaboration avec le président du CCI. Les sujets discutés comprennent les rapports sur les progrès de l'université et les questions sur lesquelles l'équipe de direction de l'université souhaite consulter le CCI.

#### **CE QU'ILS FONT**

La fonction principale des CCI, d'après ce qu'en pensent à la fois les membres des CCI et sponsors universitaires, est de fournir des conseils externes sur la conception et la mise en œuvre de la stratégie globale de l'université. Parfois, les CCI fournissent des services supplémentaires, tels que l'interprétation des initiatives universitaires pour les circonscriptions externes ou même pour les professeurs d'université ou d'autres personnes sur le campus. Tous les participants de notre projet de recherche ont souligné le rôle clé des ICC : ils apportent une perspective mondiale et les meilleures pratiques des dirigeants universitaires respectés et des érudits distingués. Les membres du CCI sont beaucoup plus que des consultants, ce sont des collègues chevronnés qui ont des connaissances intimes de l'université, et un engagement envers ses objectifs, ses valeurs et ses plans.

Il y avait un large consensus parmi les participants à l'étude que les CCI sont efficaces, s'ils sont bien organisés, ont un ordre du jour clairement ciblé, et sont pris au sérieux par la communauté universitaire et si l'université suit les conseils du CCI.

---

## Le dernier « accessoire » des universités de classe mondiale, ou de celles qui aspirent au statut de classe mondiale, est un conseil consultatif international (CCI).

---

### RECOMMANDATIONS

Sur la base des résultats de nos recherches, nous suggérons que les établissements d'enseignement supérieur intéressés par la création de conseils consultatifs internationaux efficaces prennent en considération les questions clés suivantes afin de profiter pleinement d'une telle initiative :

- Appréciez-vous les leçons de l'expérience internationale pour éclairer les décisions stratégiques sur l'avenir de votre université ?

- Quel est votre but réel dans la création d'un CCI ? Avez-vous défini les objectifs réels que vous cherchez à atteindre en créant un CCI et en travaillant avec ses membres ?

- La composition du CCI proposé reflète-t-elle une saine diversité en termes de voix et d'expérience (le genre, le profil académique et les disciplines, la répartition géographique, l'équilibre entre les praticiens et les chercheurs, etc.) ?

- Les membres du CCI comprennent-ils clairement les résultats spécifiques que l'on attend d'eux ?

- Quels sont les objectifs d'apprentissage et de prise de décision de chaque réunion du CCI du point de vue de votre institution ? L'ordre du jour de la réunion est-il suffisamment ciblé pour atteindre ces objectifs ?

- Êtes-vous prêt à /pouvez-vous objectivement partager les défis auxquels votre institution fait face et écouter les conseils constructifs avec un esprit ouvert ?

- Avez-vous un mécanisme pour assurer le suivi systématique des délibérations du CCI et surveiller les résultats de ces actions sur une base régulière ?

- Avez-vous des règles claires pour remplacer les membres du CCI et nommer de nouveaux membres conformément à votre ordre du jour qui évolue sans cesse ?

- De quelle manière êtes-vous en mesure d'obtenir des contributions utiles des membres du CCI, au-delà de leurs contributions au cours des réunions régulières, lorsque vous cherchez des conseils supplémentaires sur les décisions clés que votre université doit prendre en considération ?

- Êtes-vous capable d'organiser efficacement les réunions du CCI, en fournissant un préavis suffisant aux membres, et d'aider à la logistique ?

Enfin, alors que les CCI ont jusqu'à présent été limités principalement aux universités intéressées à renforcer leur profil international et le niveau de reconnaissance par les pairs, il n'existe aucune raison pour que d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur ne

puissent pas bénéficier des CCI dans leur recherche de l'excellence dans les domaines qui correspondent à leur mission et leurs caractéristiques spécifiques. En effet, les institutions sur lesquelles se fonde cet article sont toutes des universités qui font intensivement de la recherche, mais d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur peuvent tirer les mêmes avantages de l'expertise et des perspectives internationales d'un CCI. ■

---

## L'internationalisation des programmes d'études dans les écoles supérieures d'Israël

AMIT MARANTZ-GAL

*Amit Marantz-Gal est professeur d'anglais sur objectifs universitaires au Sapir College en Israël. Courriel : amitm@mail.sapir.ac.il*

Les bases du système d'éducation supérieure en Israël ont été établies au cours du mandat britannique, au milieu des années 1920. Jusqu'à la création de l'État d'Israël en 1948, il n'y avait que deux institutions : le Technion et l'Université hébraïque. Les autres universités furent fondées entre 1948 et le milieu des années 1970. Un changement législatif important dans les années 1990 a ouvert la voie à la création d'écoles supérieures (générales, techniques et professionnelles) et fut le point tournant vers un concept nouveau du paysage académique.

Aujourd'hui, Israël compte 63 établissements d'enseignement supérieur : sept universités de recherche, une université ouverte (Open University) et 55 écoles supérieures. Au début de l'année en cours, le nombre prévu d'étudiants dans tous les établissements était de 306 370, dans des programmes de licence, de maîtrise, de doctorat et de formation diplômante. Du total de 190 400 étudiants au premier cycle (sans compter les étudiants de l'université ouverte), 66 pour cent étaient inscrits dans les écoles supérieures (selon le *Israeli Council for Higher Education*). En Israël, les écoles supérieures jouent aujourd'hui un rôle essentiel dans l'éducation au premier cycle universitaire.

Malgré l'absence d'une politique nationale régissant l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Israël, le pays a démontré un engagement solide aux principes du processus de Bologne par la fondation d'un bureau national Erasmus, un centre de formation du processus de Bologne, et par le soutien à un groupe israélien d'experts en réformes de l'enseignement supérieur (HERE).



De plus en plus souvent, les écoles supérieures voient l'internationalisation comme un élément stratégique de promotion des occasions de recherche et d'amélioration des aspects qualitatifs de l'élaboration des programmes d'étude. Elles sont nombreuses à tenter d'aborder la question en termes très concrets. Elles s'impliquent de plus en plus dans les projets d'internationalisation subventionnés par l'Union européenne (UE) traitant de mobilité, de renforcement des capacités, de développement des programmes d'étude et de recherche. Comme elles sont plus jeunes et plus petites que les universités, on pourrait croire que les écoles supérieures seraient moins aptes à faire face aux défis et à la complexité de l'internationalisation. Elles pourraient, cependant, posséder des avantages uniques dans ce domaine. Cet article présente quelques outils dont les écoles supérieures israéliennes pourraient bénéficier dans leurs efforts d'internationalisation, surtout en ce qui concerne les programmes d'études.

---

**Malgré l'absence d'une politique nationale régissant l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Israël, le pays a démontré un engagement solide aux principes du processus de Bologne.**

---

**UNE CULTURE INSTITUTIONNELLE D'ENTREPRENEURIAT ET DE DIVERSITÉ**

La réponse aux changements et l'adaptation aux besoins d'une population étudiante variée sont au cœur de la nature des écoles supérieures d'Israël. Dès leur conception, leurs objectifs étaient l'enseignement et la formation, tandis que la recherche demeurait principalement la raison d'être des universités. Mais de nos jours, les professeurs d'écoles supérieures sont aussi évalués selon l'étendue et le niveau de leur recherche, tout comme leurs collègues universitaires. Plusieurs écoles supérieures sont donc occupées à revoir et actualiser leurs stratégies institutionnelles pour tenter d'inclure et d'encourager la recherche dans leur culture. Cette attention sur la recherche semble les rendre plus ouvertes à l'internationalisation.

Quant aux origines académiques, sociodémographiques et ethniques de leurs populations étudiantes, les écoles supérieures semblent répondre à une plus grande diversité que les universités. Les écoles supérieures sont plus jeunes, plus petites, et souvent situées en région rurale. Elles sont également plus dynamiques et plus ouvertes au changement et leur direction (professeurs et administrateurs) a souvent une très grande expérience du « rêve impossible ». Cette culture d'entrepreneuriat est l'une des valeurs dominantes de nombreux campus et elle se propage avec succès sur tous les niveaux du campus (professeurs, étudiants, administrateurs).

Les écoles supérieures israéliennes se sont aussi engagées à rendre l'université accessible à toutes les populations du pays, et notamment aux communautés environnantes. Les populations minoritaires comme les Arabes, les Juifs qui habitent en périphérie, les Bédouins, les Éthiopiens et les immigrants russes qui n'avaient, jusqu'à présent généralement pas accès à l'enseignement supérieur privilégié offert par les universités, peuvent s'inscrire aux écoles supérieures. Par conséquent, autant dans leurs programmes d'études que dans leurs administrations, ces écoles supérieures sont plus enclines à s'adapter de manière dynamique aux besoins variés de leurs communautés et à leurs problèmes de diversité. Elles font très attention à ces sensibilités étant données la tension politique continue issue du conflit israélo-palestinien et l'acceptation des Arabes israéliens comme citoyens à part entière de la société israélienne. On pourrait facilement dire que les écoles supérieures israéliennes pratiquent déjà les principes d'internationalisation chez eux.

Ce qui pourrait sembler de prime abord comme des contraintes inhérentes à la capacité d'une institution à répondre aux besoins émergents d'internationalisation pourrait, en fait, devenir une occasion de s'aligner sur une approche institutionnelle plus créative et entrepreneuriale, et en définitive accélérer et non ralentir l'internationalisation.

**LES CHANGEMENTS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES ET LE POUVOIR DE LA « NEUTRALITÉ »**

La société israélienne est une mosaïque complexe de cultures, d'ethnies et de religions. La population étudiante diversifiée des écoles supérieures reflète cette mosaïque. Souvent, les professeurs et les administrateurs se voient obligés de dévier du programme d'enseignement standard pour répondre aux sensibilités, aux problèmes d'apprentissage et aux tensions à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Lors de leur participation à un projet Tempus subventionné par l'UE, plusieurs écoles supérieures ont découvert l'immense potentiel que peut avoir l'internationalisation des programmes d'études pour instaurer du changement, contribuer à la modernisation des programmes d'enseignement et réduire les tensions existantes.

Les écoles supérieures perçoivent le terme « internationalisation » comme « neutre », c'est-à-dire libre de sensibilités sociales locales comme celles qui caractérisent les tensions entre Juifs et Arabes, laïcs et religieux, l'industrie et l'université, ou le centre et la périphérie. Ils admettent volontiers que lorsque le terme sert à qualifier leurs activités, il y a nettement plus de chances que les professeurs et les étudiants y participent. Par l'intégration d'une dimension internationale et interculturelle au contenu de leurs programmes d'études, les écoles supérieures s'attendent donc à une plus grande collaboration de leurs professeurs, indispensable au succès du processus.

