

Construire les sociétés du savoir

Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur

Construire les sociétés du savoir

Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur

RAPPORT DE LA BANQUE MONDIALE



BANQUE MONDIALE

Les Presses de l'Université Laval
2003

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise de son Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Tous droits réservés

Les observations, interprétations et conclusions présentées ici sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues des membres du Conseil des administrateurs de la Banque mondiale ou des gouvernements qu'ils représentent.

La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données figurant dans la présente publication. Les frontières, couleurs, dénominations et autres informations figurant sur les cartes contenues dans la présente publication n'impliquent de la part de la Banque mondiale aucun jugement quant au statut juridique d'un territoire ni l'approbation ou l'acceptation de ces frontières.

Droits et autorisations

Le contenu de la présente publication est soumis aux droits d'auteur. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite ou transmise sous aucune forme ni par aucun moyen, électronique ou mécanique, par photocopie, enregistrement, ou inclusion dans un système d'enregistrement et de récupérations d'informations, sans l'autorisation écrite préalable de la Banque mondiale qui encourage la diffusion de ses publications et accorde généralement des autorisations avec diligence.

Pour obtenir l'autorisation de photocopier ou de réimprimer, veuillez envoyer une demande avec des informations complètes au Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, USA, téléphone 978-750-8400, télécopie 978-750-4470, www.copyright.com.

Toutes autres requêtes sur les droits et licences, notamment les droits subsidiaires, doivent être adressées à : Office of the Publisher, World Bank, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA, télécopie 202-522-2422, e-mail pubrights@worldbank.org.

Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur

© The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank
1818 Street, N.W., Washington, D.C. 20433, U.S.A.

This work was originally published by the World Bank in English as *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* in 2002. This French translation was arranged by the World Bank. In case of any discrepancies, the original language will govern.

Cet ouvrage a été publié en anglais en 2002 sous le titre *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. La traduction en a été faite par la Banque mondiale. En cas de divergence, le texte original anglais aura préséance.

ISBN 2-7637-7993-X

© 2003 Banque internationale pour la reconstruction
et le développement/Banque mondiale
1818 H Street, NW, Washington, DC 20433
Téléphone 202-473-1000

Internet www.worldbank.org

Email feedback@worldbank.org

La présente publication est dédiée à la mémoire de Tom Eisemon, en hommage à son leadership intellectuel et à ses contributions novatrices à la réflexion de la Banque mondiale dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Table des matières

Liste des encadrés et figures	XI
Liste des tableaux	XII
Préface	XV
Remerciements	XVII
Abréviations et sigles	XIX
Avant-propos	1
Résumé analytique	5
Aperçu général et principales conclusions	27
Chapitre 1	
L'environnement mondial en mutation	35
Le savoir, facteur clé du développement	36
La révolution de l'information et de la communication	44
Le marché mondial du travail	48
Le changement politique et social	51
Conclusion	55
Chapitre 2	
Contribution de l'enseignement supérieur au développement économique et social	57
Évolution des besoins d'enseignement et de formation	58
Évolution du paysage de l'enseignement supérieur	70
Nouveaux modes d'organisation et de fonctionnement	74
Conclusion : disparition ou renouveau des établissements d'enseignement supérieur traditionnels?	83
Chapitre 3	
Faire face aux vieux défis : persistance de la crise de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et les pays en transition	85
Besoin de développement de l'enseignement supérieur	86
Persistance des inégalités	94
Problèmes de qualité et de pertinence	102
Structures administratives réfractaires au changement et rigidité des pratiques de gestion	107
Chapitre 4	
L'évolution des rapports entre les établissements d'enseignement supérieur, le marché et l'État	115

La montée des forces du marché dans l'enseignement supérieur	116
Justification de l'intervention de l'État	127
Évolution du rôle de l'État: Orienter en mettant en place un cadre propice et des incitations appropriées.	138
Chapitre 5	
L'appui de la Banque mondiale à l'enseignement supérieur	161
Évaluation de l'expérience récente de la Banque mondiale dans l'enseignement supérieur, 1995-2001	162
Orientations pour l'appui futur de la Banque	171
Annexes	
Annexe A	
<i>Nouveaux problèmes auxquels font face les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur</i>	204
Annexe B	
<i>Critères de mesure de la qualité des programmes dispensés sur l'Internet</i>	208
Annexe C	
<i>Matrice de diversification des ressources des institutions d'enseignement supérieur publiques par source et par catégorie de revenus</i>	210
Annexe D	
<i>Projets de l'enseignement supérieur financés par la Banque mondiale par domaine d'intervention et par région</i>	212
Annexe E	
<i>Travaux analytiques de la Banque mondiale dans l'enseignement supérieur; exercices budgétaires 1995-2001</i>	214
Annexe F	
<i>Prêts de la Banque mondiale à l'enseignement supérieur: représentation graphique</i>	222
Annexe G	
<i>Projets de l'enseignement supérieur financés par le Groupe de la Banque mondiale: descriptions et leçons apprises</i>	226
Annexe H	246
<i>Initiatives de mise en commun des connaissances prises par la Banque mondiale en vue de réduire la fracture numérique</i>	249
Annexe I	
<i>Promouvoir la science et la technologie pour le développement: Initiative de la Banque mondiale pour le millénaire dans le domaine de la science (IMS)</i>	252
Annexe J	
<i>Tableaux Statistiques sur l'enseignement supérieur</i>	264
Annexe K	
<i>Inégalités socio-économiques dans l'enseignement supérieur: effectifs et dépenses publiques par tranche de revenus.</i>	267
<i>Bibliographie</i>	267

Encadrés	
Encadré 1.1	41
<i>Comparaison des stratégies d'enseignement supérieur au Ghana et en République de Corée</i>	
Encadré 2.1	61
<i>Avancée remarquable dans la nouvelle économie mondiale : le succès du Brésil en phytopathologie</i>	
Encadré 4.1	123
<i>L'exemple d'une réforme de la gestion menée à bien à l'Université de Dar es Salaam</i>	
Encadré 4.2	133
<i>Combiner systèmes traditionnels et savoir moderne pour atteindre les objectifs de l'Ouganda dans la santé.</i>	
Encadré 4.3	144
<i>Recherche du consensus et partage des coûts au Mexique</i>	
Encadré 4.4	151
<i>L'échec de l'Université par correspondance des États-Unis d'Amérique</i>	
Figures	
Figure 1.1	40
<i>Le savoir, facteur de disparités de revenus entre les pays : le Ghana et la République de Corée, 1956-1990</i>	
Figure 1.2	47
<i>Répartition des serveurs Internet et de la population mondiale, par Région en 1999</i>	
Figure 3.1	87
<i>Taux d'inscriptions bruts dans l'enseignement supérieur 1970-97</i>	
Figure 4.1	140
<i>Les forces du changement dans l'enseignement supérieur</i>	
Figure F.1	222
<i>Prêts de la Banque mondiale à l'enseignement supérieur dans le monde, Exercices budgétaires 1990-2000</i>	
Figure F.2	223
<i>Prêts de la Banque mondiale à l'Éducation, par sous-secteur, Exercices budgétaires 1963-2000</i>	
Figure F.3	224
<i>Prêts de la Banque mondiale à l'enseignement supérieur par région, Exercices budgétaires 1990-2000</i>	
Figure F.4	225
<i>Les dix premiers emprunteurs pour l'enseignement supérieur, Exercices budgétaires 1990-2000</i>	

Tableaux

Tableau 1.1	
<i>Opportunités et menaces découlant des mutations survenues dans le monde</i>	36
Tableau 1.2	
<i>Émigrants diplômés de l'enseignement supérieur, dans quelques pays et régions en 1990</i>	50
Tableau 2.1	
<i>Évolution des systèmes d'enseignement supérieur</i>	84
Tableau 3.1	
<i>Disparités liées au genre dans l'inscription et le déploiement des enseignants dans quelques pays sélectionnés, 1997</i>	96
Tableau 4.1	
<i>Avantages potentiels tirés de l'enseignement supérieur</i>	136
Tableau 4.2	
<i>Systèmes de garantie de la qualité à travers le monde</i>	148
Tableau 5.1	
<i>Priorités déterminant la participation de la Banque</i>	177
Tableau 5.2	
<i>Problèmes et Grandes options, par groupe de Pays</i>	187
Tableau E.1	
<i>Études dans le secteur de l'enseignement supérieur</i>	214
Tableau E.2	
<i>Sections sur l'enseignement supérieur dans les études sur le secteur de l'éducation</i>	217
Tableau E.3	
<i>Publications de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur par année de publication</i>	218
Tableau G.1	
<i>Prêts de la BIRD et crédits de l'IDA par exercice budgétaire et par pays bénéficiaire, exercices budgétaires 1995-2001</i>	226
Tableau G.2	
<i>Subventions du Fonds de développement institutionnel (IDF) par exercice budgétaire et par pays bénéficiaire, Exercice 1995-</i>	234
Tableau G.3	
<i>Opérations de la Société financière internationale (SFI) en soutien aux institutions de l'enseignement supérieur par exercice budgétaire et par pays, exercices budgétaires 1998-2000</i>	236
Tableau G.4	
<i>Projets de l'enseignement supérieur en préparation et à financer par la Banque mondiale ; par exercice budgétaire et par pays ou région, 2000-</i>	238
Tableau G.5	
<i>Leçons tirées des rapports d'achèvement du projet de la Banque mondiale par année d'achèvement et par pays</i>	243

Tableau J.1	
<i>Taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur, années retenues 1980-1998, et par sexe, 1998</i>	252
Tableau J.2	
<i>Dépenses publiques courantes en faveur de l'enseignement supérieur comparativement aux dépenses publiques courantes d'éducation, 1980-1998 (%)</i>	258
Tableau K.1	
<i>Effectifs dans l'enseignement supérieur par tranche de revenus, pays retenus, années récentes</i>	264
Tableau K.2	
<i>Dépenses publiques en faveur de l'enseignement supérieur par tranche de dépenses, pays retenus, années récentes</i>	265

Préface à l'édition française

Depuis déjà quelques années et notamment depuis la parution du rapport *Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise* (2000), il apparaissait que la Banque mondiale réévaluait sa stratégie relative à l'enseignement supérieur. Cela nous a été confirmé quand nous préparions le colloque international *Globalisation : quels enjeux pour les universités ?* qui s'est tenu à l'Université Laval (Québec, Canada) en septembre 2002 et auquel nous avons invité Jamil Salmi à présenter le rapport de la Banque qui fait l'objet de ce livre.

Cet ouvrage est important parce qu'il annonce le changement majeur de stratégie opéré par la Banque mondiale et exprimé dès les premiers mots de l'avant-propos par Mamphela Ramphele. La tentation est toujours grande de reprocher aux institutions internationales leur immobilisme, voire leur refus d'accepter la réalité, pour ne pas souligner ici le courage et la vision des auteurs de ce rapport. Après avoir soutenu jusqu'à très récemment que l'enseignement supérieur n'était pas une priorité pour les pays en développement et que son financement était l'affaire des seuls bénéficiaires, la Banque mondiale remet en question ses analyses antérieures et place désormais l'enseignement supérieur au cœur de ses priorités. Allant plus loin encore, elle prend le soin de démontrer la corrélation entre l'enseignement supérieur — désormais qualifié de vital — et le développement des pays émergents.

Ce rôle nouveau, en quelque sorte « d'ensemblier », que la Banque mondiale souhaite jouer dans le secteur de l'enseignement supérieur s'inscrit parfaitement dans le processus de mise en place d'une

société dont le moteur principal devient le savoir. Nous autres universitaires nous réjouissons de voir la Banque mondiale mettre son expérience et ses moyens au service d'une stratégie promouvant une mise à disposition équilibrée des connaissances pertinentes pour tous les pays en développement prêts à s'y consacrer.

Gilles Breton
Professeur de science politique
Directeur du Bureau international
Université Laval, Québec, Canada

Remerciements

Le présent rapport a été préparé par une équipe dirigée par Jamil Salmi, en étroite collaboration avec les membres du groupe thématique de la Banque sur l'enseignement supérieur (COREHEG). Ce groupe est composé de Benoît Millot, David Court, Michael Crawford, Peter Darvas, Fred Golladay, Lauritz Holm-Nielsen, Richard Hopper, Andrei Markov, Peter Moock, Hena Mukherjee, William Saint, Shashi Shrivastava, Francis Steier et Rosita van Meel. Les collègues suivants méritent une mention spéciale : Richard Hopper, pour sa précieuse contribution à l'ensemble du document ; William Saint, pour le travail effectué sur le résumé analytique et sur la stratégie à l'intention des pays à faible revenu et des petits États ; Lauritz Holm-Nielsen et Michael Crawford pour leur rôle primordial dans l'élaboration du cadre national d'innovation ; Shashi Shrivastava pour le recueil de commentaires écrits sur l'Asie du Sud ; Brigit Zwischke pour son excellente assistance en recherche et Lorelei Lacdao pour son dévouement et pour le soin minutieux qu'elle a apporté à la production du rapport final. Le travail a été réalisé sous la direction générale de Ruth Kagia, directrice de l'éducation et de Jo Ritzen, vice-président du secteur du développement humain.

Au début du processus, l'équipe a sollicité les conseils d'un groupe d'éminents spécialistes, composé de Philip Altbach, José Joaquín Brunner, Elaine El-Khawas, Carmen Garcia Guadillo, Daniel Levy et Alan Wagner. L'équipe leur adresse ses vifs remerciements. De vastes consultations ont été également faites sur les diverses moutures du rapport, au sein et en dehors de la banque. Outre les réunions d'évalua-

tion avec le personnel du secteur de l'éducation et avec d'autres membres du personnel des régions opérationnelles de la Banque, des consultations ont été organisées avec les partenaires afin de recueillir les points de vue de la communauté de l'enseignement supérieur dans toutes les régions où la Banque intervient. Il serait trop long de nommer individuellement tous ceux qui ont pris part à ces réunions, et ceux qui ont généreusement envoyé des commentaires écrits. L'équipe souhaiterait néanmoins mentionner tout spécialement les observations judicieuses prodiguées par Ralph Harbinson quelques semaines avant sa disparition soudaine et tragique. Elle exprime sa gratitude à tous les collègues de la Banque mondiale et d'ailleurs pour leurs observations et suggestions perspicaces sur divers aspects du rapport; elle assume, cependant, la responsabilité pour toutes les lacunes, erreurs ou fausses interprétations des observations et des commentaires du présent ouvrage.