À titre d'exemple, dans une des écoles supérieures, l'internationalisation des programmes d'études a servi à leur modernisation, à leur alignement sur l'échelle ECTS et à l'établissement de l'usage de l'anglais comme langue d'enseignement afin d'encourager la mobilité estudiantine et professorale, tout en conservant une approche « neutre ». Le fait de communiquer cette initiative d'internationalisation à travers le campus a provoqué un taux de réponse plus élevé que prévu de la part des professeurs.

Les écoles supérieures israéliennes qui s'engagent dans un processus d'internationalisation, et en particulier dans celui de leurs programmes, en profiteront grandement à condition de porter attention aux facteurs suivants : tout d'abord, on peut miser sur l'esprit d'entrepreneuriat pour adopter avec succès l'internationalisation puisque les deux concepts vont de pair. Ensuite, il serait très pertinent de mettre à contribution tout le savoir institutionnel pour faire face aux problèmes de diversité sur le campus. Finalement, on doit s'assurer de bien déterminer de quelle manière l'internationalisation sera présentée et comprise à travers le campus. Dans le contexte européen, l'internationalisation d'un établissement peut avoir des connotations négatives telles que la perte de son identité nationale ou la réticence à adopter une langue d'enseignement étrangère, ce qui ne semble pas être le cas en Israël. La « neutralité » pourrait s'avérer un moteur puissant de l'internationalisation. Les expériences pratiques actuelles d'internationalisation des programmes d'études dans les écoles supérieures semblent démontrer que cette neutralité est particulièrement efficace dans la gestion des tensions entre Juifs et Arabes. ■

---



---

## Les initiatives d'excellence pour créer des universités d'envergure mondiale fonctionnent-elles ?

JAMIL SALMI

*Jamil Salmi est un spécialiste mondial de l'enseignement supérieur. Courriel : jsalmi@tertiaryeducation.org. www.tertiaryeducation.org. Cet article est adapté d'un chapitre dans Hazelkorn, E. dir. (2016). Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education<sup>14</sup>. Londres : Routledge.*

À fin d'accélérer le processus de transformation favorisant la création d'universités « d'envergure mondiale », certains gouvernements dont la Chine,

la France, l'Allemagne, la Russie, la Corée du Sud, le Danemark et le Japon ont lancé de soi-disant « initiatives d'excellence », qui consistent à injecter d'importants fonds supplémentaires pour accroître le rendement de leurs universités. Bien que plusieurs de ces programmes soient plutôt récents, ayant débuté au cours de la dernière décennie ou plus récemment encore, ils ont déjà un impact important sur les établissements participants. Il est donc impératif d'évaluer l'efficacité de ces initiatives d'excellence et de tirer des leçons des expériences récentes et en cours.

---

**En effet, il est peu probable que la production scientifique des universités bénéficiaires augmente de façon significative dès les premières années qui suivent le début d'une initiative d'excellence.**

---

Alors que les premières initiatives (en particulier dans les pays d'Asie de l'Est et les pays nordiques) reflétaient une politique nationale à long terme pour consolider la contribution de l'enseignement supérieur au développement économique, la vague la plus récente semble avoir été motivée principalement par les classements mondiaux. Cela était certainement vrai pour l'initiative française de 2012 qui a encouragé les fusions et les alliances afin de donner plus de visibilité aux universités les plus prestigieuses du pays. Cela fut également le cas pour le projet d'excellence universitaire de 2013 en Russie dont l'objectif explicite consistait à positionner cinq universités parmi les meilleures au monde d'ici 2020. Par conséquent, la plupart des initiatives d'excellence ont cherché à promouvoir l'internationalisation comme mécanisme pour attirer les meilleurs talents universitaires, renforçant ainsi la capacité de recherche des meilleures universités et réduisant la consanguinité.

### LE DÉFI D'ÉVALUATION DES INITIATIVES D'EXCELLENCE

Le fait de mesurer l'efficacité et l'impact des initiatives d'excellence sur les universités bénéficiaires n'est pas une tâche facile pour au moins deux raisons : le temps et l'attribution. Tout d'abord, la modernisation d'une université prend beaucoup de temps, huit à dix ans au minimum. Comme beaucoup d'initiatives d'excellence sont relativement récentes, mesurer leur succès serait prématuré dans la plupart des cas. En effet, il est peu probable que la production scientifique des universités bénéficiaires augmente de façon significative dès les premières années qui suivent le début d'une initiative d'excellence. Une analyse approfondie nécessiterait donc l'étude d'un échantillon assez grand d'établissements à des fins de comparaison sur de nombreuses années, soit au sein d'un pays donné soit dans plusieurs pays.

Le deuxième défi est lié à l'attribution : même si une corrélation statistique pouvait être identifiée sur la base d'un grand échantillon d'établissements, il faudrait une évaluation en profondeur pour déterminer la façon dont les initiatives d'excellence étaient vraiment à l'origine des changements positifs.

En l'absence d'analyses sur l'impact des initiatives d'excellence récentes, la comparaison des résultats des meilleures universités dans le classement des universités mondiales (classement de Shanghai) au cours de la dernière décennie (2004-2015) donne quelques idées. Les quatre pays qui ont le plus progressé sont la Chine (24 universités supplémentaires dans le top 500), l'Australie (cinq universités supplémentaires), l'Arabie Saoudite et Taïwan (quatre universités supplémentaires chacun). Ces quatre pays ont mis en place au moins une initiative d'excellence qui a contribué à l'investissement continu afin de soutenir leurs meilleures universités.

Au bas de la liste, les principaux « perdants » sont le Japon et les États-Unis qui ont, respectivement, 15 et 24 universités en moins dans le top 500 en 2014 par rapport à dix ans plus tôt. Dans le cas des États-Unis, il est intéressant de noter la proportion relativement supérieure des universités publiques qui ont disparu du classement, ce qui semble confirmer l'impact négatif de l'importante réduction des subventions publiques depuis la crise financière de 2007.

Au niveau institutionnel, les cinq universités qui ont connu les progressions les plus importantes dans le classement au cours des dix dernières années – l'Université Jiao Tao de Shanghai et l'Université Fudan en Chine, l'Université du Roi-Saud en Arabie Saoudite, l'Université d'Aix-Marseille en France et le Technion israélien – ont toutes reçu un financement de leur initiative d'excellence nationale respective.

#### **QUELS CHANGEMENTS POSITIFS PEUT-ON OBSERVER ?**

En plus d'appuyer les efforts d'amélioration des universités dans leur totalité, un grand nombre d'initiatives d'excellence ont offert des financements pour constituer une masse critique en créant de nouveaux centres d'excellence ou en renforçant ceux qui existaient déjà, souvent avec une attention particulière sur des approches multidisciplinaires. Une évaluation récente des initiatives d'excellence par l'OCDE a constaté qu'un de leurs principaux avantages est le fait qu'elles fournissent un financement pour la recherche fondamentale à impact/risque élevé ainsi que pour des projets de recherche interdisciplinaires et coopératifs.

Les initiatives d'excellence se caractérisent souvent par un changement considérable de philosophie dans les politiques de financement des pays européens participants, notamment la France, l'Allemagne, la Russie et l'Espagne. Les universités publiques dans ces pays ont traditionnellement été considérées de qualité égale en matière de performance ; les initiatives

d'excellence ont causé l'abandon du principe d'aide budgétaire uniforme au profit d'une composante majeure de financement concurrentiel basé sur la performance.

En effet, le processus de sélection des universités bénéficiaires ou des centres d'excellence est peut-être l'élément le plus remarquable des initiatives d'excellence. Dans la majorité des cas, l'approche du gouvernement implique une compétition entre les universités éligibles caractérisée par un processus minutieux d'évaluation effectué par les pairs pour sélectionner les meilleures propositions. Le processus d'évaluation des pairs repose généralement sur le travail d'équipes d'évaluation composées d'experts dont un mélange de spécialistes nationaux et internationaux.

L'importance de la coopération ne doit pas être ignorée lorsque la compétition pour le financement entre les universités s'intensifie. Il est prouvé que les chercheurs sont plus efficaces lorsqu'ils participent à des projets collaboratifs sur les plans national ou international. Par exemple, le programme canadien de chaires d'excellence a entraîné des synergies inattendues qui résultaient en de multiples collaborations entre les universités.

Un autre effet positif des initiatives d'excellence est l'émergence d'une nouvelle génération de chefs d'établissements. Le succès de la transformation et de l'amélioration des universités, qui est le but des initiatives d'excellence, requiert, en effet, une vision audacieuse et la faculté de changer la mentalité de la communauté universitaire dans le but de viser l'excellence académique.

#### **LES RISQUES ASSOCIÉS AUX INITIATIVES D'EXCELLENCE**

Toutefois, les initiatives d'excellence peuvent engendrer des comportements négatifs et avoir des conséquences néfastes. Les responsables des orientations politiques et les chefs d'établissements doivent tenir compte du risque de conséquences nuisibles sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui relève de plusieurs facteurs : l'accent sur la recherche de la plupart des initiatives d'excellence, l'égalité réduite en matière d'occasions pour les étudiants des groupes défavorisés alors que les universités deviennent plus sélectives et la diversité institutionnelle amoindrie quand tous les établissements veulent devenir des universités d'envergure mondiale. Plusieurs initiatives d'excellence sont confrontées à un autre défi : en l'absence d'une réforme de gouvernance appropriée pour les libérer des réglementations et limitations du service public, les universités bénéficiaires ont tendance à créer des pistes parallèles pour offrir un environnement positif à leurs chercheurs vedettes, avec des laboratoires de pointe et des écoles doctorales à l'américaine qui opèrent en étant séparés du reste de l'université, qui ne bénéficie pas des changements financés par les initiatives d'excellence. ■

## Financer les universités de niveau international

ALEX USHER

Alex Usher est président de Higher Education Strategy Associates, Toronto, Ontario, Canada. Courriel : [ausher@higheredstrategy.com](mailto:ausher@higheredstrategy.com).

Les gouvernements sont toujours confrontés à un choix entre l'accès et l'excellence : les ressources doivent-elles être dépensées à quelques institutions seulement, afin de les mettre à un niveau plus élevé, de « classe mondiale », ou devraient-elles être réparties plus largement afin de renforcer les capacités et accroître l'accès ? Pendant les moments difficiles, ces choix deviennent plus aigus. Aux États-Unis, par exemple, les années 1970 étaient l'époque où les déficits budgétaires fédéraux persistants, associés à une période de croissance lente, ont eu comme conséquence que les gouvernements ont dû réduire leurs budgets de l'enseignement supérieur. Les institutions ont souvent dû choisir entre leur fonction d'accès et leur fonction de recherche, et celle-ci n'a pas toujours gagné.

Vu de plusieurs angles, depuis 2008, le monde est dans une situation similaire : une combinaison de croissance lente et de déficits budgétaires force des choix entre l'élargissement de l'accès et l'augmentation de l'intensité de la recherche (ce qui est bien sûr la base de l'appartenance à « la classe mondiale »). La question est : en pratique, quels choix fait-on dans les différents pays ?

Pour cet exercice, j'ai rassemblé des données sur les dépenses institutionnelles réelles par étudiant dans l'enseignement supérieur, dans dix pays : l'Australie, le Canada, la France, l'Allemagne, le Japon, les Pays-Bas, la Suède, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis. Ces dix pays abritent collectivement 91 des 100 meilleures universités dans le classement académique des universités mondiales (*Academic Ranking of World Universities* ou ARWU, également connu sous le nom de « classement de Shanghai ») et peuvent donc nous donner une image relativement fiable de ce qui se passe dans les meilleures institutions de recherche du monde. Les dépenses sont préférables aux revenus en tant que mesure de capacité financière, car celle-ci est incohérente et sujette à des fluctuations soudaines (surtout lorsque les rendements de dotation sont concernés), ce qui nuit à l'analyse des tendances à long terme. Dans la mesure du possible, et dans le but de réduire l'impact potentiel des différentes méthodes d'établissement de rapports et de définition des catégories de dépenses, j'utilise la définition la plus englobante des dépenses, compte tenu des données disponibles.

La disponibilité des données institutionnelles dans les différents pays est inégale. Des données annuelles

raisonnablement cohérentes au niveau institutionnel peuvent être obtenues en Australie, au Canada, en Suède, en Suisse, au Royaume-Uni et aux États-Unis ; cependant, les données au niveau institutionnel sont inégales en Allemagne, au Japon et aux Pays-Bas, et en France aucune donnée institutionnelle réelle n'est disponible. Pour les six premiers pays, les comparaisons entre les finances des meilleures universités (à savoir, celles dans le top 100 de l'ARWU) et d'autres universités sont possibles ; pour les quatre autres, seuls des commentaires généraux au niveau national peuvent être faits.

### L'EXAMEN DE CES DONNÉES RÉVÈLE UN CERTAIN NOMBRE DE RÉSULTATS IMPORTANTS :

1) Depuis 2008, les dépenses totales par étudiant dans l'ensemble du secteur ont augmenté dans seulement trois pays : le Japon, la Suède et le Royaume-Uni. Au Royaume-Uni, le nombre d'étudiants a augmenté, mais les dépenses institutionnelles ont augmenté encore plus, grâce à l'afflux d'argent des nouveaux frais de scolarité massifs introduits en 2012. Ceci est également vrai dans les meilleures universités et à travers le secteur dans son ensemble ; dans les deux cas, les augmentations par étudiant sont d'environ 8 pourcent en termes réels depuis 2008. Au Japon, les universités ont reçu une très légère augmentation de financement (un peu plus de 3 pourcent), mais les inscriptions d'étudiants n'ont évolué. En Suède, il y a eu de petites augmentations régulières de revenus/dépenses institutionnels, mais ce qui est vraiment intéressant est que les inscriptions ont diminué rapidement dans le cadre de ce qui semble être une politique d'essai de maintien de la qualité ; en conséquence, au niveau du secteur, les dépenses par étudiant ont augmenté d'environ 15 pourcent depuis 2008. La surprise ici est peut-être que les dépenses par étudiant en Allemagne ne sont pas différentes de celles de 2008, malgré l'entente fédérale sur l'enseignement supérieur. C'est ainsi, en partie, en raison du choix de l'année de base (si on avait choisi 2007 au lieu de 2008, on aurait vu une hausse significative), mais aussi parce que l'un des résultats attendus de l'entente – l'accès amélioré aux études supérieures – s'est en effet réalisé, diluant ainsi les nouveaux revenus.

2) Ce n'est qu'au Canada, en Suisse et aux États-Unis que les meilleures universités sont plus performantes que le reste de « la meute ». Aux États-Unis, dans les universités ARWU-100 le revenu par étudiant a augmenté de 10 pourcent depuis 2008, tandis que le reste du système s'est arrêté ou a diminué un peu. Cela est dû principalement à leur capacité de facturer des frais de scolarité augmentés et d'élargir leur financement de la recherche, en particulier dans les grandes universités privées. En Suisse, les dépenses sont en hausse dans toutes les institutions, mais la



croissance du nombre d'étudiants a été plus lente dans les meilleures universités qu'ailleurs, donc la croissance des dépenses par étudiant a été plus élevée dans les écoles d'élite (10 pourcent depuis 2008) que dans le reste du secteur, où elles ont légèrement diminué. Au Canada, le financement par étudiant dans les meilleures universités est resté constant, mais c'est une meilleure position que dans d'autres institutions, où le financement par étudiant a quelque peu diminué.

3) Dans l'ensemble, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis sont les seuls pays où les meilleures universités continuent d'augmenter leurs revenus par étudiant à la suite de la crise économique. Ces trois pays monopolisent déjà les vingt premières positions dans le classement ARWU ; cela devrait consolider leur position au sommet, en théorie au moins.

4) En Australie et en Suède, les meilleures universités sont en train de faire pire que les autres. En Suède, le secteur, dans son ensemble, a vu une augmentation des revenus par étudiant de 15 pourcent, mais parce que les meilleures universités ont attiré plus d'étudiants, ils n'ont eu aucune augmentation du revenu par étudiant. En Australie, l'ensemble du secteur connaît une baisse du revenu par étudiant, mais la situation est pire dans les meilleures universités (-15 pourcent) que dans le secteur dans son ensemble (-10 pourcent).

Qu'est-ce que cela signifie pour l'avenir des universités de classe mondiale ? De façon frappante, alors que l'argent est un ingrédient important, le succès des universités ne repose pas uniquement sur lui. Certes, l'argent ne semble pas avoir d'effet significatif à court terme sur le classement ARWU : si c'était le cas, les universités australiennes feraient bien pire de ce qu'ils font. De toute évidence, la stratégie institutionnelle, les pratiques d'embauche et la qualité de la gestion des universités ont aussi leur importance. Mais il est tout aussi évident que l'argent rend plus facile la réponse à beaucoup d'autres défis dans l'enseignement supérieur. Si les tendances actuelles se poursuivent, il semble probable que les universités privées américaines garderont leur position au sommet des tableaux de classements internationaux et élargiront peut-être même leur avance. Les meilleures universités publiques américaines, ainsi que les universités britanniques et suisses seront en meilleure position d'y faire face que la plupart des autres universités.

Ailleurs, le problème semble être en partie que les nouveaux fonds souvent ne suivent que les nouveaux étudiants. Autrement dit, les universités qui veulent plus d'argent pour poursuivre la voie de la recherche plus intense doivent d'abord admettre plus d'étudiants, principalement ceux de premier cycle. Les gouvernements pensent peut-être qu'elles donnent

ainsi une bonne opportunité aux universités, mais franchement cette façon de faire les choses n'est pas toujours utile. Une grande partie de ce « nouvel » argent est simplement dépensé à l'éducation des étudiants et il reste très peu à consacrer à l'excellence.

---

**Les gouvernements qui souhaitent que leurs universités visent le statut de classe mondiale doivent, tout simplement, trouver des moyens de dissocier la croissance des revenus de la croissance des effectifs. Cela pourrait signifier qu'il faut renoncer à contrôler les frais de scolarité ou augmenter la taille des programmes d'excellence, ou prendre une autre mesure.**

---

Les gouvernements qui souhaitent que leurs universités visent le statut de classe mondiale doivent, tout simplement, trouver des moyens de dissocier la croissance des revenus de la croissance des effectifs. Cela pourrait signifier qu'il faut renoncer à contrôler les frais de scolarité ou augmenter la taille des programmes d'excellence, ou prendre une autre mesure. L'alternative à collecter plus de fonds afin de poursuivre le statut d'université de classe mondiale est de rendre les universités plus efficaces et trouver plus de « marges » au sein des institutions qui peuvent être réinvesties dans la recherche. Il semble clair que les universités australiennes de l'URWA font exactement cela depuis quelques années maintenant, et les gouvernements à travers le monde devraient peut-être examiner les façons dont les institutions ont eu du succès. Étant donné les difficultés budgétaires auxquelles de nombreux gouvernements sont actuellement confrontés, cela peut être une façon plus productive pour les institutions de continuer à poursuivre le statut de classe mondiale que d'attendre d'autres injections de fonds publics.

Comme Ernest Rutherford l'aurait dit un jour : « Messieurs, nous n'avons plus d'argent. Il faut commencer à réfléchir ». ■

---

## Deux obstacles critiques à l'excellence universitaire de la Russie

**PHILIP G. ALTBACH**

*Philip G. Altbach est professeur-chercheur et directeur fondateur du Center for International Higher Education du Boston College. Courriel : altbach@bc.edu.*

Depuis plusieurs années, dans le cadre de son projet d'excellence universitaire surnommé Projet 5-100, le gouvernement russe investit des sommes importantes afin d'améliorer quinze de ses meilleures universités dans le but de concurrencer l'élite mondiale de la recherche universitaire et de se positionner parmi les premières universités dans le monde. Lors d'une assemblée récente à Moscou, les sept premières universités du groupe visé se sont vu attribuer chacune 0,9 milliard de roubles (environ 15 millions USD) pour l'exercice 2016, et les autres un peu moins. La plupart des institutions ont fait des progrès importants depuis le début de cette initiative d'excellence en 2013, en réformant leur gouvernance, en rationalisant leur administration, en encourageant les études interdisciplinaires et, tout particulièrement, en améliorant la productivité en termes de recherche.

Cependant, malgré une tradition académique prestigieuse, des professeurs compétents et le soutien gouvernemental pour se classer parmi les meilleures universités de recherche au monde, la Russie fait face, pour atteindre l'objectif, à deux obstacles structurels fondamentaux : traditionnellement, la recherche universitaire et la recherche médicale sont séparées du milieu universitaire et se retrouvent dans des instituts spécialisés. Il y a beaucoup d'autres défis, mais ces deux réalités structurelles sont profondément ancrées dans le système éducatif de la Russie. Les universités russes ne pourront devenir pleinement concurrentielles au niveau international que si on les change.

### LES PRINCIPAUX DÉFIS STRUCTURELS

La première des entraves et la plus critique est le système d'instituts de sciences qui a, jusqu'à présent, ventilé la recherche dans un grand nombre d'établissements distincts, membres de l'Académie des sciences de Russie. Les universités ont, quant à elles, généralement des fonctions d'enseignement et n'obtiennent qu'un très modeste budget de recherche : les crédits à la recherche des universités ne représentent qu'un tiers des montants alloués aux instituts. La seconde entrave structurelle revient à ce que la responsabilité pour l'enseignement et la recherche en médecine est séparée des universités. Le ministère de la Santé de la Fédération de Russie (et non le ministère

de l'Éducation et des Sciences qui supervise la majorité des universités) contrôle le système de santé, les écoles spécialisées qui forment le personnel médical et la majorité des projets de recherche reliés à la santé.