Abréviations et sigles

APL	Prêt à des programmes évolutifs
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
BIT/OIT	Bureau international du travail / Organisation internationale du travail
CREA	Consortium de recherche économique africaine
CSRP	Crédit pour la stratégie de réduction de la pauvreté
FDI	Fonds de développement institutionnel
IDA	Association internationale de développement
LIL	Prêt au développement des connaissances et à l'innovation
MBA	Master of Business Administration Degree
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODM	Objectifs de développement des Nations unies pour le millénaire
OMC	Organisation mondiale du commerce
ONUSIDA	Programme conjoint sur le VIH/SIDA

PAT	Prêt à l'assistance technique
PIB	Produit intérieur brut
PME	Petites et moyennes entreprises
PTF	Productivité totale des facteurs
R&D	Recherche-développement
SFI	Société financière internationale
SIG	Système d'information de gestion
SNI	Système national d'information
S.I.	Science et technologie
TI	Technologies de l'information
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Avant-propos

L'enseignement supérieur est plus que le point culminant de la pyramide classique du système éducatif; dans le monde entier, c'est un pilier essentiel du développement humain. Dans l'environnement de l'éducation continue de nos jours, l'enseignement supérieur fournit non seulement les compétences de haut niveau indispensable à tout marché de l'emploi, mais aussi dispense la formation nécessaire aux enseignants, aux médecins, au personnel soignant, aux fonctionnaires, aux ingénieurs, aux humanistes, aux entrepreneurs, aux scientifiques, aux spécialistes des sciences sociales et à beaucoup d'autres spécialistes. Ce sont ces personnes formées qui développent les capacités et les compétences analytiques, qui gèrent les économies locales, appuient la société civile, enseignent les enfants, dirigent les gouvernements et prennent des décisions importantes qui touchent la société dans son ensemble. Les universités constituent indubitablement un élément clé de tous les systèmes d'enseignement supérieur, mais la variété et le nombre de plus en plus croissant d'établissements d'enseignement supérieur non universitaires – instituts d'enseignement technique, collèges communautaires, écoles de santé, laboratoires de recherche, centres d'excellence, centres d'étude à distance et bien d'autres – forment un réseau d'établissements qui appuient la formation des capacités de niveau supérieur nécessaires au développement.

Depuis 1963, la Banque mondiale contribue activement, dans les pays en développement, à l'expansion et à la diversification des systèmes d'enseignement supérieur ainsi qu'à la promotion des réformes dans ce secteur, afin de le rendre plus efficace, pertinent, équitable, transparent et dynamique. En 1994, après trois décennies d'implication dans ces réformes, la Banque mondiale a publié une analyse de ses efforts intitulée : *L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience*. Ce document a servi, au cours des huit dernières années, comme un important cadre de politique et comme une référence dans la poursuite de l'implication de la Banque mondiale dans l'enseignement supérieur, par des projets, des travaux de recherche appliquée, des études sectorielles, de la formation et de l'assistance technique.

Depuis la publication de cet ouvrage, le savoir est devenu plus que jamais un facteur essentiel de production dans l'économie mondiale. Les récentes transformations survenues dans le monde et dans l'enseignement supérieur ont rendu nécessaire le réexamen des politiques et des hypothèses, de manière à orienter notre travail dans un environnement en rapide mutation. En effet, le rythme de changement et d'innovation s'est intensifié de manière remarquable : les cycles de développement des produits se réduisent, et les services deviennent de plus en plus importants dans l'économie mondiale ; par ailleurs, la puissance et la capacité des ordinateurs ne cessent d'augmenter, et les prix des équipements de baisser ; les coûts de transmission des données sont en diminution et les technologies de communication (comme la propagation de l'Internet et l'utilisation du téléphone cellulaire en témoignent) sont en expansion, particulièrement dans les pays en développement. L'enseignement supérieur, dont la mission est de former, de faire de la recherche et d'informer, est crucial si les pays doivent s'adapter à ces changements de grande portée.

La récente étude de la Banque mondiale intitulée *Mondialisation, croissance et pauvreté*, réalisée par David Dollar et Paul Collier, décrit comment 24 pays en développement qui se sont étroitement intégrés dans l'économie mondiale ont enregistré des taux de croissance élevés, une réduction de l'incidence de la pauvreté, une hausse du salaire moyen, un accroissement de la part des échanges commerciaux dans le produit intérieur brut et une amélioration des résultats dans le domaine de la santé. Simultanément, ces pays ont augmenté le taux de leur contribution à l'enseignement supérieur. En effet, les pays qui ont le plus bénéficié de leur intégration dans l'économie mondiale ont

enregistré le plus important développement de leurs niveaux d'éducation. De surcroît, il est de plus en plus reconnu que l'enseignement supérieur, dont le rôle est de responsabiliser les partenaires locaux, de renforcer les institutions et d'encourager la mise en place de cadres réglementaires et de structures de gouvernance propices, est crucial dans les efforts déployés par un pays pour accroître le capital social et promouvoir la cohésion sociale qui est un facteur déterminant de croissance et de développement économiques.

Il ressort des prêts consentis par la Banque mondiale en éducation au cours des trois dernières décennies qu'environ le quart de l'ensemble du portefeuille était consacré à des projets d'enseignement supérieur. Avant 2000, les emprunteurs étaient surtout les pays à revenu intermédiaire ; des pays comme l'Argentine, la Chine et l'Indonésie recevaient, à cet effet, les prêts les plus importants. En 2000, la Banque mondiale et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ont publié le document intitulé *L'enseignement supérieur dans les pays en développement : péril et promesse*, qui est le rapport d'une commission d'experts indépendants sur l'enseignement supérieur et la société. Le président de la Banque mondiale, James D. Wolfensohn, a approuvé sans réserve les conclusions de ce rapport – à savoir que l'enseignement supérieur est important dans le renforcement des capacités et la réduction de la pauvreté. En réponse aux demandes croissantes de projets d'enseignement supérieur émanant des pays à faible revenu, la Banque mondiale intensifie le dialogue entre les partenaires sur les réformes de l'enseignement supérieur et met au point de nouveaux prêts, dont des initiatives en Asie du Sud et en Afrique. La Banque reconnaît la nécessité d'adopter une démarche plus équilibrée et holistique en matière d'investissements, et d'encourager des améliorations dans l'ensemble du système d'éducation continue, quel que soit le niveau de revenu du pays considéré.

Bien que les systèmes d'enseignement supérieur aient connu une expansion sensible et des améliorations considérables dans les pays en développement et en transition, et aient eu largement recours à des intervenants d'enseignement à distance étrangers, le caractère évolutif de l'économie du savoir met en exergue les pesanteurs et les faiblesses qui empêchent certains systèmes d'enseignement supérieur de mettre à profit le maximum de leur potentiel à renforcer les capacités locales. Les pays en développement courent le plus grand risque d'exclusion de la dynamique de l'économie mondiale. Cette marginalisation non seulement favorise le départ du capital humain (« fuite des cerveaux »)

des pays qui peuvent le moins se le permettre, mais aussi augmente la possibilité de voir les préoccupations locales négligées, ignorées et différées. On peut relever parmi ces préoccupations le VIH/SIDA et d'autres problèmes de santé publique, le fléchissement de la production agricole, la dégradation de l'environnement, le manque de capacités institutionnelles, les carences de la recherche et de l'innovation qui pourraient permettre à un pays d'exploiter la réserve croissante du savoir mondial, et les problèmes comme la fracture numérique entre les pays et au sein de ceux-ci.

Le présent rapport passe en revue et analyse non seulement l'expérience de la Banque mondiale dans le domaine de l'enseignement supérieur, mais aussi les expériences de nombreux acteurs du secteur en dehors du cadre d'activité de la Banque. Un grand nombre de partenaires, de responsables gouvernementaux, de praticiens, d'universitaires et d'administrateurs ont été consultés, partout dans le monde, dans le cadre de l'élaboration du présent rapport. Leurs histoires, expériences et points de vue précieux sont largement reflétés dans les nombreux exemples d'où sont tirés les principaux points de l'analyse.

L'idée sous-jacente aux divers problèmes et solutions est que l'enseignement supérieur confère des biens publics essentiels au développement et à la réduction de la pauvreté – biens qui doivent être accessibles à toutes les couches sociales, à tous les peuples et autant aux hommes qu'aux femmes. Le rapport souligne également que l'enseignement supérieur ne peut plus être considéré comme un sous-secteur isolé de l'éducation, mais plutôt comme un élément crucial qui épaulé un système d'éducation holistique – système qui doit devenir plus souple, divers, efficace et adapté à l'économie du savoir. La présente étude reconnaît que le contexte local est vital pour appréhender les problèmes et que la concertation avec les partenaires est impérative dans la recherche de solutions.

Mamphela Ramphela
Directeur exécutif (Développement humain)
Banque mondiale

Résumé analytique

Les économies en développement et en transition font face, dans l'environnement mondial, à d'importantes nouvelles tendances qui affectent non seulement la forme et le mode de fonctionnement, mais aussi l'objectif même des systèmes d'enseignement supérieur. On peut citer, parmi les aspects les plus cruciaux du changement, les effets convergents de la mondialisation, l'importance grandissante du savoir comme moteur principal de la croissance et la révolution de l'information et de la communication. L'accumulation et l'application du savoir sont devenues des facteurs majeurs de développement économique et sont de plus en plus à la base de l'avantage concurrentiel d'un pays dans l'économie mondiale. La conjugaison de phénomènes, tels que l'accroissement de la puissance de l'outil informatique, la baisse des prix des matériels et des logiciels, l'amélioration des technologies de communication sans fil et par satellite et la réduction des coûts des télécommunications, a pratiquement levé les obstacles traditionnels à l'accès et à l'échange d'informations qu'étaient le temps et l'espace.

Ces mutations se traduisent autant par des opportunités que par des menaces. S'agissant des avantages, d'une part le rôle de l'enseignement supérieur dans la construction des économies du savoir et des sociétés démocratiques est plus déterminant que jamais. En effet, l'enseignement supérieur est essentiel à la création de la capacité intellectuelle dont sont tributaires la production et l'utilisation du savoir, ainsi qu'à la promotion des pratiques d'apprentissage permanent qui sont nécessaires à la mise à jour des connaissances et des compétences individuelles. D'autre part, l'émergence de nouveaux types d'établissements d'enseignement supérieur et de nouvelles formes de concurrence

amène les institutions traditionnelles à changer leurs modes de fonctionnement et de formation et à tirer profit des opportunités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). S'agissant des inconvénients, cette transformation technologique fait courir le risque réel d'un élargissement de la fracture numérique entre les pays et au sein de ceux-ci.

En dépit de l'avènement de ces nouvelles opportunités et de ces nouveaux enjeux, la plupart des pays en développement et en transition continuent à se débattre avec les difficultés découlant de solutions inappropriées aux problèmes lancinants que connaissent leurs systèmes d'enseignement supérieur. On peut relever parmi ces défis persistants la nécessité d'étendre la couverture de l'enseignement supérieur de manière durable, les inégalités d'accès et de parcours académiques, les problèmes de qualité et de pertinence de l'enseignement et la rigidité des structures administratives et des pratiques de gestion.

OBJECTIFS ET CONCLUSIONS DU RAPPORT

La Banque mondiale a apporté un soutien actif aux efforts de réforme de l'enseignement supérieur dans bon nombre de pays. Néanmoins, la Banque continue à être perçue comme n'ayant pas suffisamment répondu à la demande croissante des clients pour des interventions en faveur de l'enseignement supérieur. Beaucoup pensent également que, spécialement dans les pays les plus pauvres, le volume des prêts en faveur de ce sous-secteur n'a pas été à la hauteur de l'importance du rôle des systèmes d'enseignement supérieur dans le développement économique et social. La Banque est généralement perçue comme une institution qui soutient uniquement l'éducation de base, plaide systématiquement pour la réaffectation des dépenses publiques de l'enseignement supérieur à l'éducation de base, promeut le recouvrement des coûts et le développement du secteur privé et décourage les pays à faible revenu d'envisager tout investissement en faveur de la formation supérieure du capital humain. Au vu de ces perceptions, des mutations rapides qui ont lieu dans le monde et de la persistance des problèmes traditionnels de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et en transition, il est devenu urgent de réexaminer les politiques et expériences de la Banque mondiale dans l'enseignement supérieur.

Le présent rapport décrit comment l'enseignement supérieur contribue au renforcement de la capacité d'un pays à s'intégrer dans une économie mondiale de plus en plus axée sur le savoir, et passe en revue les options de politiques d'enseignement supérieur qui peuvent permettre d'améliorer la croissance économique et de réduire la pauvreté. Il examine en particulier les questions suivantes : Quelle est l'importance de l'enseignement supérieur pour le développement économique et social d'un pays ? Quelle stratégie les pays en développement et les pays en transition doivent-ils adopter pour tirer pleinement parti de l'apport potentiel de l'enseignement supérieur ? Comment la Banque mondiale et les organismes de développement peuvent-ils soutenir ce processus ?

Le rapport s'inspire des recherches et analyses en cours à la Banque sur la dynamique des économies du savoir et du développement de la science et de la technologie. Sur la base de ces éléments, il explore la manière dont les pays peuvent adapter et moduler leurs systèmes d'enseignement supérieur pour faire face efficacement à la conjugaison de nouveaux et d'anciens enjeux dans le contexte de l'importance croissante, pour l'enseignement supérieur, des forces du marché à l'échelle locale et internationale. Il considère le bien-fondé de la poursuite de l'appui des pouvoirs publics à l'enseignement supérieur et le rôle approprié de l'État dans son soutien à une croissance économique axée sur le savoir. Enfin, il passe en revue les leçons tirées de l'expérience récente de la Banque mondiale dans l'appui à l'enseignement supérieur, notamment la manière d'atténuer la résistance politique aux réformes, et fait des recommandations en vue de l'implication future de la Banque mondiale.

Bien que le présent rapport s'étende sur plusieurs des thèmes développés dans le premier document de politique générale de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur intitulé *L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience* (1994), il met l'accent sur les nouvelles tendances suivantes :

- Le rôle croissant du savoir comme moteur principal du développement économique ;
- L'apparition de nouveaux promoteurs de l'enseignement supérieur dans un environnement « sans frontières » ;
- La transformation des modes de fonctionnement et des schémas organisationnels dans l'enseignement supérieur à la suite de la révolution de l'information et de la communication ;

- La montée des forces du marché dans l'enseignement supérieur et l'émergence d'un marché mondial pour le capital humain de haut niveau ;
- L'accroissement des demandes des pays clients de la Banque mondiale sollicitant un soutien financier et technique en faveur de la réforme et du développement de l'enseignement supérieur ;
- La prise de conscience de la nécessité d'une vision équilibrée et globale de l'enseignement comme un système holistique, incluant non seulement la contribution de l'enseignement supérieur au développement du capital humain, mais aussi ses dimensions essentielles de renforcement des capacités humanistes et sociales ainsi que son rôle en tant que bien collectif mondial important.

En résumé, les principaux messages du présent document sont les suivants :

- Le progrès social et économique se réalise principalement par l'avancement et l'application du savoir ;
- L'enseignement supérieur est nécessaire à la création, à la diffusion et à l'application du savoir et au renforcement des capacités techniques et professionnelles ;
- Les pays en développement et les pays en transition courent le risque d'être davantage marginalisés dans une économie mondiale hautement concurrentielle, car leurs systèmes d'enseignement supérieur ne sont pas suffisamment préparés à participer à la création et à l'utilisation du savoir.
- L'État a le devoir de mettre en place un cadre propice qui encourage les établissements d'enseignement supérieur à être plus novateurs et plus sensibles aux besoins d'une économie du savoir concurrentielle à l'échelle mondiale et aussi mieux adaptés aux conditions changeantes du marché du travail du capital humain de haut niveau ;
- Le Groupe de la Banque mondiale peut aider ses pays clients à profiter de l'expérience internationale et à mobiliser les ressources nécessaires pour améliorer l'efficacité et la faculté d'adaptation de leurs systèmes d'enseignement supérieur.

POLITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE CONTEXTE DE LA STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT DE LA BANQUE MONDIALE

Comme le montre la présente étude, l'appui aux programmes de l'enseignement supérieur contribue au cadre stratégique et aux objectifs généraux de la Banque tels qu'esquissés ci-après.

Réduction de la pauvreté par la croissance économique

L'enseignement supérieur a un impact direct sur la productivité nationale qui détermine en grande partie les niveaux de vie et la capacité d'un pays à soutenir la concurrence dans l'économie mondiale. Les établissements d'enseignement supérieur soutiennent les stratégies de croissance économique axée sur le savoir et la réduction de la pauvreté par : a) la formation d'une main-d'œuvre qualifiée et ayant la faculté de s'adapter ; cette main-d'œuvre englobe, entre autres, les scientifiques de haut niveau, les professions libérales, les ingénieurs et techniciens, les enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur, les futurs cadres et fonctionnaires de l'administration publique ainsi que les chefs d'entreprise ; b) la production de nouvelles connaissances ; et c) le renforcement des capacités permettant d'accéder aux réserves existantes du savoir mondial et d'adapter ce savoir aux besoins locaux. Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle unique du fait de leur aptitude à intégrer et créer des synergies au sein de ces trois dimensions. Une transformation et une croissance durables de l'économie dans son ensemble ne peuvent être réalisées sans la contribution, par le truchement du renforcement des capacités, d'un système d'enseignement supérieur innovant. Cela est particulièrement vrai dans les pays à faible revenu dont les capacités institutionnelles sont faibles et le capital humain limité.

Réduction de la pauvreté par la redistribution des revenus et la responsabilisation

L'enseignement supérieur appuie les dimensions « opportunités et responsabilisation » analysées dans le *Rapport sur le développement dans le monde 2000-2001*. L'accès à l'enseignement supérieur peut offrir de meilleures opportunités d'emploi et de revenu aux étudiants défavorisés, réduisant ainsi les inégalités. Les normes, les valeurs, les attitudes,

l'éthique et les connaissances que les établissements d'enseignement supérieur peuvent transmettre aux étudiants constituent le capital social nécessaire à la construction de sociétés civiles démocratiques et de cultures socialement cohésives.

L'atteinte des objectifs de développement du millénaire

Il est peu probable qu'un pays en développement puisse faire des progrès significatifs par rapport aux Objectifs de développement du millénaire en éducation (ODM) définis par les Nations unies – accès pour tous à l'enseignement de base et élimination des inégalités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire – sans l'existence d'un système d'enseignement supérieur solide. L'enseignement supérieur soutient le reste du système éducatif par la formation des enseignants et des directeurs d'école, l'implication des spécialistes issus des établissements d'enseignement supérieur dans l'élaboration des programmes d'enseignement et la recherche pédagogique, ainsi que dans la définition des critères d'admission qui influent sur le contenu et les méthodes d'enseignement et d'acquisition des connaissances dans le secondaire. Le même argument s'applique à la contribution de l'enseignement médical post-secondaire, notamment la formation de médecins, de spécialistes en épidémiologie et en santé publique et de gestionnaires d'hôpitaux nécessaires à l'atteinte des OMD de base relatifs à la santé.

L'État et l'enseignement supérieur

La recherche sur la dynamique du développement axé sur le savoir a identifié les rôles convergents de quatre facteurs : le régime des incitations macro-économiques et le régime institutionnel d'un pays ; son infrastructure en TIC ; son système national d'innovation et la qualité de ses ressources humaines. Sur ces quatre facteurs, la contribution de l'enseignement supérieur est vitale pour le système national d'innovation et le développement des ressources humaines.

Dans ce contexte, l'appui permanent de l'État en faveur de l'enseignement supérieur se justifie par trois considérations importantes : l'existence d'effets induits découlant de l'enseignement supérieur, la nécessité d'améliorer l'équité et le rôle de soutien que joue l'enseignement supérieur dans le système éducatif dans son ensemble.

Effets induits

Les investissements dans l'enseignement supérieur génèrent des avantages induits importants qui sont cruciaux pour un développement économique et social axé sur le savoir. L'investissement privé dans l'enseignement supérieur peut ne pas être optimal parce que les individus ne tirent pas pleinement parti de tous les avantages de l'éducation. Quelques exemples illustreront comment la société dans son ensemble bénéficie de l'éducation.

Les innovations technologiques et la diffusion des innovations scientifiques et techniques se traduisent par une plus grande productivité, et la plupart de ces innovations sont le produit de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée qui sont menées dans les universités. Les progrès dans les domaines de l'agriculture, de la santé et de l'environnement en particulier sont fortement tributaires de l'application de ces innovations. L'amélioration des niveaux de compétence de la main-d'œuvre – résultat de l'accroissement des niveaux de l'éducation – et les progrès qualitatifs qui permettent aux travailleurs d'utiliser les nouvelles technologies stimulent aussi la productivité.

L'enseignement supérieur facilite aussi la construction de l'identité nationale en promouvant une cohésion sociale plus forte, la confiance aux institutions sociales, la participation démocratique et les débats libres et l'acceptation de la diversité de sexe, d'ethnie, de religion et de classe sociale. Par ailleurs, les sociétés diversifiées et démocratiques reposent sur la recherche et l'analyse auxquelles participent les sciences humaines et sociales. L'amélioration des comportements par rapport à l'hygiène et la santé produit aussi des avantages sociaux élevés, et l'enseignement supérieur est indispensable à la formation des professionnels en santé.

L'équité

Les imperfections des marchés financiers limitent la capacité des individus à emprunter suffisamment d'argent pour financer leurs études, ce qui compromet la participation des groupes méritants du point de vue académique mais économiquement défavorisés. Bien que plus de 60 pays aient mis en place des programmes de prêts aux étudiants, l'accès à ces prêts reste généralement limité à une minorité d'étudiants. En outre, ces prêts ne sont pas toujours à la portée des étudiants aux ressources limitées, ceux-là mêmes qui ont le plus besoin d'aide

financière. Très peu de pays disposent de systèmes nationaux de prêts couvrant plus de 10 % de la population estudiantine, les exceptions étant des pays riches comme l'Australie, le Canada, la Suède, le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique. De surcroît, lorsque ce système de crédit aux étudiants existe, il ne couvre pas toujours l'ensemble des programmes et des disciplines.

L'appui aux autres niveaux du système éducatif

L'enseignement supérieur joue un rôle clé dans l'appui à l'enseignement primaire et secondaire, consolidant ainsi les effets économiques induits produits par ces niveaux antérieurs. L'amélioration de l'enseignement supérieur est nécessaire pour un progrès durable de l'enseignement primaire. La formation d'enseignants et de directeurs d'école qualifiés, ainsi que le développement de compétences pour l'élaboration des programmes d'enseignement, pour la recherche pédagogique et pour l'analyse et la gestion économiques, dépendent directement de la qualité de l'enseignement supérieur. Il convient donc d'adopter une approche globale du développement du secteur de l'éducation, allant de pair avec une répartition équilibrée des ressources budgétaires pour s'assurer que les pays investissent correctement dans l'enseignement supérieur comme dans les autres niveaux d'enseignement, en mettant l'accent sur les progrès qu'ils accomplissent en vue d'atteindre les objectifs de développement du millénaire.

Lorsque l'on examine les avantages collectifs tirés de l'enseignement supérieur, il importe de tenir compte des effets conjoints liés à la complémentarité entre l'enseignement supérieur et les niveaux d'enseignement inférieurs, comme nous l'avons décrit plus haut, et entre l'enseignement universitaire et l'enseignement post-universitaire. Si bon nombre de programmes d'enseignement universitaire et professionnel peuvent être dispensés dans des établissements spécialisés (gestion des entreprises et droit, par exemple), des activités très coûteuses comme la recherche fondamentale et les divers types de formation post-universitaire spécialisée sont plus efficacement organisées en association avec la formation universitaire. L'octroi de subventions croisées couvrant indifféremment des matières, programmes et niveaux d'enseignement, tel qu'il est pratiqué dans les grandes universités de recherche, produit pour l'ensemble de la collectivité des bénéfices précieux mais difficiles à quantifier. En outre, il existe des économies d'échelle justifiant

l'appui des pouvoirs publics en faveur des programmes onéreux comme les sciences fondamentales qui sont pratiquement des monopoles naturels.

Déterminer des niveaux d'investissement appropriés

En dépit des difficultés méthodologiques liées à la mesure des effets induits, l'existence de ces avantages collectifs importants indique que les coûts d'opportunité résultant d'un investissement insuffisant dans l'enseignement supérieur peuvent être très élevés. Ces coûts peuvent inclure la réduction de la capacité d'un pays à soutenir efficacement la concurrence dans les économies mondiales et régionales, l'accentuation des inégalités économiques et sociales, la dégradation de la qualité de la vie, de l'état de santé et de l'espérance de vie, l'accroissement des dépenses publiques inévitables consacrées aux programmes d'assistance et de protection sociales et la détérioration de la cohésion sociale. Une transformation et une croissance durables de toute l'économie ne peuvent se réaliser sans un système d'enseignement supérieur innovant, contribuant à mettre au point la capacité d'absorption qui est nécessaire pour que l'investissement du secteur privé et les ressources des donateurs aient un impact productif durable.

Par la même occasion, le développement d'un système éducatif holistique passe par une démarche d'ensemble d'allocation des ressources. On peut appliquer certains principes directeurs pour garantir une répartition équilibrée des ressources budgétaires et une allocation appropriée des investissements aux trois sous-secteurs de l'éducation en tenant compte du niveau de développement du système éducatif d'un pays, de son profil de croissance économique et de sa situation budgétaire. En s'inspirant de l'expérience des pays industrialisés qui ont mis l'accent sur le rôle de l'éducation comme soutien à la croissance économique et à la cohésion sociale, il semblerait qu'une proportion appropriée du niveau total d'investissements en éducation serait comprise entre 4 et 6 % du produit intérieur brut (PIB). Dans ce contexte, les dépenses pour l'enseignement supérieur représenteraient en général 15 à 20 % des dépenses totales en faveur de l'enseignement public. Les pays en développement qui consacrent plus de 20 % de leur budget de l'éducation à l'enseignement supérieur, en particulier ceux qui n'ont pas encore atteint l'objectif de l'accès pour tous à l'enseignement primaire, courent le risque d'avoir une distorsion dans la

répartition des ressources qui favoriserait un système universitaire élitiste et ne soutiendrait pas suffisamment l'enseignement primaire et secondaire. De même, les pays qui consacrent plus de 20 % de leur budget de l'enseignement supérieur aux dépenses à caractère non pédagogique, comme les aides aux étudiants, sont susceptibles d'investir insuffisamment dans les matériels pédagogiques, les équipements, les ouvrages destinés aux bibliothèques et dans les autres intrants essentiels à une acquisition de connaissances de qualité.

Le rôle changeant de l'État : l'orientation par le biais d'un cadre propice et d'incitations appropriées

À mesure que leur implication dans le financement et la gestion directe des établissements d'enseignement supérieur diminue, les pays recourent moins au modèle de contrôle étatique classique pour la réalisation des réformes. Au contraire, ils favorisent le changement en orientant et en encourageant les établissements d'enseignement supérieur par le biais d'un cadre cohérent, d'un environnement réglementaire favorable et d'incitations financières appropriées.

1. Les pays et les établissements d'enseignement supérieur désireux de tirer parti des nouvelles opportunités offertes par l'économie du savoir et la révolution des TIC doivent être proactifs en encourageant les innovations et en initiant des réformes judicieuses dans un cadre cohérent. Bien qu'il n'existe pas de panacée valable pour tous les pays, le préalable commun semble être une vision claire du développement à long terme d'un système d'enseignement supérieur diversifié et bien articulé. Avec l'importance croissante de l'éducation continue, on peut encourager la mobilité des étudiants en mettant en place des systèmes ouverts qui reconnaissent l'expérience pertinente acquise antérieurement, les équivalences des diplômes, le transfert des unités de valeur, les régimes d'échange de programmes d'enseignement, l'accès aux bourses nationales et aux prêts pour étudiants, et un cadre global de qualifications et d'apprentissage permanent.
2. L'environnement réglementaire doit favoriser et non étouffer les innovations dans les établissements publics et les initiatives du secteur privé visant à accroître l'accès à un enseignement supérieur de bonne qualité. Les règles régissant la création de nouveaux établissements, privés et virtuels notamment, doivent se limiter à la définition des conditions minimales de qualité et ne doivent

pas constituer une entrave à l'accès au secteur. Les autres considérations d'ordre réglementaire devraient être la mise en place de mécanismes de garantie de la qualité (évaluation, accréditation, examens nationaux, classements et publication des informations), les contrôles financiers auxquels les établissements publics doivent se conformer et la législation sur les droits de propriété intellectuelle.