Mais le changement semble imminent. Dmitri Livanov, ministre de l'Éducation et des Sciences, a rédigé une nouvelle loi fédérale pour remplacer les règlements actuels. Il y met en valeur le rôle des universités en sciences et en recherche – par rapport à celui de l'Académie des sciences de Russie – et réduit la lourdeur administrative de la conception et de la mise en œuvre des politiques en sciences. Cela représente actuellement un sérieux problème pour le secteur de l'enseignement supérieur. Le ministre Livanov a tenté, avec un certain succès, de limiter le pouvoir de l'Académie des sciences, initiative à laquelle les partis aux intérêts bien ancrés s'opposeront sans doute.

### LE SYSTÈME D'INSTITUTS

Pierre le Grand a fondé l'Académie des sciences de la Russie en 1724, mais sa forme actuelle date d'après la Révolution russe. Le prétendu système d'instituts spécialisés, régit depuis la réforme de 2013 par l'Agence fédérale des organisations scientifiques de la Fédération de Russie, dénombre aujourd'hui environ 700 instituts et centres de recherche regroupant 51 000 travailleurs scientifiques. Durant la période soviétique, ces instituts se focalisaient sur des domaines de connaissances spécifiques et il n'y avait que très peu d'occasions de recherche interdisciplinaire. Les meilleurs chercheurs travaillaient pour les instituts, profitaient de meilleurs salaires et n'avaient que peu de responsabilités en dehors de la recherche. Contrairement à leurs collègues étrangers ou dans les universités russes, ces chercheurs n'avaient pas en général à rédiger des demandes de subventions puisque les fonds leur étaient versés automatiquement par le gouvernement. Les instituts n'avaient que peu de responsabilités d'enseignement ou de liens avec les universités, quoique beaucoup d'entre eux offraient des programmes de recherche de doctorat. Cette structure de base existe encore de nos jours.

Suite à l'effondrement de l'Union soviétique, les instituts autant que les universités manquaient de financement et les normes de recherche dans certains domaines ont connu un déclin marqué ; les sciences humaines, jamais très fortes et sous l'influence de l'idéologie soviétique, en ont souffert beaucoup plus que les sciences pures. Beaucoup de scientifiques et d'universitaires quittèrent le pays (jusqu'à 70 000 durant les années 1990 selon certaines estimations). D'autres choisirent d'œuvrer dans un tout autre domaine comme l'éducation ou le commerce. Les infrastructures tombèrent en désuétude ou furent louées à des entreprises. Nourris par leur prestige et leur indépendance juridique, les instituts universitaires n'avaient aucune raison de changer, et beaucoup

d'observateurs y ont noté une baisse notable de productivité. Dans certains cas, les professeurs ont une nomination conjointe dans des universités, même si de tels postes jumelés ne signifient pas qu'il y ait beaucoup de collaboration. En général, la séparation demeure entre les deux parties du « système de savoir » russe.

Les universités ont actuellement beaucoup plus de succès dans l'obtention de fonds supplémentaires sur une base concurrentielle que les instituts de l'Académie des sciences. Par exemple, tandis que la plus grande partie des instituts reçoivent leur financement du gouvernement, seulement 37 pour cent des dépenses de recherche universitaire viennent directement du gouvernement ; le reste vient du secteur commercial, des fondations privées ou d'autres sources.

---

**La première des entraves et la plus critique est le système d'instituts de sciences qui a, jusqu'à présent, ventilé la recherche dans un grand nombre d'établissements distincts, membres de l'Académie des sciences de Russie.**

---

#### L'ÉDUCATION ET LA RECHERCHE EN MÉDECINE

L'éducation et la recherche médicales en Russie sont traditionnellement sous la responsabilité du ministère de la Santé. On dénombre 46 écoles de médecine indépendantes spécialisées qui ont peu ou pas de liens avec les universités ou l'Académie des sciences de Russie (l'Académie des sciences médicales de Russie était une entité séparée avant la réforme des académies de 2013). Historiquement, les écoles de médecine respectaient la même séparation entre l'enseignement et la recherche, et l'institut de médecine était le principal fournisseur de recherche en sciences médicales. Les écoles de médecine sont donc principalement des établissements d'enseignement, même si quelques-unes des meilleures ont également un profil de recherche important.

De même, certaines universités et certains instituts ont acquis une expertise de recherche en sciences de la santé dans des domaines émergents comme la biomédecine, la physique et d'autres domaines. Il s'agit d'une tendance à la hausse. Il semble y avoir peu de coordination ou de coopération entre les écoles de médecine et le reste des systèmes d'enseignement supérieur ou de recherche en Russie. Depuis l'époque soviétique, les sciences et l'enseignement supérieur sont structurés en vase clos, avec des institutions de petite taille et très spécialisées, rattachées à des ministères spécifiques. Le domaine de la médecine est un exemple probant de cet héritage.

La structure actuelle empêche la recherche médicale interdisciplinaire dans des domaines tels que la biotechnologie, l'industrie pharmaceutique et d'autres

domaines (qui pourraient bénéficier du travail fait dans les facultés concernées des écoles et des instituts) et retarde le processus d'innovation en Russie. Plusieurs des 46 écoles de médecine de Russie pourraient être fusionnées ou, tout au moins, pourraient collaborer avec les universités dans le but d'encourager la recherche de pointe et le travail interdisciplinaire. En effet, la recherche, tout particulièrement celle de nouveaux développements en biotechnologie et dans ses domaines connexes, est nécessaire dans beaucoup de secteurs de l'enseignement de la médecine.

#### CONCLUSION

Les dommages au système scientifique de la Russie sont encore palpables. Les structures actuelles privent les universités de subventions de recherche, briment le travail interdisciplinaire et séparent les deux éléments-clés de création et de transmission de connaissances avancées : l'enseignement et la recherche. De plus, le système d'instituts vieillissant s'est isolé de la nouvelle génération de scientifiques par son éloignement des universités. L'interdisciplinarité est d'une importance capitale. L'avenir de la R et D scientifique dans de nombreux domaines dépend d'une approche interdisciplinaire. Les instituts, pour des raisons structurelles et humaines, ont tendance à s'isoler dans leurs domaines spécialisés pendant que certaines des meilleures universités agrément une certaine souplesse des frontières entre les secteurs de recherche.

Cependant, une simple fusion entre des institutions existantes aux traditions et structures organisationnelles très différentes ne fonctionnera pas. Il importe de développer une pensée nouvelle et créative pour relier différents types d'institutions et des approches variées aux sciences et à la recherche. L'ambition de la Russie de se hisser au sommet du classement mondial en enseignement supérieur ne se réalisera pas sans régler ces enjeux organisationnels essentiels et tout ce qui s'ensuit. ■

---

---

# L'enseignement supérieur privé au Vietnam : gouvernance et politiques

DAO T.H. NGUYEN

*Dao T.H. Nguyen est chercheur et directeur de l'exploitation de l'Institut de recherche du développement de l'éducation (IREDI), au Vietnam. Courriel : nth.dao@IRED.edu.vn*

Le secteur privé contemporain de l'enseignement supérieur au Vietnam a connu presque trois décennies de développement marquées par une croissance extrêmement rapide du nombre d'établissements : d'un seul établissement en 1988 à 22 en 2000, 77 en 2010 et 83 en 2013. L'augmentation la plus importante a été de 50 pour cent entre 2005 et 2009 en réponse à la demande économique pour une main-d'œuvre instruite. Aujourd'hui, les établissements privés représentent 20 pour cent des établissements du secteur de l'enseignement supérieur et leurs inscriptions comptent pour 15 pour cent du total des étudiants. Leur part de la prestation de services augmente comparativement au secteur public, ce qui cause une réduction du budget d'État pour l'enseignement supérieur.

Les universités privées au Vietnam suffisent généralement à la demande. Elles ne sont pas à la hauteur de leurs homologues publics quant à leur taille, leur nombre d'étudiants et de professeurs, et leur qualité. Des questions d'ordre social et institutionnel représentent un sérieux défi pour elles, et leurs problèmes de gouvernance et de politiques semblent plus graves que jamais, les menant au bord de la faillite. Afin de trouver des solutions fiables et viables à ces difficultés, on a procédé à une étude qualitative multisite en 2015 pour déterminer les problèmes de gouvernance et de politiques auxquels fait face le secteur privé de l'enseignement supérieur au Vietnam. On a utilisé comme outils d'étude une analyse de documents et des entrevues en profondeur avec des membres des conseils d'administration de sept universités privées dont les sites, l'histoire, la taille, la réputation et les programmes diffèrent. La stratification de cet échantillon est typique et intentionnelle.

## LES TENSIONS AU SEIN DE LA GOUVERNANCE INTERNE

Comme dans les universités privées autour du monde, le premier niveau de la structure organisationnelle des universités privées du Vietnam comprend deux éléments clés : le conseil et le président. Mais l'autorité et la vision de chacun d'eux sont différentes d'un pays à l'autre. Au Vietnam, le nom légal du conseil est « conseil d'administration » (CA) (Hoi dong quan tri) ; son nom et ses fonctions sont identiques à ceux des CA d'entreprises. Ses membres jouent des rôles d'investisseurs, de propriétaires et

d'actionnaires influents de l'université, et chacun a un nombre de votes et une part de dividendes rattachés à sa contribution financière. Nommé par le CA, le président agit comme administrateur ou gestionnaire principal de l'université. On le considère généralement comme un représentant des professeurs, n'ayant que peu (ou pas) de participation financière dans l'université. Dans certains cas, il est aussi membre du CA et a des droits de vote équivalents à sa contribution financière.

Les entrevues avec les membres des CA et les administrateurs choisis révèlent des tensions entre le CA et le président concernant la gestion des établissements. La plupart des membres du CA ont un objectif lucratif pour l'université, afin d'attirer plus d'investisseurs et augmenter le rendement de leurs placements, tandis que le président et quelques membres du CA visent plutôt le bien public ou l'esprit non lucratif de leurs établissements.

Une analyse de certains documents juridiques (les décisions n° 58 de 2010, n° 60 de 2009, et n° 63 de 2011 des Règlements sur les universités) montre que les exigences actuelles du gouvernement sont sources de tensions, car elles favorisent les partisans de l'université à but lucratif et transforment donc toutes les universités privées du pays en établissements de ce genre.

Afin de résoudre ce problème, une nouvelle décision (n° 70 en 2014) a été récemment promulguée pour remplacer des documents officiels publiés précédemment. Cette décision précise les distinctions entre les établissements à but lucratif et non lucratif quant à leur structure organisationnelle et à l'utilisation de leurs revenus. Toutefois, plusieurs questions doivent être examinées attentivement, en particulier la nature essentielle des CA et les mécanismes financiers et leur gestion. La nouvelle décision affirme toujours que les investisseurs ont le droit de recevoir des bénéfices financiers et ont un droit de regard comme les actionnaires d'une société par actions, même si les dividendes sont limités au taux de rendement actuel des obligations du gouvernement (selon l'article 32 de la décision n° 70 de 2014).