3. Bien que les financements publics demeurent la source principale du soutien à l'enseignement supérieur dans la plupart des pays, ils sont maintenant répartis selon de nouvelles modalités et toujours davantage complétés par des ressources non publiques. Ces deux évolutions amènent les forces du marché à intervenir de plus en plus, sous des formes peu courantes jusqu'ici, dans le financement des établissements publics. De nouvelles stratégies de financement ont été mises en œuvre dans le secteur public pour générer des revenus à partir des actifs institutionnels, mobiliser des ressources supplémentaires auprès des étudiants et de leurs familles et encourager les donations de tierces parties. Bon nombre d'États ont aussi favorisé la création d'établissements privés dans le cadre d'une stratégie qui permet d'atténuer ainsi les pressions exercées sur le budget national et de répondre à la demande latente.

L'APPUI DE LA BANQUE MONDIALE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans les années 1970 et 1980, l'essentiel de l'appui fourni aux pays en développement par les projets d'enseignement supérieur de la Banque mondiale était parcellaire, concentré sur la création de nouveaux programmes ou sur des mesures isolées d'amélioration de la qualité des activités d'enseignement et de recherche existantes. Parfois, ces projets ont créé des oasis universitaires bien équipés – qui n'étaient pas viables au long terme. La Banque était rarement à même d'offrir à l'enseignement supérieur le type d'appui global à long terme, nécessaire à la réussite d'une réforme et à un développement institutionnel efficace.

Une évaluation interne de l'expérience de l'exécution des projets en faveur de l'enseignement supérieur entreprise en 1992 et une évaluation des interventions récentes et en cours dans ce sous-secteur

ont permis de dégager des conclusions utiles sur les moyens de soutenir plus efficacement les réformes et les innovations dans l'enseignement supérieur. Les trois leçons cruciales qui se dégagent de cette évaluation des projets antérieurs et actuels sont résumées ci-après.

Les réformes d'ensemble peuvent être plus efficaces que les réformes parcel-laires. Des interventions intégrées dans un programme de réformes de grande envergure fondé sur une stratégie de changement global sont plus susceptibles de porter des fruits que des interventions isolées. Les réformes du financement, notamment l'introduction des frais de scolarité et le développement de l'enseignement supérieur privé, sont difficiles à mettre en œuvre avec succès en l'absence de mesures d'équité en vue d'aider les étudiants défavorisés à accéder à l'enseignement supérieur avec les moyens financiers nécessaires à cet effet. Ces interventions requièrent une dévolution significative du contrôle de l'État pour les paramètres qui affectent les coûts institutionnels ainsi que pour les incitations en vue d'encourager les institutions d'enseignement supérieur à entreprendre des activités génératrices de revenus.

Le fait de privilégier les réformes d'ensemble ne signifie pas que tous les aspects d'une réforme doivent être englobés dans une seule opération. La mise en œuvre de réformes par phases successives fournit les outils pour répondre et s'adapter aux enjeux changeants. L'implication à long terme par une série d'opérations complémentaires, à l'instar de ce qui a été fait en Chine, en Indonésie, en Corée et en Tunisie, s'est avérée essentielle pour garantir un changement structurel durable.

Il est essentiel d'accorder une grande attention aux dimensions politiques de la réforme. Jusqu'au début des années 1990, on accordait peu d'attention aux aspects d'économie politique des réformes de l'enseignement supérieur. L'hypothèse était que la réussite d'un programme de changement dépendait de l'élaboration d'un programme de réformes techniquement judicieux et d'un accord avec les hauts responsables de l'État. Mais au moment de l'exécution effective des changements, la réalité politique a souvent primé sur la vision technocratique. Dans bon nombre de pays, divers groupes d'intérêts ont résisté aux programmes de réformes proposés. Le lancement et la mise en œuvre de réformes de l'enseignement supérieur ont connu plus de succès lorsque les décideurs ont réussi à créer un consensus parmi les différents groupes au sein de la communauté de l'enseignement supérieur.

Le recours aux incitations positives pour promouvoir le changement peut être décisif. L'ampleur avec laquelle les projets recourent aux incitations positives plutôt qu'à une réglementation contraignante pour stimuler le changement a une grande influence sur les résultats, les institutions et les acteurs étant plus disposés à réagir promptement à ce type d'encouragements. La Banque mondiale a eu une expérience positive dans la mise en œuvre des moyens d'intervention comme les fonds concurrentiels, les mécanismes d'accréditation des institutions et les systèmes de gestion de l'information. Des fonds et des incitations concurrentiels bien conçus favorisent une meilleure performance des établissements d'enseignement supérieur et peuvent être de puissants vecteurs de transformation et d'innovation, comme le montrent les résultats positifs des projets entrepris en Argentine, au Chili, en République arabe d'Égypte, en Guinée et en Indonésie.

ORIENTATIONS POUR UN APPUI FUTUR DE LA BANQUE MONDIALE

L'investissement dans l'enseignement supérieur est un pilier important des stratégies de développement qui mettent l'accent sur la construction des économies et de sociétés démocratiques fondées sur le savoir. La Banque mondiale peut jouer un rôle central à ce propos en facilitant le dialogue sur les politiques et l'échange d'expériences, en appuyant les réformes par des prêts aux programmes et aux projets et en favorisant la création d'un cadre propice à la production de biens collectifs mondiaux qui sont indispensables au développement de l'enseignement supérieur.

Faciliter le dialogue sur les politiques et faciliter la mise en commun du savoir

Les projets de réforme qui sont susceptibles d'affecter les pratiques établies et les avantages acquis se heurtent toujours à une résistance farouche et à l'opposition des groupes les plus touchés par la redistribution envisagée du pouvoir et des richesses. Dans des circonstances normales, la Banque peut jouer un rôle de catalyseur en encourageant et en facilitant la concertation sur les réformes de l'enseignement supérieur. Ceci est souvent possible par un échange d'information et un travail d'analyse en appui à la concertation natio-

nale et aux efforts de définition des objectifs des réformes, ainsi que par les activités de préparation des projets visant à faire émerger un consensus entre les parties prenantes. La Banque peut amener à la même table de discussion les parties prenantes qui ne sont pas toujours enclines à dialoguer et à travailler ensemble. Elle peut aussi fournir des informations sur diverses expériences nationales et institutionnelles qui peuvent alimenter le débat dans tout pays et offrir des points de référence objectifs pour l'analyse de la situation locale et l'évaluation de la portée et du contenu des grandes options qui méritent d'être examinées. Ce type de concertation peut contribuer à la formulation d'une vision à long terme du système d'enseignement supérieur d'un pays dans son ensemble et à la préparation de plans stratégiques au niveau des institutions individuelles.

L'avantage comparatif de la Banque mondiale par rapport à d'autres bailleurs de fonds dans l'appui à la concertation dans les pays-clients découle de deux facteurs étroitement liés. En premier lieu, la Banque a accès à des expériences, à l'échelle mondiale, qui peuvent être échangées avec les homologues et les partenaires concernés. Ensuite, elle peut intégrer la réforme de l'enseignement supérieur dans celle de l'économie dans son ensemble. La présence de la Banque dans plusieurs secteurs lui permet d'adopter une approche systémique liant les questions sectorielles au cadre de développement général et au contexte budgétaire de tout pays, au lieu de se concentrer sur des interventions isolées en appui à des institutions isolées.

Soutenir les réformes par des prêts aux programmes et aux projets

En apportant son appui à la mise en œuvre effective des réformes de l'enseignement supérieur, la Banque mondiale accorde la priorité aux programmes et aux projets qui peuvent aboutir à des résultats et à des innovations positifs par :

- l'accroissement de la diversification institutionnelle (croissance des institutions non-universitaires et privées) en vue d'augmenter la couverture sur une base financièrement viable et créer un cadre d'éducation continue doté de multiples points d'entrée et permettant de multiples trajectoires ;

- le renforcement de la recherche scientifique et technique et des capacités de développement dans des domaines spécifiques liés aux priorités d'un pays afin de créer des avantages comparatifs ;
- l'amélioration de la pertinence et de la qualité de l'enseignement supérieur ;
- la promotion de mécanismes en vue d'une plus grande équité (bourses et prêts aux étudiants) pour accroître l'accès à l'enseignement supérieur et les opportunités pour les étudiants défavorisés ;
- la création de systèmes de financement durables qui encouragent les innovations et réformes ;
- le renforcement des capacités de gestion par des mesures comme l'introduction de systèmes d'information de gestion, la promotion de l'autonomie de gestion et une utilisation plus efficiente des ressources existantes ;
- l'amélioration et le développement des infrastructures d'information et de communication afin de réduire la fracture numérique (valorisation des initiatives globales de la Banque mondiale comme le « Global Development Learning Network », l'Université virtuelle africaine, le Réseau mondial de développement et « World Links »).

Les leçons des expériences récentes montrent que l'appui de la Banque en faveur de ses pays clients devrait être :

- adapté aux spécificités de chaque pays ;
- fondé sur la planification stratégique aux niveaux national et institutionnel ;
- centré sur la promotion de l'autonomie et de la responsabilité ;
- axé sur l'accroissement des capacités institutionnelles et la facilitation d'échanges réciproques d'expériences régionales pertinentes ;
- divisé en phases, avec un calendrier compatible avec le caractère à long terme que revêtent les actions de renforcement des capacités ;
- sensible aux considérations locales de sensibilité politique des réformes de l'enseignement supérieur.

Le degré d'appui que la Banque mondiale peut apporter à un pays et la combinaison des interventions appropriées pour chaque pays sont liés à sa conjoncture politique et économique spécifique tant au niveau macro-économique qu'au plan de l'enseignement supérieur. Le niveau des revenus, la taille du pays et la stabilité politique sont autant de facteurs importants. Pour définir les priorités dans la combinaison des services de prêts et d'assistance technique dans un pays donné, la Banque se réfèrera aux critères suivants: a) la nécessité du changement (la gravité des problèmes et l'urgence de la réforme) et b) la volonté de réformer, telle qu'elle se manifeste dans l'engagement des pouvoirs à procéder à un changement sérieux et dans leur capacité à mobiliser les principaux partenaires pour soutenir le programme de réformes.

Dans les pays où le besoin de réformes est aigu, le choix du mécanisme de prêt peut être guidé par les considérations suivantes :

- Les prêts-programme ajustables (PPA) sont privilégiés dans les pays ayant un cadre stratégique et des espoirs de stabilité politique, dans la mesure où ils favorisent une approche systémique et holistique à long terme. La première phase des PPA pourrait, le cas échéant, être axée sur la consolidation du cadre stratégique des réformes et sur la réalisation d'un consensus parmi les partenaires ;
- L'appui budgétaire direct peut être utilisé dans le contexte des programmes du secteur de l'éducation dans son ensemble, dans les pays où le programme de réformes de l'enseignement supérieur constitue une priorité absolue et dans lesquels il existe un engagement ferme de tous les partenaires à appuyer les réformes proposées ;
- Les prêts d'assistance technique (PAT) ou les prêts d'apprentissage et d'innovation (PAI) sont appropriés lorsque le gouvernement est soucieux d'initier un changement dans le secteur de l'enseignement supérieur, mais quand les conditions de mise en œuvre de la réforme ne sont pas complètement réunies (c'est-à-dire lorsqu'il existe un besoin fort de réforme mais une volonté politique faible). Les pays devraient utiliser les PAT pour être en mesure de formuler une stratégie de réforme d'ensemble et réaliser un consensus national autour de cette question. Les PAI doivent servir à la réalisation de projets-pilotes d'innovation avant leur reproduction à grande échelle.

- Les prêts et garanties de la Société financière internationale (SFI) destinés aux établissements privés peuvent être utilisés pour compléter les prêts de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD) dans les pays qui ont mis en place un cadre favorable de mesures réglementaires et incitatives pour promouvoir l'enseignement supérieur privé. Les prêts de la BIRD destinés à l'enseignement supérieur privé devraient porter sur les interventions couvrant l'ensemble du système en vue de l'amélioration de la qualité et de l'accréditation (au moyen des financements concurrentiels) ou de la mise en place de systèmes de crédit aux étudiants en faveur de l'ensemble du secteur privé.

La plupart des orientations esquissées ci-dessus sont directement pertinentes pour les pays à revenu moyen. Il convient toutefois de faire des distinctions importantes entre trois autres groupes de clients de la Banque mondiale : les pays en transition, les pays à faible revenu et les petits États. Ces pays opèrent dans des conditions spéciales qui nécessitent une orientation et une combinaison de priorités légèrement différentes.

- Les principales orientations en vue de l'amélioration de l'enseignement supérieur dans les pays en transition d'Europe de l'Est et d'Asie centrale comprennent l'introduction de programmes de cours plus flexibles et moins spécialisés, la promotion de programmes et de cycles d'études plus courts, la création d'un cadre réglementaire plus souple et la mise en place de systèmes de financement public qui encouragent les institutions à répondre aux demandes du marché en termes de qualité et de diversité. D'autres grandes orientations concernent l'amélioration de l'accès par l'octroi d'aides financières aux étudiants, la participation de représentants extérieurs à l'université dans ses instances de gouvernance, et la professionnalisation de l'administration universitaire. Les investissements publics sont nécessaires au renforcement des capacités pour l'innovation dans le domaine académique et la gestion, à l'élargissement des offres de cours dans les établissements et à la création de nouveaux programmes afin de répondre aux besoins de formation générés par la mutation économique de ces pays.
- Les orientations relatives au développement de l'enseignement supérieur dans les pays à faible revenu pourraient comporter trois priorités : a) le renforcement des capacités de gestion et

d'amélioration du système d'enseignement primaire et secondaire, notamment les capacités de formation et de recyclage des enseignants et directeurs d'école ; b) l'intensification de la formation de professionnels et de techniciens qualifiés en associant à ces efforts de formation les établissements non universitaires publics et privés ; et c) la réalisation d'investissements ciblés dans la formation et la recherche spécialisées et dans des secteurs précis permettant au pays de développer des avantages comparatifs. Dans les pays qui misent sur les crédits de la stratégie de réduction de la pauvreté (CSR), l'accent doit porter sur les mesures de rationalisation des ressources en vue d'assurer un développement équilibré de l'ensemble du secteur de l'éducation, sur une contribution effective de l'enseignement supérieur au Programme éducation pour tous du pays, particulièrement par des établissements de formation des enseignants, et sur le rôle de renforcement des capacités que joue l'enseignement supérieur en vue de promouvoir l'atteinte des autres objectifs de développement des Nations unies pour le millénaire (agriculture, santé environnement) et de faciliter les efforts de diversification économique.

- Pour faire face aux besoins des petits États en matière d'enseignement supérieur, les priorités en matière d'enseignement supérieur pourraient être : a) l'établissement de partenariats sous-régionaux avec les petits États voisins en vue de créer un réseau d'universités (sur le modèle de l'Université des Antilles – University of West Indies) ; b) l'existence d'institutions d'enseignement supérieur stratégiquement orientées vers la satisfaction d'une proportion limitée des besoins nationaux en personnels qualifiés essentiels ; c) l'établissement de partenariats en franchise négociés entre le gouvernement et des établissements étrangers d'enseignement supérieur ; et d) le recours à l'enseignement à distance offert par des grandes universités étrangères mondialement reconnues.

Promouvoir un cadre propice pour les biens publics globaux

La mondialisation et la croissance de l'éducation sans frontières soulèvent des questions importantes qui ont une incidence sur l'enseignement supérieur dans tous les pays mais échappent souvent à l'emprise des gouvernements pris individuellement. Parmi ces nouveaux enjeux, on peut mentionner les nouvelles formes d'évasion du capital

humain (« fuite des cerveaux ») qui provoque la perte des capacités locales dans des domaines essentiels au développement ; l'absence d'un cadre international approprié pour l'accréditation et la reconnaissance des qualifications ; l'absence d'une réglementation légitime relative aux établissements étrangers d'enseignement supérieur ; l'absence d'une réglementation de la propriété intellectuelle régissant les programmes d'enseignement à distance ; et les entraves à l'accès aux technologies de l'information et de la communication, notamment l'Internet. La Banque mondiale est à même de travailler avec ses partenaires de la communauté internationale pour favoriser la création d'un cadre propice aux biens collectifs globaux qui sont essentiels pour l'avenir de l'enseignement supérieur.

Problèmes liés à la fuite des cerveaux. Les mesures suivantes peuvent être envisagées pour atténuer les effets négatifs du problème de la fuite des cerveaux : a) instituer un code de conduite clair entre les organismes donateurs pour faciliter le retour des professionnels formés à l'étranger par des financements extérieurs ; b) décerner de plus en plus de diplômes conjoints (diplômes-sandwichs) ; c) inclure, dans les bourses financées par les donateurs, des dotations destinées à l'achat d'un minimum d'équipements et de matériels nécessaires aux professionnels qui retournent dans leurs pays, ainsi que le financement nécessaire pour des voyages d'études en vue de la mise à jour de leurs connaissances ; d) privilégier l'envoi des bénéficiaires de bourses dans les établissements de formation de renom dans d'autres pays en développement qui disposent d'un excédent de main-d'œuvre qualifiée, l'Inde par exemple ; et e) favoriser la création d'un environnement professionnel local favorable pour les chercheurs et spécialistes nationaux.

Un cadre international de garantie de la qualité. En plus de l'appui fourni aux composantes « accréditation » dans les projets spécifiques des pays, la Banque mondiale pourrait contribuer à la création d'un cadre international de qualifications en consultation avec les donateurs et les associations professionnelles spécialisées. Deux séries d'initiatives complémentaires pourraient être soutenues : a) l'assistance technique et financière aux groupes de petits pays qui souhaitent établir un système régional de garantie de la qualité au lieu de systèmes nationaux distincts ; et b) l'appui aux initiatives internationales de garantie de la qualité sur une base thématique.

Les entraves commerciales aux mouvements de services éducatifs. La Banque mondiale agira aux niveaux international et national pour contribuer à la définition d'un code de conduite et à la mise en place de garanties destinées à protéger les étudiants contre des offres de mauvaise qualité et les responsables d'établissement frauduleux, sans que ces mécanismes constituent pour autant des entraves rigides. Les gouvernements, les organismes d'octroi de licences et les établissements d'enseignement supérieur pourraient appliquer les critères suivants pour évaluer les promoteurs extérieurs qui ne sont pas encore accrédités par un organisme internationalement reconnu : a) un minimum d'infrastructures, d'équipements et d'exigences en matière d'enseignants qualifiés ; b) des informations appropriées, transparentes et précises sur les politiques, les missions, les programmes d'études et les mécanismes d'évaluation des établissements étrangers d'enseignement supérieur, notamment les modalités de recours en cas de litige ; c) des partenariats entre les promoteurs extérieurs et les institutions locales pour le renforcement des capacités locales ; et d) une qualité et des normes académiques comparables, y compris la pleine reconnaissance dans le pays d'origine de l'établissement étranger, des diplômes et titres décernés dans un pays en développement.

Les droits de propriété intellectuelle. La Banque mondiale jouera un rôle d'intermédiaire pour aider à créer et à entretenir des partenariats de diffusion de la documentation scientifique entre les sociétés d'édition, les universités des pays avancés et les établissements d'enseignement supérieur des pays en développement. Ceci pourrait se faire suivant l'exemple du Massachusetts Institute of Technology qui a décidé d'offrir tous ses cours gratuitement sur la Toile ou de l'accord annoncé récemment entre 6 grands éditeurs de revues médicales, par lequel ils donnent libre accès à leurs revues à plus de 600 institutions dans les 60 pays les plus pauvres de la planète.

Réduire la fracture numérique. Dans le cadre de son engagement stratégique relatif aux biens collectifs globaux, la Banque mondiale contribuera à réduire la fracture numérique qui existe entre les pays industrialisés et les pays en développement en apportant son appui aux investissements dans les infrastructures des TIC destinées aux établissements d'enseignement supérieur dans des pays, voire dans plusieurs pays de manière intégrée, comme cela se fait dans le cadre de l'Initiative du millénaire pour les sciences.

En conclusion, la Banque mondiale compte utiliser sa vaste base de connaissances et ses ressources financières en vue de l'accroissement des efforts dans le secteur de l'enseignement supérieur. Le renforcement des capacités des établissements d'enseignement supérieur pour répondre avec souplesse aux nouvelles demandes des sociétés du savoir accroîtra leur contribution à la réduction de la pauvreté grâce aux effets économiques à long terme et aux avantages sociaux connexes qui découlent d'une croissance soutenue.

Aperçu général et principales conclusions

Ce n'est pas l'espèce la plus forte, ni la plus intelligente qui survit, mais celle qui s'adapte le mieux au changement.

Charles Darwin

En ce début de XXI^e siècle, l'enseignement supérieur fait face à des défis sans précédent, résultant des effets convergents de la mondialisation, de l'importance croissante du savoir comme moteur principal de la croissance et de la révolution de l'information et de la communication¹. Mais ces défis créent des opportunités. L'enseignement en général, l'enseignement supérieur en particulier, ont à présent plus de poids que jamais dans l'édification des économies axées sur le savoir et des sociétés démocratiques. L'enseignement supérieur est en effet essentiel à la création de la capacité intellectuelle dont sont tributaires la production et l'utilisation du savoir et à la promotion de l'éducation continue nécessaires à l'actualisation des connaissances et des

1. Le présent rapport adopte la définition de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) selon laquelle l'enseignement supérieur est « un niveau ou cycle d'études postérieur à l'enseignement secondaire. Ces études sont faites dans des établissements d'enseignement supérieur comme les universités, les instituts polytechniques publics et privés et aussi dans divers autres lieux comme les écoles secondaires, les lieux de travail et par le biais des offres libres d'informations basées sur la technologie et une pléiade d'entités publiques et privées » (Wagner 1999 : 135).

compétences des individus. En même temps apparaissent de nouveaux types d'établissements d'enseignement supérieur et de nouvelles formes de concurrence qui incitent les institutions traditionnelles à transformer leurs modes d'opération et de prestation et à tirer parti des opportunités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

L'état de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et dans les pays en transition

Face à ces importantes et convergentes tendances de l'environnement, nombre de pays ont entrepris des transformations significatives de leurs systèmes d'enseignement supérieur, notamment des changements dans les modes de financement et de gouvernance, l'accroissement de la différenciation institutionnelle, la création de mécanismes d'évaluation et d'accréditation, la réforme des programmes et les innovations technologiques. Mais les progrès ont été inégaux, et il existe des contrastes marqués entre et au sein des systèmes d'enseignement supérieur de par le monde. La plupart des pays en développement et des pays en transition continuent à se débattre avec les difficultés provenant des réponses inappropriées apportées aux défis existants. Parmi ces difficultés non résolues figurent l'extension, financièrement durable, de la couverture de l'enseignement supérieur, la réduction des inégalités d'accès et de résultats, l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et l'introduction de structures de gouvernance et de pratiques de gestion efficaces. Bien que l'accès à l'enseignement supérieur ait augmenté sensiblement dans pratiquement tous les pays en développement, l'écart entre les pays à économies avancées et les pays en développement s'est accentué. En outre, les systèmes d'enseignement supérieur continuent d'être élitistes en ce qui concerne l'accès et la composition socioéconomique des étudiants. Les ressources financières sont insuffisantes pour soutenir la croissance de l'accès et l'amélioration de la qualité. Dans plusieurs pays, des modes de gouvernance et des pratiques de gestion rigides empêchent les établissements d'enseignement supérieur d'adopter des changements et d'initier des réformes et des innovations.

Dans ce contexte, les pays en développement et les pays en transition ont un double impératif : d'une part, ils doivent rapidement trouver des solutions aux problèmes lancinants d'accès, d'équité, de qualité

et de gouvernance qui assaillent leurs systèmes d'enseignement supérieur ; d'autre part, à l'instar des pays industrialisés, ils doivent relever les nouveaux défis découlant de l'édification d'économies axées sur le savoir et des sociétés démocratiques. La préoccupation majeure est de savoir si ces pays peuvent adapter et modeler leurs systèmes d'enseignement supérieur afin d'être en mesure de relever avec succès cette combinaison de défis anciens et nouveaux.

OBJECTIFS DU RAPPORT

Depuis plusieurs années, la Banque mondiale a apporté un soutien actif aux efforts de réforme de l'enseignement supérieur dans bon nombre de pays. Néanmoins, on a le sentiment qu'elle n'a pas entièrement répondu à la demande croissante des clients pour des interventions dans l'enseignement supérieur et que les prêts en faveur de ce sous-secteur n'ont pas été à la hauteur de l'importance croissante de l'enseignement supérieur dans le développement économique et social, notamment dans les pays en développement les plus pauvres². Il est par conséquent devenu nécessaire de réexaminer les politiques et expériences de la Banque dans l'enseignement supérieur, à la lumière des changements survenant dans l'environnement mondial et de la persistance des problèmes traditionnels de ce sous-secteur dans les pays en développement et dans les pays en transition.

Le présent rapport décrit le rôle de l'enseignement supérieur dans le renforcement de la capacité d'un pays à s'intégrer dans une économie mondiale de plus en plus axée sur le savoir, et explore les grandes options de politiques du sous-secteur susceptibles de contribuer à l'amélioration de la croissance économique et à la réduction de la pauvreté. Ce rapport passe en revue les questions suivantes :

- Quelle est l'importance de l'enseignement supérieur dans le développement économique et social ?

2. Les pays en développement à très faible revenu peuvent prétendre à des prêts concessionnels par le biais de l'Association internationale de développement (IDA). L'IDA octroie des prêts aux pays qui ont un revenu annuel par habitant inférieur à 885 dollars et n'ont pas la capacité financière d'emprunter auprès de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD). Actuellement, 79 pays remplissent les conditions pour emprunter auprès de l'IDA.

- Quelle démarche les pays en développement et les pays en transition doivent-ils adopter pour tirer pleinement parti de la contribution potentielle de l'enseignement supérieur au développement économique et social ?
- Comment la Banque mondiale et les autres organismes de développement peuvent-ils contribuer à ce processus ?

Le rapport a deux objectifs complémentaires. Le premier consiste à fournir des informations et un aperçu qui reflètent les connaissances actuelles relatives aux réformes réussies et à leur mise en œuvre effective, et qui sont applicables aux pratiques de prêt de la Banque mondiale. Le deuxième consiste à engager les pays-clients et la communauté internationale dans un dialogue sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le contexte des stratégies et politiques générales de la Banque mondiale, la raison d'être de l'investissement en faveur de ce sous-secteur et les moyens d'atténuer l'impact politique négatif des réformes de l'enseignement supérieur.

Le rapport s'inspire des recherches et analyses antérieures sur les orientations de la Banque mondiale, notamment les documents suivants : *L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience* (1994) ; *La stratégie sectorielle de l'éducation* (1999a) et le rapport du Groupe d'étude indépendant sur l'enseignement supérieur et la société, créé conjointement par la Banque mondiale et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), intitulé *Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise (L'enseignement supérieur dans les pays en développement : péril et promesse)* (2000). Ce rapport s'inspire aussi des travaux effectués récemment par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'UNESCO et les banques régionales comme cela est indiqué dans la bibliographie du présent document. En plus, il établit un lien entre les connaissances sur l'enseignement supérieur et les conclusions des récents *Rapports sur le développement dans le monde – L'État dans un monde en évolution* (1997), *Le savoir au service du développement* (1999c) et *L'entrée dans le XXI^e siècle* (2000e) – et les études analytiques et stratégiques en cours à la Banque et relatives à la dynamique des économies du savoir et au développement de la science et de la technologie.