---

**Aujourd'hui, les établissements privés représentent 20 pour cent des établissements du secteur de l'enseignement supérieur et leurs inscriptions comptent pour 15 pour cent du total des étudiants.**

---

## LES TENSIONS CAUSÉES PAR LA GOUVERNANCE EXTERNE

La première source de tensions identifiée par les personnes interrogées concerne la lutte des établissements contre la lourdeur administrative pour obtenir des permis pour leur établissement et son exploitation. On mentionne entre autres la bataille acharnée contre les demandes inabondables et irréalistes pour un terrain, du



capital statuaire et des installations pour l'établissement et pour son exploitation durant les dix premières années.

La deuxième tension est causée par le nombre de règlements arbitraires imposés aux professeurs et qui font obstacle au développement des établissements. Les universités et leurs professeurs ont une autonomie et une liberté d'expression restreintes dont voici des exemples manifestes : les examens uniformes d'entrée imposés à toutes les universités du pays; les résultats minimaux d'examens requis pour l'entrée à toutes les universités ; la soumission obligatoire à l'approbation du ministère de l'Éducation des programmes d'études et du nombre d'étudiants planifiés ainsi que la formation préparatoire des professeurs chaque année ; et, dans les cadres de cursus nationaux, l'enseignement de l'idéologie communiste et de la défense nationale qui doivent absolument représenter un sixième du total des unités de crédits.

En troisième lieu, on retrouve des fluctuations considérables de la gouvernance externe des établissements, tantôt relâchée, tantôt stricte, dépendamment du mandat des hauts fonctionnaires. Une administratrice interrogée confie que les activités de son établissement (comme les programmes d'études et la gestion financière) n'étaient que rarement vérifiées par le gouvernement local précédent, mais que le gouvernement local actuel le fait plus souvent.

#### LES POLITIQUES LIMITÉES ET INÉGALES

Comme énoncé dans la Loi sur l'Éducation de 2005, dans la Loi sur l'Enseignement supérieur de 2012, et dans leurs Règlements, il est clair que les universités privées du Vietnam ne sont pas subventionnées par le gouvernement. Cependant, en 2008 le gouvernement a mis sur pied une politique pour stimuler la participation sociale dans l'éducation, la formation technique, les soins de santé, la culture, les sports et l'environnement. Cette politique encourage le soutien aux établissements privés par l'octroi de sites préférentiels, de droits fonciers pour leur usage à long terme, de taux avantageux d'imposition du revenu et de prêts. Mais en pratique, ces privilèges ne sont pas offerts de manière équitable à tous les établissements à cause des niveaux inégaux de capacités et d'engagement des gouvernements locaux. Entre-temps, tous les établissements publics sont abondamment financés par l'État pour bâtir des campus, acheter des installations et offrir des prix d'appréciation, des fonds de recherche, et des bourses d'études aux professeurs pour le perfectionnement professionnel.

En ce qui a trait au soutien à l'accès et au succès des étudiants, il n'y a qu'un programme de subvention fourni par le gouvernement par le système de politique sociale des banques. Néanmoins, les prêts n'aident pas beaucoup les étudiants en raison de leur maigreur et aussi parce que, dans bien des cas, les fonds disponibles sont dispersés et mal utilisés.

#### RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

Les tensions reliées à la gouvernance et les politiques gouvernementales limitées et incohérentes sont des enjeux importants pour la survie et le développement de l'enseignement supérieur privé au Vietnam qui doivent être traités en priorité par des changements aux législations et aux politiques. Pour combattre les tensions de la gouvernance interne, on doit définir clairement les concepts et les critères qui différencient les établissements privés et publics, non seulement quant à la nature et à l'autorité de chaque niveau de la structure organisationnelle, mais aussi quant aux mécanismes financiers et à la gestion. Pour réduire les tensions de la gouvernance externe, le gouvernement doit réduire son contrôle et la centralisation et augmenter son soutien aux universités privées. Les politiques doivent établir un système concurrentiel équitable pour la distribution de prêts, de bourses d'études, de subventions de recherche aux professeurs et pour l'attribution de fonds selon le mérite et les besoins des établissements. On pourrait aussi offrir des exemptions ou des réductions d'impôt sur le revenu pour stimuler les contributions financières aux établissements à but non lucratif. L'introduction et le succès d'une telle initiative fiscale pourrait faire surgir une nouvelle tradition et une nouvelle culture vietnamiennes dans lesquelles les donateurs d'universités privées à but non lucratif ne demandent plus de rendement sur leurs dons. ■

## La présence cruciale de l'enseignement supérieur privé en Amérique latine

DANTE J. SALTO

*Dante J. Salto est chercheur postdoctoral à l'Universidad Nacional de Cordoba (Argentine) et est affilié au Programme de recherche sur l'Enseignement supérieur privé (PROPHE) de l'Université d'Albany. Courriel : dantesalto@gmail.com. (La revue IHE publie régulièrement des articles du Programme PROPHE, voir <http://www.albany.edu/~prophe>.)*

Du 4 au 7 mars 2016, des spécialistes et des professionnels de l'enseignement supérieur d'Amérique latine ont tenu un « sommet » pour examiner les principales évolutions et tendances actuelles dans leur domaine. L'enseignement supérieur privé (ESP) n'était pas le thème principal de la conférence, mais il a fait l'objet de nombreux échanges fort utiles. Cet article a pour objectif de rendre compte des réflexions menées sur l'enseignement supérieur privé (ESP) et

les questions qui lui sont étroitement liées, comme la privatisation et la comparaison entre le secteur public et le secteur privé, abordées lors du sommet.

Au cours des discussions, les participants ont plusieurs fois souligné la nécessité pour toute réflexion approfondie et complète portant sur les évolutions importantes de l'enseignement supérieur en Amérique latine et les politiques connexes de prendre en compte l'enseignement supérieur privé. Cela est d'autant moins surprenant que, selon des données publiées par le PROPHE, l'enseignement supérieur privé compte plus de 40 % des inscriptions d'étudiants dans l'enseignement supérieur en Amérique latine. Le rôle crucial que joue l'enseignement supérieur privé (ESP) a été magnifié sur diverses questions, notamment la qualité, l'accès, l'extension de la carte universitaire, l'équité, la politique réglementaire (y compris l'accréditation), la nouvelle gestion publique, les classements des universités, la corruption, etc.

#### **CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL**

De nombreuses évolutions historiques et tendances actuelles abordées lors de ce sommet concernaient le développement des systèmes d'enseignement supérieur régionaux et la diversification qui résulte à la fois du secteur public et du secteur privé. Un des principaux orateurs de ce sommet, en la personne de Francisco Marmolejo, spécialiste en chef de l'enseignement supérieur et coordonnateur du Réseau des spécialistes de l'enseignement supérieur de la Banque mondiale, a souligné les défis de l'enseignement supérieur, en se fondant sur une « fenêtre démographique » en expansion, dans laquelle les adultes en âge de travailler accèdent de plus en plus à l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, la demande d'accès à l'enseignement supérieur vient non seulement des jeunes qui en atteignent l'âge conventionnel, mais aussi d'étudiants non traditionnels (une population à laquelle les institutions publiques et privées n'ont pas accordé beaucoup de considération jusqu'à présent). Cette population non traditionnelle est de plus en plus ciblée à la fois par des institutions privées alternatives (qui ne sont pas nécessairement des établissements de niveau universitaire ou des établissements qui décernent des diplômes), ainsi que par de nouvelles institutions publiques. Ainsi, le secteur privé joue et continuera de jouer un rôle critique et évolutif en absorbant la demande non satisfaite des institutions traditionnelles.

La diversification de l'enseignement supérieur présente des défis pour les politiques réglementaires comme l'assurance-qualité. Il existe un phénomène récent, mais très répandu dans les pays d'Amérique latine : les systèmes d'assurance-qualité formels s'appuient généralement sur un modèle institutionnel « optimal » unique, aligné sur les universités publiques les plus prestigieuses d'un pays. S'adapter à la diversité

des nouvelles missions institutionnelles est un défi actuel pour les systèmes d'assurance-qualité, un défi accentué par l'émergence de nouveaux systèmes d'enseignement supérieur privé.

Dans leurs exposés, les participants ont également souligné que la diversification et la privatisation vont au-delà la croissance de l'enseignement supérieur privé (ESP). Les réformes favorables au marché ont entraîné les institutions publiques de la région vers une privatisation interne accrue. Selon une tendance mondiale, les institutions publiques emploient plusieurs stratégies visant à privatiser. La production de revenus joue un rôle majeur et est souvent sujette à controverses. Les universités publiques recherchent de plus en plus des sources de financement externes et établissent des partenariats public-privé, abandonnant de façon progressive leur vieille dépendance vis-à-vis de l'État comme source unique de financement et de responsabilité. En outre, les participants au sommet ont montré comment l'adaptation de l'université publique aux pratiques de gouvernance du secteur privé, considérée comme le fait de réformes de gestion publique, a conduit à une nouvelle confusion dans la séparation des rôles public-privé. Certains intervenants se sont demandé dans quelle mesure ces tendances peuvent montrer à quel point les universités publiques deviennent entrepreneuriales en cherchant à s'adapter à un environnement en mutation.

#### **FORMES TRADITIONNELLES DE PRIVATISATION VS NOUVELLES FORMES DE PRIVATISATION DYNAMIQUES**

Les problèmes de l'enseignement supérieur privé (ESP) en Amérique latine sont de deux types : ceux qui datent de longtemps et ceux qui sont nouveaux. Ces problèmes sont le plus souvent causés par des facteurs contextuels tels que les changements démographiques ou les tendances politiques et économiques. Les travaux qui se sont intéressés aux évolutions historiques et aux tendances actuelles révèlent comment le secteur privé a changé au fil du temps. Certaines recherches ont permis de comprendre comment les politiques publiques ont négligé, ou même inhibé, l'expansion du secteur privé, tandis que d'autres les présentent comme faisant la promotion de l'enseignement supérieur privé (ESP). Fait étonnant, avec la disparition progressive des frontières entre les deux secteurs, des institutions privées en arrivent même à déclarer hardiment avoir atteint les objectifs fixés par l'État, tels que le taux d'accès à l'enseignement supérieur.

Certes, le taux de croissance des effectifs inscrits en vue de l'atteinte des objectifs d'accès à l'enseignement (qui constitue par ailleurs un sujet récurrent dans les débats politiques en Amérique latine depuis plus d'un demi-siècle) a le plus souvent orienté l'attention vers l'enseignement supérieur privé (ESP), d'autant qu'une hausse considérable a été réalisée grâce au secteur privé. Mais le sommet portait plutôt sur les questions actuelles,

en examinant comment cette croissance se produit de façon progressive sous des formes de l'enseignement supérieur privé à la fois nouvelles et dynamiques. Des institutions d'enseignement à but lucratif sont maintenant acceptées dans plusieurs pays de la région. Cette rupture avec la tradition et les normes traditionnelles d'enseignement a naturellement suscité des controverses. La présence la plus notable d'institutions à but lucratif est constatée au Brésil, le plus grand système d'enseignement supérieur de la région (selon la valeur absolue des inscrits). Le Brésil a non seulement encouragé les institutions à but lucratif, mais les aide aussi financièrement à offrir un accès à l'enseignement supérieur aux étudiants nécessiteux. D'autres pays, comme le Pérou, la Bolivie et le Chili, où seuls les établissements non universitaires sont concernés, encouragent aussi les institutions d'enseignement à but lucratif.