La présente étude s'étend sur plusieurs des thèmes développés dans le premier document de politique générale de la Banque sur ce

sous-secteur, à savoir *L'enseignement supérieur*, édition de 1994. Toutefois, elle comporte des différences importantes découlant des changements radicaux qui ont transformé l'environnement dans lequel opèrent les systèmes d'enseignement supérieur. On peut relever parmi les changements les plus saillants, le rôle croissant du savoir comme principal moteur du développement économique, l'apparition de nouveaux prestataires d'enseignement supérieur dans un environnement caractérisé par « l'éducation sans frontières », et la transformation des modes de prestation et des structures organisationnelles dans l'enseignement supérieur, suite à la révolution de l'information et de la communication. D'autres changements importants survenus au cours des dernières années concernent la montée des forces du marché dans l'enseignement supérieur et l'émergence d'un marché mondial pour le capital humain de haut niveau. Il y a également un accroissement net des demandes de la part des clients de la Banque mondiale pour un appui financier en faveur des réformes et du développement de l'enseignement supérieur, le plus souvent suite aux progrès rapides réalisés dans l'accès aux enseignements primaire et secondaire. Le rapport souligne la nécessité d'une vision équilibrée et globale de l'éducation comme un système holistique incluant non seulement la contribution de l'enseignement supérieur au développement du capital humain, mais aussi ses dimensions essentielles de renforcement des capacités humaines et sociales ainsi que son rôle en tant bien public mondial important. Cette approche aboutit à de nouvelles recommandations pour la politique de l'enseignement supérieur.

Bien que la Banque mondiale ne soit que l'un des nombreux organismes donateurs qui interviennent dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur, sa contribution peut être essentielle dans au moins deux domaines importants. D'abord, la Banque est dans une position privilégiée pour faire référence à une perspective mondiale, sur les évolutions et les réformes récentes de l'enseignement supérieur, au cours de ses dialogues de politique avec un grand nombre de pays en développement et de pays en transition. Ensuite, la Banque a acquis une grande expérience technique et pratique à partir des réformes réussies et moins réussies entreprises dans l'enseignement supérieur, dans divers contextes nationaux et institutionnels au cours des 20 dernières années, ce qui lui fournit des enseignements pertinents et concrets sur la mise en œuvre des réformes.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LE CONTEXTE DE LA STRATÉGIE GÉNÉRALE DE LA BANQUE MONDIALE

Les conclusions du présent rapport montrent comment les progrès enregistrés dans l'enseignement supérieur peuvent contribuer à la stratégie d'ensemble de la Banque mondiale, notamment à l'appui de la Banque aux objectifs de développement du millénaire tels que définis par les Nations unies.

Réduction de la pauvreté par la croissance économique

Le cadre analytique formulé par la Banque pour expliquer la dynamique du développement axé sur le savoir identifie les rôles convergents de quatre principaux facteurs : le régime incitatif et institutionnel macroéconomique, l'infrastructure des technologies de l'information et des télécommunications, le système national d'innovation et la qualité des ressources humaines. Dans ce cadre, la contribution de l'enseignement supérieur est reconnue comme essentielle ; elle exerce en effet une influence directe sur la productivité nationale qui, dans une large mesure, détermine le niveau de vie et l'aptitude d'un pays à être compétitif et à participer pleinement au processus de mondialisation. Plus spécifiquement, les établissements d'enseignement supérieur soutiennent les stratégies de croissance économique axée sur le savoir et la réduction de la pauvreté par : a) la formation d'une main-d'œuvre qualifiée et adaptable, notamment les scientifiques de haut niveau, les professionnels, les techniciens, les enseignants du primaire et du secondaire, et les futurs cadres et fonctionnaires de l'administration ainsi que les chefs d'entreprise ; b) la création de nouvelles connaissances ; et c) le développement des capacités devant permettre d'accéder aux réserves existantes de savoirs mondiaux et d'adapter ces savoirs aux utilisations locales. Les établissements d'enseignement supérieur sont uniques par leur aptitude à intégrer et à créer des synergies au sein de ces trois dimensions. Une transformation et une croissance durables de l'économie dans son ensemble ne peuvent se réaliser sans la contribution, sous forme de renforcement des capacités, d'un système d'enseignement supérieur innovant, en particulier dans les pays à faible revenu, dotés de capacités institutionnelles faibles et d'un capital humain limité.

Réduction de la pauvreté par la redistribution et la responsabilisation

Le *Rapport sur le développement dans le monde 2000/2001* met l'accent sur une stratégie de réduction de la pauvreté fondée sur la responsabilisation, l'opportunité et la sécurité. Le rôle de l'enseignement supérieur est lié à l'opportunité et à la responsabilisation. L'enseignement supérieur peut offrir de meilleures opportunités aux étudiants à faible revenu et issus de minorités, et améliorer ainsi leurs chances de trouver un emploi, d'augmenter leur perspective de revenus et de mobilité sociale, et de réduire les inégalités de revenu. Les normes, les valeurs, les attitudes, l'éthique et le savoir que les établissements d'enseignement supérieur peuvent transmettre aux étudiants contribuent à la formation du capital social nécessaire à l'édification de sociétés civiles saines et de cultures socialement cohésives, à la réalisation de la bonne gouvernance et à la construction de systèmes politiques démocratiques.

L'atteinte des objectifs de développement du millénaire

Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle essentiel dans l'appui à l'enseignement primaire et secondaire. La formation des enseignants et des directeurs d'école, du préscolaire au secondaire, est la responsabilité principale des établissements d'enseignement supérieur. Les spécialistes de l'éducation, diplômés de l'enseignement supérieur, participent à l'élaboration des programmes et à la recherche pédagogique pour les niveaux inférieurs. Le couplage entre l'enseignement supérieur et les autres niveaux d'enseignement a le pouvoir de stimuler un cercle vertueux de renforcement des capacités car la qualité de l'enseignement supérieur affecte celle de l'enseignement primaire et secondaire et elle est en retour directement influencée par la qualité des sortants de l'enseignement secondaire.

Grandes orientations et principaux messages du rapport

La présente étude comprend cinq chapitres auxquels s'ajoutent des annexes contenant des données statistiques et des informations plus détaillées. Le premier chapitre étudie les évolutions récentes survenues dans l'environnement mondial qui constituent de nouveaux défis pour les établissements d'enseignement supérieur. Le second

chapitre analyse les effets de ces évolutions sous l'angle de la contribution de l'enseignement supérieur au développement économique et social. Le chapitre trois s'intéresse à l'état actuel de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et dans les pays en transition et évalue les progrès réalisés en vue de surmonter les problèmes traditionnels d'accès, d'équité, de qualité, de pertinence et de gouvernance. Le chapitre quatre examine le changement des rapports entre les établissements d'enseignement supérieur, le marché et l'État, la justification de l'appui public continu à l'enseignement supérieur et le rôle approprié que doit jouer l'État en faveur de la croissance économique axée sur le savoir. Enfin, le chapitre cinq passe en revue les leçons de l'expérience récente de la Banque mondiale dans son appui à l'enseignement supérieur et propose un cadre conceptuel pour son implication future.

En résumé, les principaux messages du présent rapport sont les suivants :

- Le progrès social et économique se réalise principalement par le développement des connaissances et l'application du savoir ;
- L'enseignement supérieur est nécessaire à la création, à la diffusion et à l'application du savoir et au renforcement des capacités techniques et professionnelles ;
- Les pays en développement et les pays en transition courent le risque d'être davantage marginalisés dans une économie mondiale hautement concurrentielle car leurs systèmes d'enseignement supérieur sont insuffisamment préparés à tirer parti de la création et de l'utilisation du savoir ;
- L'État a le devoir de mettre en place un cadre propice qui encourage les établissements d'enseignement supérieur à être plus novateurs et sensibles aux besoins d'une économie du savoir concurrentielle à l'échelle mondiale, et mieux adaptés aux conditions changeantes du marché du travail en matière de capital humain de haut niveau.

Le Groupe de la Banque mondiale peut aider ses pays clients à connaître l'expérience internationale et à mobiliser les ressources nécessaires pour améliorer l'efficacité et la faculté d'adaptation de leurs systèmes d'enseignement supérieur.

CHAPITRE 1

L'environnement mondial en mutation

Tout se transforme. Mais rien n'est réduit au néant...
Rien dans le monde n'est éternel. Tout évolue et
tout naît avec un caractère changeant. Les âges eux-
mêmes s'écoulent dans un mouvement perpétuel,
car les eaux dormantes n'atteindront jamais la mer.

Ovide

Le monde a connu au cours de la dernière décennie du XX^e siècle des mutations importantes qui, d'une manière ou d'une autre, influent fortement sur le rôle, les fonctions, la configuration et les modes de fonctionnement des systèmes d'enseignement supérieur, notamment ceux des pays en développement et des pays en transition. Comme le montre le tableau 1.1, certaines de ces tendances présentent des opportunités tandis que d'autres constituent une menace potentielle. Parmi les mutations les plus marquantes, figurent l'importance croissante du savoir comme moteur de la croissance dans l'économie mondiale, la révolution de l'information et de la communication, l'émergence d'un marché mondial de l'emploi et les transformations socio-politiques à l'échelle mondiale. Le présent chapitre passe en revue ces phénomènes.

TABLEAU 1.1 OPPORTUNITÉS ET MENACES DÉCOULANT DES MUTATIONS SURVENUES DANS LE MONDE

Facteur du changement	Opportunités	Menaces
Rôle croissant du savoir	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'effectuer des pas de géant dans des domaines précis de la croissance économique • Résolution des problèmes sociaux (sécurité alimentaire, santé, adduction d'eau, énergie, environnement) 	<ul style="list-style-type: none"> • Accroissement de l'écart des savoirs entre les nations
Révolution des TCI	<ul style="list-style-type: none"> • Accès plus facile au savoir et à l'information 	<ul style="list-style-type: none"> • Fracture numérique croissante au sein des nations et entre celles-ci
Marché mondial de l'emploi	<ul style="list-style-type: none"> • Accès plus facile à l'expertise, aux compétences et au savoir dont sont dotés les professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Accroissement de l'exode des cerveaux et perte du capital humain de niveau supérieur
Mutations politiques et sociales <ul style="list-style-type: none"> • Expansion de la démocratie • Violence, corruption et criminalité • VIH/SIDA 	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement favorable à la réforme 	<ul style="list-style-type: none"> • Accroissement de l'exode des cerveaux et instabilité politique • Perte des ressources humaines

Note : TCI : Technologies de l'information et de la communication.

LE SAVOIR, FACTEUR CLÉ DU DÉVELOPPEMENT

La capacité d'une société à produire, sélectionner, adapter, commercialiser et utiliser le savoir est essentielle à une croissance économique durable et à l'amélioration des niveaux de vie. Le savoir est devenu le facteur le plus important du développement économique¹. Une étude récente de l'OCDE sur les facteurs déterminants de la croissance a conclu que « les taux de croissance sous-jacents des économies de l'OCDE sont tributaires du maintien et de l'expansion de la base du savoir » (OCDE 1998b : 4). Le *Rapport sur le développement dans le monde 1998/1999* a renchéri en déclarant que « les économies contemporaines

1. Le *Rapport sur le développement dans le monde 1998/1999* décrit deux grandes catégories de savoirs dont relèvent des formes spécifiques de savoirs : le savoir technique (*know-how*) et le savoir sur les attributs (information et compréhension qui permettent l'analyse et la prise de décisions).

les plus avancées sur le plan technologique sont véritablement axées sur le savoir[...] créant des millions d'emplois liés au savoir dans un éventail de disciplines qui ont émergé du jour au lendemain » (Banque mondiale 1999c :16). La croissance réelle de la valeur ajoutée des industries axées sur le savoir a régulièrement dépassé les taux de croissance globaux dans plusieurs pays membres de l'OCDE au cours des deux dernières décennies. La croissance de la valeur ajoutée au cours de la période 1986-1994 était de 3 % pour les industries axées sur le savoir contre 2,3 % pour le secteur des affaires dans son ensemble². Entre 1985 et 1997, la part des industries axées sur le savoir dans la valeur ajoutée totale est passée de 51 % à 59 % en Allemagne fédérale, de 45 % à 51 % au Royaume-Uni et de 34 % à 42 % en Finlande (OCDE 2001).

Le processus de mondialisation accélère cette tendance car le savoir est de plus en plus au cœur de l'avantage comparatif d'un pays (Porter 1990). Les avantages comparatifs entre les pays découlent de moins en moins de l'abondance des ressources naturelles ou de la disponibilité d'une main-d'œuvre bon marché et de plus en plus des innovations techniques et de l'utilisation compétitive du savoir – ou d'une conjugaison des deux, comme le montre l'histoire de la réussite de Bangalore, capitale indienne de l'industrie des logiciels. La proportion des articles de moyenne – haute ou de haute technologie proposés dans les échanges internationaux est passée de 33 % en 1976 à 54 % en 1996 (Banque mondiale 1999c : 28).

De nos jours, la croissance économique est un processus d'accumulation tant du savoir que de capitaux. Dans les pays de l'OCDE, l'investissement dans les valeurs immatérielles qui constituent la base du savoir – recherche et développement (R & D), éducation et logiciels informatiques – est égal, voire supérieur, à l'investissement consacré aux équipements physiques. Les entreprises consacrent au moins un tiers de leurs investissements aux valeurs immatérielles axées sur le savoir comme la formation, la R & D, les brevets, les licences, la création et le marketing. Dans ce contexte, les économies de gamme, dérivées de l'aptitude à concevoir et à offrir divers produits et services en ayant

2. OCDE (2000) : 220, tableau 2. Les industries axées sur le savoir comprennent les industries de haute et de moyenne-haute technologie ; les services de communication ; la finance, les assurances et autres services du secteur tertiaire ; ainsi que les services communautaires, sociaux et personnels.

recours à la même technologie, deviennent un puissant facteur de développement. Dans les industries de haute technologie comme l'électronique et les télécommunications, les économies de gamme peuvent être plus qu'une force motrice par rapport aux traditionnelles économies d'échelle (Banker, Chang et Majumdar 1998).

Un nouveau type d'entreprise – la société productrice de services, qui fournit du savoir spécialisé, des informations et des données en appui aux manufactures existantes – a commencé à prospérer. Les experts considèrent ces sociétés comme étant la principale source de la création d'avantages comparatifs et de l'importante valeur ajoutée des économies hautement industrialisées (Gibbons 1998). Dans une économie axée sur le savoir, les progrès dans les domaines de la micro-électronique, du multimédia et des télécommunications génèrent d'importants gains de productivité dans plusieurs secteurs et ils sont aussi des composantes clés pour une multitude de nouveaux produits dans un large éventail d'activités industrielles et de services. En même temps, l'accélération rapide du rythme de création et de diffusion du savoir signifie que la durée de vie des technologies et des produits se réduit progressivement et que l'obsolescence est plus précoce.

Les économies en développement et les économies en transition sont touchées par ces transformations mais elles tardent à en exploiter tous les avantages potentiels. En effet, la capacité à générer et à exploiter le savoir dans la quête d'un développement durable et de l'amélioration des niveaux de vie n'est pas partagée équitablement entre les nations. Il existe des disparités frappantes entre les pays riches et les pays pauvres concernant l'investissement et les capacités dans les domaines de la science et de la technologie (S & T). En 1996, l'on estimait que les pays de l'OCDE comptaient pour 85 % de l'investissement total en R & D ; la Chine, l'Inde, le Brésil et les nouveaux pays industrialisés d'Asie de l'Est pour 11 % et le reste du monde pour seulement 4 %. Parmi les raisons qui justifient l'écart de productivité agricole entre les pays industrialisés et les pays en développement figurent le fait que les économies avancées dépensent jusqu'à cinq fois plus en R & D liés à l'agriculture que ne le font les économies des pays en développement et le fait qu'elles disposent de l'ensemble d'infrastructures indispensables, de l'expertise et des structures organisationnelles et d'incitations qui permettent à ces investissements d'être productifs. Les membres du club des économies avancées bénéficient des fruits d'un cercle vertueux dans lequel les avantages concrets de la recherche aident

à produire la richesse et l'appui public nécessaires à la poursuite de l'exploration des frontières de la science (Romer 1990).

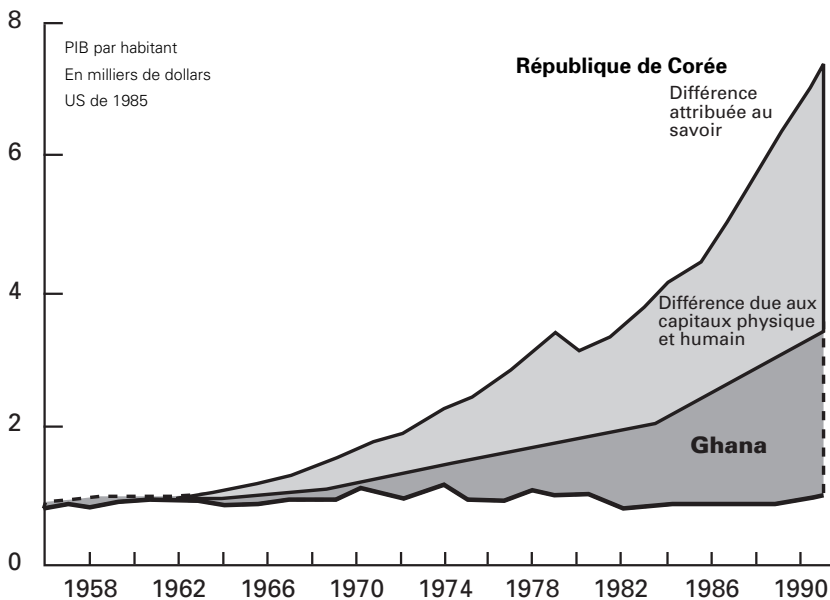
En revanche, la vaste majorité des pays du monde en développement n'ont ni élaboré une stratégie de développement conjuguant application du savoir et croissance économique, ni construit leur capacité nationale en S & T. Un indicateur clé en est le rapport demandes étrangères/demandes locales de brevets, qui mesure, dans un pays donné, le niveau de l'activité innovante entreprise par les chercheurs nationaux. Dans les pays à faible revenu, le ratio des brevets proposés par les non-résidents par rapport à ceux proposés par les nationaux est de 690 pour 1, alors que dans les pays à revenu élevé, ce ratio est en moyenne de 3,3 pour 1 (Banque mondiale 2000d : tableau 5.1).

La figure 1.1 qui compare les évolutions économiques du Ghana et de la République de Corée entre 1958 et 1990 illustre la différence considérable qu'une stratégie de développement axée sur le savoir a créé entre deux pays qui avaient en 1958 des produits intérieurs bruts (PIB) par habitant similaires. Le graphique, basé sur la méthode Solow d'évaluation de la croissance économique, représente une tentative stylisée d'estimation de la contribution relative de deux types de facteurs : les facteurs tangibles comme l'accumulation des capitaux physiques et des années supplémentaires de scolarisation de la population active et d'autres facteurs liés à l'utilisation du savoir, comme la qualité de l'éducation, la solidité des institutions, la facilité de communication et de diffusion des informations techniques et les compétences dans les domaines de la gestion et de l'organisation (Solow 2001). Dans ce modèle, le progrès technique accroît le rendement potentiel à partir d'un ensemble donné d'intrants. Des mesures empiriques sont ensuite appliquées pour déterminer dans quelle mesure la croissance peut être attribuée à l'accroissement des intrants (plus de main-d'œuvre et de capitaux) ou à l'utilisation plus productive des intrants. La dernière mesure, communément désignée facteur de productivité totale (FPT), est généralement considérée comme étant étroitement liée à la manière dont le savoir est utilisé dans la production. Le FPT étant une mesure du rendement par unité d'intrant, son augmentation se traduit par une hausse des niveaux de vie. L'enseignement supérieur est l'un des éléments les plus déterminants de l'ensemble des facteurs complexes qui définissent le FPT d'un pays donné. D'autres facteurs doivent également être pris en compte, notamment les politiques économiques et les contextes politiques différents – qui ont tous deux

fortement influencé les parcours de la croissance industrielle, les marchés du travail et les conditions de rétention et d'utilisation des compétences dans ces deux pays (encadré 1.1).

Dans le modèle de Solow, la différence de croissance économique entre le Ghana et la Corée est un exemple type d'une situation plus générale. Easterly et Levine (2000) ont passé en revue et analysé les conclusions d'études sur la croissance dans plusieurs pays, semblables à l'étude comparative entre le Ghana et la Corée. Ils en concluent que le FPT – qui mesure les facteurs autres que le capital physique et humain, explique l'essentiel des disparités dans la croissance économique. En conséquence, ils recommandent que les décideurs mettent davantage l'accent sur les politiques qui favorisent la croissance du FPT plutôt que sur celles qui privilégient l'accumulation du capital en soi.

FIGURE 1.1 LE SAVOIR, FACTEUR DE DISPARITÉ DE REVENUS ENTRE LES PAYS : LE GHANA ET LA RÉPUBLIQUE DE CORÉE, 1956-1990



Source : Banque mondiale (1999c : 22).

ENCADRÉ 1.1

Comparaison des stratégies d'enseignement supérieur au Ghana et en République de Corée

Il se peut que des politiques et pratiques différentes dans le secteur de l'enseignement supérieur aient contribué aux disparités croissantes des facteurs de productivité totale (FPT) entre le Ghana et la République de Corée, si l'on s'en tient à la description résumée ci-après des politiques d'enseignement supérieur dans ces deux pays.

Le développement de l'enseignement supérieur en Corée s'est réalisé en quatre phases distinctes : 1) dans les années 1950, développement des établissements publics avec frais de scolarité équivalant à 30 % des dépenses ; 2) dans les années 1960, promotion des établissements privés, avec des financements publics limités pour les frais d'équipement et les bourses ; 3) dans les années 1970 et 1980, développement des études d'ingénieur et de l'enseignement technique pour faire face aux besoins de main-d'œuvre ; et 4) dans les années 1990, accent sur la qualité, les capacités en R & D, la responsabilisation, la déréglementation et le financement fondé sur les résultats.

Au Ghana, les effectifs dans l'enseignement supérieur public ont crû lentement au fil des années. À la fin des années 1980, le gouvernement a élaboré un programme de réformes qui comportait des mesures visant à améliorer la viabilité financière du système, à accroître la qualité et la pertinence et à promouvoir l'accroissement des effectifs, mais bon nombre de ces projets de réforme ont été abandonnés par les gouvernements ultérieurs.

La fréquentation des filières scientifiques et techniques est demeurée relativement constante dans les deux pays et est approximativement équivalente à environ 50 % de la population estudiantine. Mais eu égard à certains autres indicateurs importants, les résultats des deux stratégies sont nettement différents :

- En Corée, le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur pour la tranche d'âge admissible est monté de façon remarquable, passant de 5 % à 80 % entre 1960 et 2000. Pendant la même période, le taux de scolarisation au Ghana stagnait à moins de 2 %.
- Les établissements d'enseignement supérieur privés ont proliféré en Corée, admettant 85 % de la population estudiantine totale en 2000. Au Ghana, les établissements privés n'ont vu le jour que récemment et représentent au plus 6 % des inscriptions totales.
- Les dépenses publiques par étudiant sont montées en flèche en Corée, passant de 2700 dollars US en 1990 à 4 500 dollars en 2000. Au Ghana,

elles ont chuté d'environ un tiers, passant de 1 200 dollars US en 1990 à 850 dollars en 2000.

- Le gouvernement coréen a activement encouragé les partenariats universités/secteur industriel depuis la fin des années 1980. Les partenariats entre l'enseignement supérieur et le monde productif ont été relativement rares au Ghana.

Source : Données de la Banque mondiale.

Les pays en développement et les pays en transition doivent atteindre une plus grande productivité économique s'ils veulent être en mesure de soutenir efficacement la concurrence dans l'économie mondiale. Selon le *Rapport sur le développement dans le monde 1998/1999*, « l'on ne saurait souligner assez la nécessité pour les pays en développement d'accroître leur capacité à utiliser le savoir » (Banque mondiale 1999c:16). Les pays à la traîne ne pourront pas saisir les occasions d'améliorer leurs économies par le biais, par exemple, de systèmes de production et de distribution agricole plus efficaces – permettant d'accroître les rendements et de réduire le volume des denrées alimentaires gaspillées du fait d'une distribution médiocre ou en rendant les exportations plus compétitives avec la mise en place de meilleurs systèmes de métrologie, de normes et de contrôle de qualité.

L'un des défis les plus importants et les plus urgents auxquels font face les pays les plus pauvres est peut-être de produire une quantité suffisante de produits alimentaires de bonne qualité nutritive pour leurs populations qui ne cessent de croître, sans provoquer une nouvelle dégradation de l'environnement. L'utilisation des techniques modernes de biotechnologie comme les cultures génétiquement modifiées et la génétique moderne peut jouer un rôle crucial dans l'accroissement des rendements, l'amélioration de la valeur nutritive (protéines, calories, oligo-éléments et suppléments vitaminés), l'amélioration des caractéristiques des plantes (par exemple la résistance à la sécheresse, aux parasites, à la salinité et aux herbicides) et la réduction des pertes post-récolte. Mais le développement des cultures génétiquement modifiées qui constitue une menace potentielle sérieuse pour l'environnement et la santé humaine nécessite une gestion prudente des risques et des procédures de bio-sécurité. Pour prendre des décisions judicieuses sur la manière dont il convient de relever ces défis, les pays doivent faire appel à des spécialistes hautement qualifiés –

qui ne seront pas disponibles à moins de consentir des investissements pour la formation d'un capital humain de haut niveau.

Les pays ne disposant pas d'un minimum de capacités scientifiques et technologiques seront aussi à la traîne dans l'acquisition des avantages sociaux et humains comme l'accroissement de l'espérance de vie, la réduction de la mortalité infantile et l'amélioration de la santé, de l'alimentation et de la salubrité. Ces pays seront de plus en plus vulnérables aux menaces émergentes.

Par exemple, la pauvreté exacerbe les problèmes de lutte contre l'épidémie du VIH/SIDA, car le manque de capacités entrave l'émergence de stratégies de lutte plus efficaces. Les pays à faible revenu ayant des taux de prévalence élevés ne peuvent ni élaborer leurs propres solutions, ni acheter les remèdes existants dans le monde industrialisé. Dans certains cas, les gains en termes d'espérance de vie qui ont été réalisés au cours des 40 dernières années sont annulés. Seuls quelques rares pays, à savoir le Brésil, le Sénégal et l'Ouganda, ont enregistré un premier succès dans la lutte contre le SIDA. Leurs résultats positifs s'expliquent par : a) l'adoption de programmes de sensibilisation sanitaire efficaces ciblant les pauvres ; b) la prise de décisions politiques fermes portant suspension des droits de propriété intellectuelle face à l'urgence sanitaire et encourageant la production de médicaments génériques ; et c) dans le cas du Brésil, l'existence d'une industrie pharmaceutique locale dotée des capacités techniques et humaines pour fabriquer les médicaments requis.

Les pays à faible revenu qui sont généralement plus vulnérables aux effets des variations de climat et aux catastrophes naturelles sont susceptibles de tirer le mieux parti d'une meilleure utilisation du nouveau savoir-faire technologique dans des domaines comme la météorologie et la télédétection. Le nouveau savoir et les nouvelles technologies permettent une plus grande amélioration des techniques de prévision et d'alerte précoce qui peuvent très sensiblement réduire les effets de la dégradation des terres et de l'environnement et ceux des catastrophes naturelles. Les graves inondations survenues au Mozambique en décembre 2000 sont un exemple négatif : six mois auparavant, les météorologistes britanniques avaient lancé des mises en garde contre ce danger, mais le pays ne disposait pas de capacités locales pour analyser les données scientifiques, tirer des conclusions concrètes et recommander des mesures préventives qui auraient pu permettre de sauver des milliers de vies.

LA RÉVOLUTION DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Une dimension spécifique du progrès scientifique et technologique qui a déjà un impact considérable sur le secteur de l'enseignement supérieur est la révolution de l'information et de la communication. L'avènement de l'imprimerie au XV^e siècle a provoqué la première transformation radicale des temps modernes dans la manière de conserver et de mettre en commun le savoir. De nos jours, les innovations technologiques dans l'informatique et les télécommunications révolutionnent une fois de plus la capacité de conservation, de transmission, d'accès et d'utilisation de l'information. Les progrès rapides dans les domaines de l'électronique, des télécommunications et des technologies par satellite, qui permettent la transmission des données à haut débit et à faible coût, ont provoqué la quasi élimination des distances physiques comme barrière à la communication et facteur de compétitivité économique. En 1985, le coût de transmission de 45 millions de bits d'information par seconde sur un kilomètre de fibre optique était de près de 100 dollars ; en 1997, il était possible de transmettre 45 millions de bits par seconde au coût de 0,05 cent seulement (Bond 1997). Les sources d'énergie de substitution comme l'énergie solaire et les énergies motrices éliminent certaines des contraintes liées à l'électrification des localités éloignées. En général, la conjugaison de l'accroissement de la capacité informatique et de la réduction des coûts de communication fait qu'il existe peu de barrières logistiques à l'échange et à la communication des informations entre les individus, les institutions et les pays, au moins pour ceux qui ont accès à l'Internet et dans les pays où les politiques de télécommunications favorisent un accès à des prix abordables.