---

**Au cours des discussions, les participants ont plusieurs fois souligné la nécessité pour toute réflexion approfondie et complète portant sur les évolutions importantes de l'enseignement supérieur en Amérique latine et les politiques connexes de prendre en compte l'enseignement supérieur privé.**

---

Bien qu'ils ne présentent pas le même niveau de croissance que les institutions à but lucratif, divers aspects de gestionnariat inspirés du système américain aident à reconfigurer l'enseignement supérieur en Amérique latine. Le succès de ce système de gestion a depuis longtemps été noté dans l'enseignement supérieur privé (ESP) de la région. Par exemple, les universités privées ont tendance à embaucher des gestionnaires professionnels plutôt que des universitaires. Toutefois, les participants au sommet ont également donné des exemples de gestionnariat renforcé au sein d'institutions publiques, notamment parmi les plus jeunes. De même, on constate aujourd'hui que les universités publiques impliquent de plus en plus de professionnels externes dans leurs structures de gouvernance. Ce mode de gestion est présenté comme une sorte de glissement vers une responsabilisation accrue des divers acteurs externes et peut-être même des citoyens, de façon générale. Ces nouvelles tendances notées dans le secteur public rendent encore plus floue la séparation traditionnelle opérée entre l'enseignement supérieur privé et l'enseignement supérieur public.

#### **RECHERCHES EN COURS SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ (ESP)**

Le sommet a pris fin sur une note de rappel des efforts majeurs consentis dans le cadre de la recherche sur l'enseignement supérieur privé (ESP) en constante

évolution en Amérique latine et les questions connexes concernant les relations public-privé. Les agences régionales, les consortiums et les centres de recherche jouent, chacun en ce qui le concerne, des rôles distincts. Coordonné par José Joaquín Brunner, un des participants au sommet, le Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) publie des rapports sur les questions d'actualité concernant l'enseignement supérieur en Amérique latine, y compris des sections relatives au rôle du secteur privé. Un rapport d'orientation sur l'enseignement supérieur privé (ESP) en Amérique latine est actuellement en cours de réédition par la Banque interaméricaine de développement. Le Centre pour l'enseignement supérieur international au Boston College est engagé dans un projet d'internationalisation des universités catholiques. Le PROPHE continue ses recherches sur l'enseignement supérieur privé (ESP) en Amérique latine dans un contexte mondial.

Quel que soit l'intérêt des connaissances futures générées par les efforts de recherches en cours, elles n'ont pas empêché les participants au sommet et les décideurs politiques de débattre autour des connaissances déjà disponibles. En tout état de cause, abordant un grand nombre des questions saillantes de l'enseignement supérieur en Amérique latine, ils ont souligné à plusieurs reprises comment l'enseignement supérieur privé (ESP) et tant les réalités anciennes que celles actuelles liées à la privatisation montrent clairement à quel point l'enseignement supérieur privé est important et indispensable à l'évolution du monde. ■

---

## La diversification des revenus et la réforme de l'enseignement supérieur éthiopien

**KIBROME MENGISTU FELEKE**

*Kibrome Mengistu Feleke est professeur et chercheur au Département de psychologie, Université de Bahir Dar, Éthiopie. Il détient un diplôme de maîtrise en sciences de l'administration de l'enseignement supérieur. Courriel : kbmen1973@yahoo.com.*

Il y a une vingtaine d'années, le système d'enseignement supérieur éthiopien était caractérisé, de façon générale, comme très limité au niveau de l'accès, inéquitable, de mauvaise qualité, faible dans la production de la recherche, et sous-financé. Afin d'assurer l'accès, l'équité, la qualité, la pertinence et l'efficacité, le gouvernement éthiopien a, à partir



de 1994, mis en place d'importantes réformes et des changements de politique dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Après les réformes, le système s'est massivement élargi au cours des deux dernières décennies, à partir de seulement deux à 36 universités publiques aujourd'hui. L'enseignement supérieur privé a également prospéré depuis 1997, avec 98 institutions pouvant accueillir environ 15 pourcent de l'effectif total. Cette expansion rapide a augmenté les inscriptions au premier cycle d'environ 35 000 étudiants en 1996 à 593 571 en 2014. Par conséquent, les inscriptions de l'enseignement supérieur sont passées de 0,8 pourcent en 1996 à 9,4 pourcent en 2014.

En général, les investissements publics importants dans l'enseignement supérieur au cours des deux dernières décennies ont entraîné une expansion massive qui a mené à un nombre plus élevé d'universités, l'accès accru, la diversité élargie des programmes, et a réalisé une augmentation de plus de 500 pourcent des inscriptions totales. Ces réalisations ont donc été extraordinaires. Cependant, un tel système augmenté nécessite des recettes publiques continues et fiables.

#### DÉFIS DE FINANCEMENT

En Éthiopie, le gouvernement fournit la quasi-totalité du financement requis pour exécuter le système d'enseignement supérieur. Le système de l'enseignement supérieur ne peut soutenir l'expansion actuelle que si son niveau de financement est adéquat et stable. Depuis 2000, par conséquent, l'investissement du gouvernement dans le secteur de l'éducation a augmenté en proportion du budget global. Le budget de l'enseignement supérieur a ainsi augmenté en réponse à la récente expansion, de 15 pourcent à environ 30 pourcent du budget total de l'éducation.

Bien que le budget total consacré à l'enseignement supérieur en Éthiopie ait considérablement augmenté au cours des années, le budget de l'État est insuffisant pour couvrir l'expansion énorme. En conséquence, les universités ont du mal à fournir la quantité de ressources nécessaires pour ce système en expansion continue. Les pressions financières deviennent encore plus graves lorsque l'on tient compte du changement politique 70:30 des études à moindre coût en sciences sociales aux études plus coûteuses en science et en technologie, qui exigent beaucoup plus de ressources. (Selon la politique 70:30, 70 pourcent du total des étudiants de premier cycle des universités publiques s'inscriront dans les domaines des sciences naturelles et les 30 pourcent restants dans les disciplines des sciences sociales.) En dépit de ce contexte financier, le système est toujours en expansion : 11 nouvelles universités seront mises en place avant 2020 pour offrir un meilleur accès.

Par conséquent, lorsqu'il y a de telles difficultés financières, il semble impératif que les universités en

Éthiopie recherchent des moyens d'élargir les sources de revenus non gouvernementales, afin de satisfaire leurs besoins. De même, ils doivent lever des fonds provenant de diverses sources afin d'accroître leur capacité financière.

#### PRESSIONS EN FAVEUR DE LA DIVERSIFICATION DES REVENUS

La viabilité financière du système d'enseignement supérieur dans son ensemble devant répondre aux défis des inscriptions élevées et du maintien de l'accès, dépend en grande partie de la capacité de l'enseignement supérieur de diversifier sa base de revenus. La diversification des revenus contribue à appuyer l'expansion rapide dans un environnement où le financement public est limité. L'engagement actif des universités à générer des revenus supplémentaires contribue à réduire leur dépendance envers le gouvernement seul et leur vulnérabilité aux fluctuations des budgets publics.

Avec l'expansion massive actuelle en Éthiopie et la capacité limitée du gouvernement de financer adéquatement ce système en expansion, les universités publiques doivent donc augmenter et diversifier leur base de revenus en générant des revenus provenant de sources non gouvernementales. La diversification des revenus permet aux universités en Éthiopie de générer des revenus supplémentaires et d'améliorer ultérieurement les infrastructures éducatives.

En conséquence, la proclamation sur l'enseignement supérieur en Éthiopie donne aux universités publiques la liberté de générer des revenus provenant de sources non gouvernementales en vue de compléter le budget public. La proclamation régit l'ensemble des questions de politique et de réforme de l'enseignement supérieur. La politique est propice à faciliter le développement des sources alternatives de financement. Ainsi, les universités sont libres d'admettre des étudiants payants, offrir des services éducatifs payés, accepter des fonds, créer des entreprises commerciales, et se livrer à d'autres activités licites pour augmenter les revenus.

---

**Afin d'assurer l'accès, l'équité, la qualité, la pertinence et l'efficacité, le gouvernement éthiopien a, à partir de 1994, mis en place d'importantes réformes et des changements de politique dans le secteur de l'enseignement supérieur.**

---

#### TENDANCES INSTITUTIONNELLES

Grâce à la politique favorable, qui encourage les institutions à générer de nouveaux revenus, les universités en Éthiopie ont mis en place divers mécanismes pour recueillir des fonds à partir de sources non gouvernementales. À l'heure actuelle, la quasi-totalité des universités génèrent des revenus substantiels en admettant



des étudiants payants dans les différents programmes. Par conséquent, les revenus de scolarité sont désormais parmi les principales sources de revenus pour la plupart des universités. En outre, un nombre croissant d'universités obtiennent des revenus de contrats de recherche, de formations et de conseils. Il y a également eu des quantités importantes de fonds à travers des dons, des subventions et des accords bilatéraux.

La politique permet également aux activités génératrices de revenus de fonctionner comme toute autre organisation commerciales. En conséquence, certaines universités ont créé des entreprises axées sur les affaires afin de bénéficier de revenus supplémentaires.

Dans l'ensemble, un certain nombre d'universités ont développé des collaborations éducationnelles, de recherche, industrielles pour solliciter des subventions et des dons. En conséquence, les revenus générés par les services payants d'enseignement, les subventions, les collaborations de recherche, diverses activités commerciales et d'autres sources ont augmenté de façon significative dans de nombreuses universités publiques du pays.

#### **LES DISPARITÉS INSTITUTIONNELLES ET LES INÉGALITÉS DES REVENUS**

Les universités sont généralement différentes au niveau de leur âge, la situation géographique, le profil du personnel, les anciens étudiants, et la diversité des programmes. En raison de ces disparités, des inégalités importantes existent dans la capacité des institutions de générer des revenus. Les anciennes universités bien établies sont mieux en mesure de lever des fonds et d'obtenir des subventions des industries et des donateurs, alors que les nouvelles reçoivent rarement de tels fonds. En outre, les universités établies dans les régions moins développées ont moins d'occasions de générer des fonds, par rapport à celles qui sont situées dans des régions très développées et des zones urbaines.

#### **LES MENACES À LA QUALITÉ**

Les universités qui offrent des cours dans des domaines fortement demandés sont mieux en mesure d'inscrire plus d'étudiants payants. Afin d'attirer plus d'étudiants, par conséquent, de nombreuses universités offrent maintenant des formations dans des programmes axés sur le marché, même quand ils ne disposent pas des ressources essentielles pour soutenir ces programmes de formation. Certaines universités pourraient aussi avoir tendance à compromettre leurs critères d'admission afin d'inscrire un grand nombre d'étudiants payants comme moyen d'augmenter les revenus par les frais de scolarité. Cela pourrait conduire à l'inscription d'étudiants ayant des niveaux inférieurs à la norme, ce qui compromet la qualité de l'éducation.

#### **LA VOIE À SUIVRE**

D'une manière générale, les universités publiques en Éthiopie ont un potentiel important pour fournir

divers services à l'industrie et au secteur commercial privé, générant ainsi des revenus. L'expérience dans de nombreuses universités illustre leur engagement envers la diversification des sources de revenus non gouvernementales essentielles à l'appui de leurs opérations institutionnelles.

Malgré ce paysage prometteur, les stratégies utilisées pour générer des revenus dans de nombreuses universités semblent être largement concentrées sur un petit nombre de sources traditionnelles. En conséquence, les institutions n'ont pas suffisamment diversifié leur base de revenus. D'ailleurs, dans la plupart des institutions les activités génératrices de revenus ne sont pas systématiquement et stratégiquement prises en charge. En conclusion, les avantages de ces revenus ne sont pas capitalisés afin de contribuer de manière significative à l'excellence institutionnelle.

Afin d'institutionnaliser avec succès leurs stratégies et de diversifier leur base de revenus, les universités devraient développer des structures administratives appropriées. En outre, les revenus générés par les diverses sources devraient être principalement utilisés pour soutenir les missions universitaires fondamentales. Pour cela, on devrait accorder une autonomie suffisante aux universités pour qu'elles maintiennent les revenus supplémentaires générés : il y a eu de l'ingérence extérieure dans les universités. Les universités devraient également stimuler le personnel à participer à des activités génératrices de revenus, par le biais de divers mécanismes d'incitation.

Dans l'ensemble, la part croissante des recettes non gouvernementales aide à compléter le budget public. Par conséquent, la diversification des revenus devrait être considérée comme une source essentielle de revenu supplémentaire et d'activité complémentaire. Cependant, tout en poursuivant de nouveaux flux de revenus, les universités doivent conserver leurs valeurs fondamentales. ■

---



---

## Tendances et défis pour l'enseignement supérieur dans les Balkans occidentaux

**LUCIA BRAJKOVIC**

*Lucia Brajkovic est agrégée de recherche principale au Conseil américain de l'enseignement (American Council on Education).  
Courriel : lbrajkovic@acenet.edu*

Les réformes et les changements récents des systèmes d'enseignement supérieur d'Europe ont

été largement étudiés, discutés et analysés. Cependant, ceux des Balkans occidentaux (BO) demeurent bien mal documentés. Cette région du sud-ouest de l'Europe comprend l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Croatie, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, le Kosovo, le Monténégro et la Serbie. Sa population se chiffre à 22,7 millions d'habitants. Le manque d'études préalables est principalement dû à l'absence de collectes de données systématiques sur les plans institutionnel et national. Cet article décrit et analyse certains des défis et des problèmes les plus pertinents qui affectent le secteur de l'éducation de cette région.

### **LES INSCRIPTIONS, LES TAUX DE RÉUSSITE ET LES PROBLÈMES STRUCTURELS**

Dans les BO, la grande majorité des étudiants de l'enseignement supérieur sont inscrits dans des établissements publics. Malgré les taux élevés d'inscription au niveau tertiaire dans la région – en moyenne 50 pour cent de la population estudiantine – les taux de réussite sont plutôt bas. On évalue la moyenne du taux de diplomation dans les dix années suivant l'inscription à moins de 40 pour cent des étudiants de la Croatie, de la Macédoine et de l'Albanie. Associés à des problèmes structurels et des taux élevés de chômage, ces résultats de scolarité représentent un défi important pour les pays des BO.

La plupart des pays de la région ont subi une transition difficile après la guerre qui a suivi le démantèlement de la Yougoslavie socialiste au début des années 1990. Les faiblesses structurelles et politiques (notamment l'inefficacité bureaucratique, le manque d'imputabilité gouvernementale et la corruption) affectent continuellement les secteurs de l'éducation de ces pays, surtout à cause de la supervision par leurs gouvernements respectifs. Les systèmes d'enseignement supérieur ont aussi été influencés par des politiques successives souvent contradictoires suite à des changements de partis au pouvoir (p. ex. un gouvernement conservateur qui change les lois passées par un gouvernement progressiste précédent, et vice-versa). Ce contexte sociopolitique et ses pratiques ont créé un climat de stagnation quant à l'élaboration d'objectifs nationaux stratégiques à long terme pour ces pays.

---

**Dans les BO, la grande majorité des étudiants de l'enseignement supérieur sont inscrits dans des établissements publics.**

---

Les universités reçoivent toujours leur financement presque exclusivement de leurs gouvernements nationaux, et ces derniers sont impliqués de très près dans le processus d'affectation de fonds aux institutions d'enseignement supérieur ; leurs règles doivent être

suivies, jusqu'aux quotas d'inscriptions d'étudiants et aux salaires des professeurs et des administrateurs. Compte tenu de ces conditions, le milieu universitaire local appelle aux réformes : l'augmentation de l'autonomie institutionnelle et la réduction de la supervision directe par l'État ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la productivité de la recherche ; et l'intégration et la professionnalisation des postes de direction des universités.

Un autre problème structurel concerne l'absence de programmes universitaires ou nationaux d'aide financière afin d'assurer aux populations à faible revenu et mal desservies l'égalité d'accès et leur rétention. Certains pays de la région offrent une scolarité gratuite à au moins une partie des étudiants, et une aide financière est disponible dans certains établissements ou par le biais de bourses nationales. Cependant, ces sommes ne subviennent pas à toutes les dépenses liées à l'éducation telles que les frais scolaires, les manuels et les dépenses de subsistance. Certains pays ont commencé à élaborer des solutions pour établir un système d'aide financière plus solide pour les étudiants (p. ex. l'Institut pour le développement de l'éducation travaille à un tel projet en Croatie).

### **LA CROISSANCE DU SECTEUR PRIVÉ**

Dans les BO, les circonstances politiques particulières de la région (p. ex. la transition d'un régime socialiste à une économie de marché) et l'augmentation rapide de la population étudiante ont causé une croissance rapide du secteur privé de l'enseignement supérieur. Plusieurs pays, surtout les pays impliqués dans des conflits armés suite au démantèlement de l'ex-Yougoslavie, n'étaient pas capables d'élaborer des politiques et des stratégies d'enseignement supérieur, ce qui a mené à la prolifération d'établissements privés, souvent à but lucratif.

Dans l'ensemble, l'expérience des établissements privés dans ces pays n'est pas probante. En général, ces établissements représentent un choix de second plan pour les étudiants qui n'ont pas été reçus dans des universités publiques. Là où les règlements ne définissent pas clairement le statut d'université, les établissements privés utilisent le terme « université » dans leur nom même s'ils n'offrent que des diplômes techniques. En termes de système, l'émergence des établissements privés n'a pas encouragé de façon significative la diversification des programmes ; la grande majorité des programmes offerts dans le secteur privé se retrouve dans des domaines à but lucratif comme le commerce, les technologies de l'information et le tourisme.

Les établissements privés des BO ont typiquement peu de ressources et comptent beaucoup sur les professeurs d'universités publiques qui enseignent à leur établissement d'attache et au privé. Les pratiques

prédominantes sont l'emploi à temps partiel ou à forfait, ou l'embauche d'enseignants sans doctorat. Le travail au noir des professeurs a également eu un impact sérieux sur la qualité de l'enseignement dans les universités publiques. Dans plusieurs pays, les appels se font insistants pour des règles plus serrées et une meilleure transparence dans l'enseignement supérieur.

#### LE FINANCEMENT DE L'UNION EUROPÉENNE (UE)

La position de l'UE sur l'investissement dans une économie de savoir s'est répandue aux pays des BO. Les pays membres ou candidats peuvent faire une demande de financement à l'UE pour la R&D, mais ces ressources se sont avérées difficiles à obtenir pour les établissements des BO. Comparativement aux pays développés qui peuvent investir beaucoup plus de ressources dans l'expertise et l'infrastructure nécessaires pour préparer les demandes, les pays des BO ont peu de moyens à leur disposition pour tenter d'obtenir ce financement. La proportion de financement reçue par les BO en provenance de l'UE est donc très faible, car les mécanismes actuels d'obtention de subventions de l'UE perpétuent le statu quo quant à la ventilation de fonds à travers l'Europe. Sans modifications majeures, cette approche ne fera qu'agrandir l'écart de qualité et de productivité entre les secteurs d'éducation les plus aisés des pays occidentaux et ceux de la périphérie de l'UE.

#### LES FACTEURS IMPORTANTS POUR L'ÉLABORATION DES POLITIQUES

En conclusion, il convient de noter que les décideurs de la région doivent éviter d'adopter des politiques qui ne servent pas les besoins spécifiques et les circonstances sociopolitiques et économiques des pays des BO, et qu'il doit y avoir une allocation suffisante de ressources. Les BO considèrent les pays développés de l'UE (qui peuvent dépenser beaucoup plus en termes absolus pour l'enseignement supérieur) comme des modèles à suivre. Cependant, l'expérience des pays en post-transition, en particulier dans cette région, suggère que certains défis institutionnels et systémiques de ces sociétés dépassent de loin tous ceux auxquels les pays développés ont jamais fait face — tels que la supervision étroite par le gouvernement, l'inefficacité des structures bureaucratiques, l'absence de stratégies à long terme et dans certains cas la corruption. Faute de prendre en compte ces facteurs, l'adoption de tendances et de politiques généralisées pourrait empirer des problèmes qui existent déjà dans le secteur tertiaire de l'éducation dans ces pays. ■

## NOUVELLES PUBLICATIONS

Berg, Maggie et Barbara K. Seeber. *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University of Toronto Press, 2016. 115 pp. C\$26.95 (hb). ISBN 978-1-4426-4556-1. Site web: [www.utpress.utoronto.ca](http://www.utpress.utoronto.ca).

Comme argument contre la corporatisation des universités, ce mince volume préconise une attention particulière à la fois à la recherche et l'enseignement. Le rythme de plus en plus rapide de la vie universitaire moderne ne permet pas l'examen attentif des problèmes importants. Les auteurs demandent l'examen attentif de l'éducation humaniste dans l'âge de l'entreprise.

Douglass, John Aubrey, ed. *The New Flagship University: Challenging the Paradigm from Global Ranking to*

*National Relevancy*. New York: Palgrave-Macmillan, 2016. 216 pp. \$100 (hb). ISBN 978-1-137-50048-9. Site web: [www.palgrave.com](http://www.palgrave.com).

Une discussion sur la nature et le rôle des universités-phares - les établissements universitaires qui mettent l'accent sur la recherche et sont au sommet des systèmes universitaires de leurs pays. Parmi les thèmes abordés par les auteurs il y a le rôle des classements dans la formation des universités-phares, et le rôle des universités-phares dans les pays et régions spécifiques tels que la Russie, la Scandinavie, l'Amérique latine, et d'autres.

Ferrara, Mark S. *Palace of Ashes: China and the Decline of American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. 240 pp. \$29.95 (hb). ISBN 978-1-4214-1799-8. Site web: [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu).

Ce livre examine l'évolution, à la fois historique et contemporaine, de l'enseignement supérieur américain et

chinois, et fait l'argument, non pris en charge par les faits, que la baisse perçue dans l'enseignement supérieur américain est liée au renforcement du système d'enseignement supérieur de la Chine. L'évolution des deux pays y est discutée.

Goastellec, Gaële et France Picard, eds. *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2014. 213 pp (pb). ISBN 978-94-6209-744-5. Site web: [www.sensepublishers.com](http://www.sensepublishers.com).

Ce volume se compose d'articles issus d'un colloque du Consortium des chercheurs de l'enseignement supérieur. L'accent de la plupart de ces articles est sur les questions d'accès dans les contextes européens et nord-américains.

Jarton, Michèle. *IFCU: A Prophetic Organization*. Paris: FIUC, 2016. 406 pp Euros 32. ISBN 978-88-209-9567-6.

En voulant tracer l'histoire de la Fédé-

ration internationale des universités catholiques de sa fondation en 1924 jusqu'à nos jours, ce volume présente des informations sur les activités et les dirigeants de l'organisation. Il donne un aperçu de l'évolution des universités catholiques.

Luescher, Thierry, Manja Klemencic et James Otieno Jowi, éd. *Student Politics in Africa Representation and Activism*. Cape Town, South Africa: African Minds, 2016. 267 pp. (pb). ISBN 978-1-928331223. Site web : [www.africanminds.org.za](http://www.africanminds.org.za).

L'activisme politique des étudiants est une question de plus en plus saillante au sein de l'enseignement supérieur dans le monde entier. Ce livre se concentre sur l'Afrique avec des chapitres consacrés à la représentation des étudiants dans les structures de gouvernance des universités, ainsi qu'aux formes plus traditionnelles d'activisme. Des études de cas d'un certain nombre de pays africains anglophones et francophones sont fournies. Bien que ce livre concerne l'Afrique, il est pertinent pour un public international.

OCDE. *Trends Shaping Education 2016*. Paris: OECD Publishing, 2016. 120 pp. (pb). ISBN 978-92-64-25017-8. Site web : [www.oecdbookshop.org](http://www.oecdbookshop.org).

Le but de cette publication de l'OCDE est de fournir un stimulant à la réflexion sur les grandes tendances qui ont le potentiel d'influencer l'éducation, et à l'inverse, le potentiel du secteur de l'éducation d'influer sur ces tendances. Cette quatrième édition de ce volume a été considérablement mise à jour avec un accent particulier sur les économies émergentes du Brésil, de la Chine, l'Inde et la Fédération de Russie. En se concentrant sur des sujets tels que la mondialisation, l'avenir de l'État-nation, et l'importance croissante des villes, des familles modernes et des nouvelles technologies, cette publication soulève quelques réflexions intéressantes sur le rôle de l'éducation dans la société en 2016. (Aisling Tiernan)

*Reflections of South African University Leaders, 1981 to 2014*. Cape Town, South Africa: African Minds, 2016. 181 pp. (pb). ISBN 978-1-928331094. Site web: [www.africanminds.org.za](http://www.africanminds.org.za).

Ce volume fascinant se concentre sur des entretiens avec huit vice-chanceliers d'Afrique du Sud qui dirigeaient des universités pendant la période clé de transformation du pays. Les expériences et les réflexions de ces leaders universitaires révèlent de façon considérable à la fois des aspects du leadership de l'université et les défis spécifiques des universités concernées.

Rhoads, Robert A. *MOOCs, High Technology, and Higher Learning*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015. 184 pp. \$29.95 (hb). ISBN 978-1-4214-1779-0. Site web : [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu).

En proposant une analyse critique des CLOM (MOOCs) dans une perspective large, ce volume explique comment fonctionne la connectivité en termes de connaissances, la résistance aux CLOM, et le système organisationnel changeant de l'enseignement supérieur dans le contexte des CLOM. Le livre se termine par une discussion sur l'avenir des CLOM.

Savicki, Victor et Elizabeth Brewer, éd. *Assessing Study Abroad Theory, Tools and Practice*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2015. 335 pp. \$35 (pb). ISBN 978-62036-214-3. Site web : [sty.presswarehouse.com](http://sty.presswarehouse.com).

Ce volume explore le concept d'étude à l'étranger en examinant les résultats des études à l'étranger et en débattant comment ces résultats peuvent être mesurés et compris. Après l'aperçu des raisons pour lesquelles et des manières dont l'évaluation dans le domaine des études à l'étranger a évolué, la première partie de l'ouvrage analyse les différents éléments de l'expérience des études à l'étranger. La deuxième partie du livre offre un aperçu des outils et des stratégies appropriés à l'évaluation de l'étude à l'étranger, soulignant l'importance de bien formuler et hiérarchiser les questions d'évaluation, et de comprendre les avantages et

les inconvénients des différents outils appropriés. (Aisling Tiernan)

Tiede, Hans-Joerg. *University Reform: The Founding of the American Association of University Professors*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015. 268 pp. \$34.95 (hb). ISBN 978-1-4214-1826-1. Site web : [www.press.jhu.edu](http://www.press.jhu.edu).

Ce livre présente l'histoire des premières décennies de l'existence de l'Association américaine des professeurs d'université (l'AAUP), qui a été créée en 1915 et a fortement influé sur le développement de la profession académique dans l'enseignement supérieur américain moderne. Des questions telles que le développement du système de titularisation, le rôle de la faculté en matière de gouvernance, et d'autres questions essentielles sont examinées du point de vue du rôle de l'AAUP.

Varghese, N. V. et Garima Malik, éd. *India Higher Education Report 2015*. New York: Routledge, 2016. 467 pp. (hb). ISBN 978-1-138-12117-1. Site web : [www.routledge.com](http://www.routledge.com).

Le premier livre d'une série annuelle portant sur des questions actuelles dans l'enseignement supérieur en Inde rassemble 18 essais détaillés sur des aspects clés. Parmi les sujets abordés il y a les nouvelles tendances dans la politique de l'enseignement supérieur, l'expansion quantitative, les disparités entre les groupes sociaux, les questions de genre, l'assurance qualité, l'employabilité des diplômés, l'enseignement supérieur et la migration internationale, les dépenses publiques, les tendances dans l'enseignement supérieur privé, l'autonomie institutionnelle et le leadership, l'internationalisation, et d'autres. Ce volume est parrainé par le nouveau Centre de recherche sur les politiques dans l'enseignement supérieur à l'Université nationale de planification et administration de l'éducation.

Walenkamp, J.H.C, éd. *The World's Mine Oyster, Studies in Support of Internationalisation of Higher Educa-*



tion. The Hague University of Applied Sciences, The Hague: Utigeverij Eburon, 2015. 204 pp. 34.75 (hb). ISBN: 978-94-6301-022-1. Site web : www.eburon.nl.

Ce livre rassemble une collection d'études de recherche du groupe de recherche de coopération internationale basé à l'Université des Sciences Appliquées de La Haye. La recherche présentée traite de la compétence interculturelle de différents points de vue, du milieu universitaire au sujet de l'employabilité. Tout au long de ce volume, le thème de la citoyenneté mondiale est établi comme un aspect important pour aider les diplômés à devenir de véritables citoyens du monde, avec les connaissances et pré-occupations pour affronter les défis du monde, et avec les compétences internationales et interculturelles dont ils ont besoin pour bien fonctionner dans des sociétés et des marchés du travail de plus en plus internationaux et multiculturels. (Asling Tiernan)

Yang, Dennis T. *The Pursuit of the Chinese Dream in America: Chinese Undergraduate Students at American*

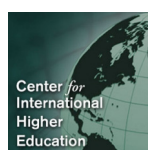
*Universities*. Lanham, MD: Lexington Books, 2016. 161 pp. (hb). ISBN 978-1-4985-2168-0. Site web : www.rowman.com.

Le titre de ce livre, qui est basé sur une thèse de doctorat, est quelque peu trompeur, car la recherche présentée est basée sur des entretiens avec les élèves, les parents et les enseignants de deux écoles secondaires à Shanghai, en Chine, concernant les intérêts et les motivations pour étudier à l'étranger, principalement aux États-Unis. Il s'agit ici d'une discussion sur la façon dont les personnes interrogées pensent faire une demande d'inscription aux universités américaines, leurs points de vue sur l'éducation internationale, et les thèmes connexes.

Universidad de Palermo—Cátedra UNESCO-UNU. *Colección de Educación Superior (Higher Education Series)*. Ouvrage collectif : plusieurs auteurs, plusieurs éditeurs. Site web : <http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/leccion-educacion-superior/index.htm>.

La série de livres sur l'enseignement supérieur de l'Université de Palerme

ne cesse de croître, avec un mélange intéressant de traductions (principalement de l'anglais) et de nouveaux livres écrits en espagnol. La plupart des livres ajoutés à la collection après la première révision de l'IHE en automne 2013 (n° 73) sont des traductions, y compris : Philip Altbach (Ed.) *Leadership for World-Class Universities* ; Jorge Balán (Ed.) *Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government and International Collaboration*; Charles Homer Haskins *The Rise of Universities*; Lisa R. Lattuca et Joan S. Stark *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context*; Donald Levine *Powers of the Mind*; Gastón Milaret et Jean Vidal *World History of Education*; André Tuilier *History of the University of Paris and the Sorbonne*; and Charles Vest *Pursuing the Endless Frontier*. Il y a aussi un livre original : *University Assessment and Evaluation: Actors and Policies in Perspective (Evaluación y Acreditación Universitaria: Actores y Políticas en Perspectiva)* édité par Raquel San Martín, qui comprend des chapitres d'auteurs argentins. (Iván Pacheco)



## 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<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> 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

**BUREAU DE L'ÉDITEUR**

Centre pour l'enseignement supérieur international  
Campion Hall  
Boston College  
Chestnut Hill, MA 02467, États-Unis  
**Tél.:** +1 (617) 552-4236  
**Télécopieur:** +1 (617) 552-8422  
**Courriel :** [highered@bc.edu](mailto: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](mailto: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](http://www.auf.org)  
[francophonie-universitaire@auf.org](mailto:francophonie-universitaire@auf.org)

**TRADUCTION**

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

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

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

Marianne Diuzet et Renée Riendeau sous la direction de J. Archibald, Université McGill, Canada



© AUF