L'accélération du développement technologique a fait de l'accès au savoir une condition essentielle de la participation à l'économie mondiale. L'impact des nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC) a considérablement modifié la vitesse de production, d'utilisation et de distribution du savoir, comme l'attestent l'augmentation de la publication des documents scientifiques et le nombre de demandes de brevets. La capacité d'un pays à tirer profit de l'économie fondée sur le savoir dépend ainsi de sa promptitude à adapter sa capacité à produire et à partager le savoir. Il ressort d'une étude récente du Bureau international du travail (BIT) que les nouvelles technologies peuvent avoir un impact positif sur les pays, quel que soit leur

niveau de développement économique. Le Brésil, la Chine, le Costa Rica, l'Inde, la Malaisie et la Roumanie ont réussi à créer – au moyen de systèmes d'enseignement relativement efficaces – des niches de technologies de l'information (TI) qui leur permettent de soutenir la concurrence sur le marché mondial (BIT 2001).

Bien que cette transformation apporte plusieurs avantages potentiels aux pays en développement et aux pays en transition, le recours accru à l'information numérique et aux technologies de la communication comporte en même temps le risque réel d'un écart numérique croissant à l'intérieur même des pays et entre eux. Les disparités des revenus et des niveaux de vie par habitant pourraient aboutir à la marginalisation de sociétés entières ou de certaines couches des sociétés. La fracture numérique comporte plusieurs dimensions. À l'échelle mondiale, elle opère une coupure entre les pays industrialisés et les pays en développement en fonction de leur capacité à utiliser, adapter, produire et diffuser le savoir. En Corée, le nombre de foyers connectés à l'Internet a doublé en 2000, passant à 3 millions de foyers au total, alors que le Japon ne comptait que 450 000 foyers connectés. L'écart technologique entre les pays à revenu élevé et les pays à faible revenu est illustré par le nombre d'ordinateurs personnels pour 1 000 habitants – moins de 1 au Burkina Faso contre 27 en Afrique du Sud, 38 au Chili, 172 à Singapour et 348 en Suisse. Les pays d'Afrique sub-saharienne dans leur ensemble comptent un internaute pour 5 000 habitants; en Europe et en Amérique du Nord, la proportion est de 1 internaute pour 6 habitants. La figure 1.2 illustre cette disparité à l'échelle mondiale.

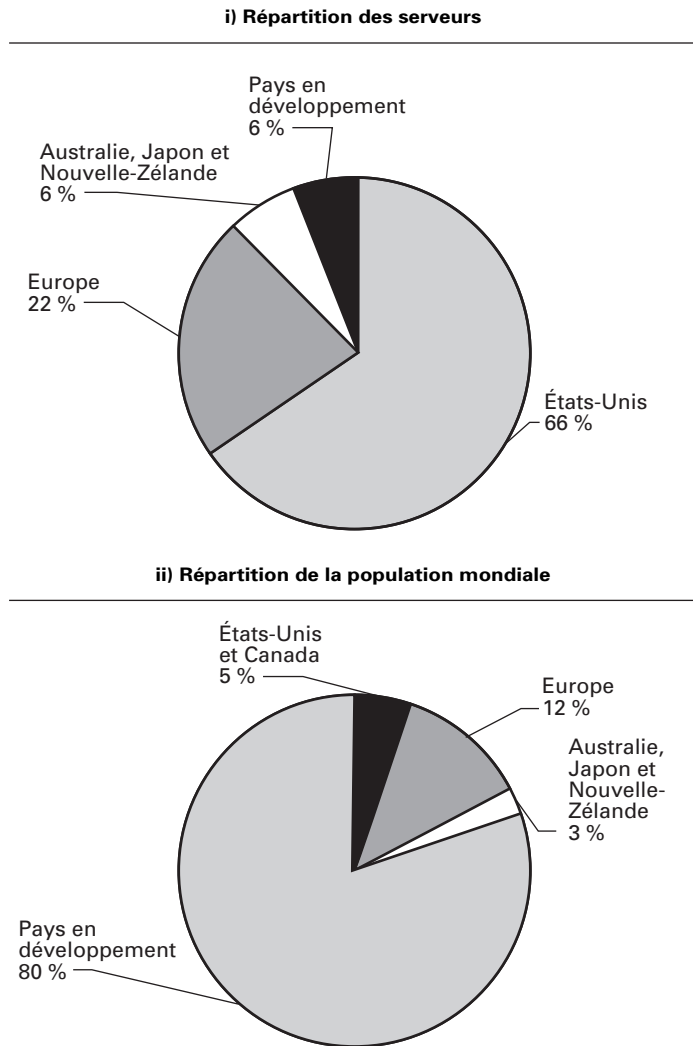
Parmi les pays en développement, la fracture numérique met d'un côté les pays les plus avancés technologiquement et de l'autre côté les pays les moins avancés. Alors que quelques pays africains à faible population ne disposent toujours pas d'un serveur Internet, à Singapour 98 % des foyers utilisent l'Internet. Au sein d'une région donnée, certains pays disposent d'une infrastructure d'information et de communication plus solide que d'autres. En Afrique sub-saharienne, le nombre de serveurs Internet pour 1 000 habitants varie de 0,01 au Burkina Faso à 3,82 en Afrique du Sud (données de l'Union internationale des télécommunications).

À l'intérieur même des pays, les mutations technologiques signifient souvent que les groupes qui étaient déjà défavorisés ou exclus – familles à faible revenu, populations rurales, femmes, minorités et

personnes âgées – se retrouvent carrément à la traîne. Au Royaume-Uni par exemple, 4 % seulement des foyers de la catégorie à très faible revenu sont connectés à l'Internet contre 43 % pour la catégorie à revenu élevé, et l'écart s'accroît chaque année. Aux États-Unis d'Amérique, la proportion de familles afro-américaines qui sont connectées est de moitié celle des familles blanches (OCDE 2001 : 49). Le Rapport 2001 du BIT révèle un « écart numérique selon les sexes » dans plusieurs régions du monde, y compris les pays de l'OCDE. Bien que certaines économies aient atteint une quasi-parité dans l'utilisation de l'Internet (comme Taïwan et la Chine avec 45 % d'utilisatrices et la Corée avec 43 %), la situation est souvent loin d'être équilibrée³. En Amérique latine, 38 % des internautes sont des femmes mais dans l'Union européenne (UE), au Japon et au Moyen-Orient, les pourcentages sont respectivement de 25 %, 18 % et 4 % (BIT 2001 : 16). Au Sénégal, 12 % des internautes sont des femmes, mais 0,1 % seulement de la population est connectée à l'Internet. En Afrique du Sud où 3 % de la population sont connectés à l'Internet, 19 % des utilisateurs sont des femmes (données de l'Union internationale des télécommunications).

L'existence de technologies de l'information et de la communication appropriées et fonctionnelles est essentielle à l'enseignement supérieur car ces technologies ont la capacité : a) de rationaliser et de réduire les tâches administratives et en général de permettre l'accroissement de l'efficacité et de l'efficacités de la gestion des systèmes et des établissements d'enseignement supérieur ; b) d'accroître l'accès et d'améliorer la qualité des enseignements et de l'acquisition des connaissances à tous les niveaux ; et c) d'élargir considérablement l'accès à l'information et aux données – à l'échelle des campus ou à travers le monde. L'apparition et l'évolution rapide des TIC ont créé au moins deux défis majeurs pour l'éducation : réaliser une intégration appropriée des TIC dans l'ensemble des systèmes et établissements d'enseignement supérieur et s'assurer que les nouvelles technologies deviennent les vecteurs de l'accroissement de l'accès et de l'équité et

3. Pour obtenir des informations sur l'utilisation de l'Internet en Corée, consulter le site « Gate4Korea.com », <http://www.india2korea.com>. Sur l'augmentation du nombre de femmes connectées en Asie de l'Est et dans la Région Pacifique, voir « Women a Formidable Force on the Web », Nielsen/Netratings, http://www.nielsen-netratings.com/pr/pr_010628_au.pdf

FIGURE 1.2 RÉPARTITION DES SERVEURS INTERNET ET DE LA POPULATION MONDIALE, PAR RÉGION EN 1999

Source : Données de l'Union internationale des télécommunications et du Fonds des Nations unies pour la population.

de l'augmentation des opportunités d'éducation pour tous, et non pas seulement pour les nantis et les privilégiés sur le plan technologique. En effet, des études préliminaires sur les politiques menées aux États-Unis d'Amérique, l'un des premiers pays à avoir largement adopté les nouvelles TIC, ont prouvé de façon manifeste que l'inégalité d'accès aux technologies aggravait les inégalités prévalant dans l'éducation. Il convient d'accorder une attention particulière aux questions d'équité de manière à ce que les nouvelles technologies, qui « démolissent les barrières géographiques [puissent le faire sans] en ériger de nouvelles et sans accentuer la fracture numérique » (Gladieux et Swail 1997 : 17).

LE MARCHÉ MONDIAL DU TRAVAIL

La mondialisation, la baisse des coûts de communication et de transport et l'ouverture des frontières politiques concourent à faciliter l'accroissement de la mobilité des personnes qualifiées. Cette dynamique aboutit de facto à l'existence d'un marché mondial du travail pour le capital humain de haut niveau auquel les diplômés de l'enseignement supérieur peuvent avoir accès (Carrington et Detragiache 1999). Dans ce marché du XXI^e siècle, les pays les plus riches s'emploient de maintes façons à attirer et à retenir les meilleurs cerveaux du monde. Parmi les facteurs d'attraction les plus puissants, on peut relever les politiques efficaces qui stimulent les activités de R & D et augmentent l'investissement direct, offrent des opportunités de formation et de recherche post-universitaires attrayantes et favorisent le recrutement de jeunes diplômés et des professionnels (Glanz 2001). Les pays de l'OCDE augmentent leurs investissements en R & D, non seulement dans le secteur des S & T, mais aussi dans d'autres secteurs axés sur le savoir, créant ainsi des opportunités d'emploi pour les personnes suffisamment qualifiées. Au début de 2001 par exemple, le gouvernement australien a annoncé une augmentation de 100 % du financement du Conseil australien de la recherche et une réduction fiscale de 175 % sur charges de R & D des entreprises⁴.

4. Le premier ministre a déclaré que « dans un monde extrêmement concurrentiel caractérisé par une forte mobilité des capitaux et de la main-d'œuvre, il est d'autant plus important pour l'Australie d'avoir les incitations et les opportunités appropriées pour traduire les idées australiennes en revenus et emplois locaux pour les australiens » (cité dans Maslen 2001).

Environ 25 % des étudiants de troisième cycle en sciences et ingénierie des universités américaines proviennent de l'étranger, soit environ 50 000 à 100 000 étudiants étrangers qui entrent dans le marché américain du capital humain de haut niveau. La plupart de ces étudiants ont reçu leur éducation de base et obtenu leurs premiers diplômes dans leurs pays d'origine – autrement dit, le coût de leur formation initiale a été probablement assuré par leurs pays d'origine plutôt que par les pays où ils travaillent (NSF 2000 : tableau annexe 4-22). Les pays avancés sont en train d'ouvrir des bureaux de recrutement dans les pays où, en raison du manque d'opportunités et de l'instabilité politique, les diplômés de l'enseignement supérieur sont disponibles. L'Australie, le Canada, les pays de l'UE et d'autres sont tous en concurrence pour obtenir leur part de personnes très qualifiées dans le marché mondial du travail. La France et l'Allemagne ont assoupli les procédures de délivrance des visas pour attirer les professionnels étrangers dans les domaines liés aux technologies, et en octobre 2000, les États-Unis d'Amérique ont adopté un amendement à leur législation sur l'immigration, amendement qui met 600 000 nouveaux visas à la disposition des scientifiques et des ingénieurs⁵.

Le marché mondial du travail pour le capital humain de haut niveau est une réalité croissante qui fait que la mobilité des compétences et le problème connexe de « la fuite des cerveaux » sont à l'avant-garde des préoccupations nationales, en particulier dans les pays en développement (voir tableau 1.2). Qu'elle soit le produit des facteurs de répulsion ou d'attraction, la fuite des cerveaux peut avoir un effet démoralisant sur l'appareil de l'État, les capacités de gestion, les secteurs productifs et les établissements d'enseignement supérieur. On estime, par exemple, qu'au moins 40 % des diplômés des prestigieux Instituts de technologie de l'Inde cherchent un emploi à l'étranger. Les pays d'Afrique sub-saharienne enregistrent un taux moyen de scolarisation dans l'enseignement supérieur de 4 % seulement, contre 81 % aux États-Unis d'Amérique, mais on évalue à environ 30 000 le nombre d'Africains titulaires d'un doctorat qui vivent hors d'Afrique et à 130 000 le nombre d'Africains qui étudient actuellement à l'étranger. L'une des plus prestigieuses universités privées du Venezuela, la Metropolitan University, a vu 50 % de ses diplômés de l'année universitaire 2000 partir travailler pour des firmes multinationales à l'étranger. En Bulgarie,

5. Loi n° 106-313 des États-Unis d'Amérique, Loi de l'an 2000 sur la compétitivité américaine au XXI^e siècle.

le Syndicat des scientifiques estime que 65 % de l'ensemble des diplômés d'université (environ 300 000 personnes) ont quitté le pays au cours de la dernière décennie. Les universités des pays en développement et des pays en transition se battent pour recruter des professeurs de haut niveau, et l'absence de personnel suffisamment qualifié se traduit par la baisse de la qualité des enseignements.

TABLEAU 1.2 ÉMIGRANTS DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DANS QUELQUES PAYS ET RÉGIONS EN 1990

Pays ou région d'origine	Nombre d'émigrants vivant aux États-Unis d'Amérique	Nombre d'émigrants diplômés de l'enseignement supérieur aux États-Unis d'Amérique	Pourcentage des émigrants diplômés de l'enseignement supérieur par rapport à l'ensemble des émigrants
Mexique	2 700 000	351 000	13
Philippines	730 000		50
Chine	400 000	200 000	50
Inde	300 000+	225 000+	75
Rép. de Corée	300 000+	159 000+	53
Afrique sub-saharienne	128 000	95 000	75
Jamaïque			42
Trinité et Tobago			46
Amérique du Sud			Environ 50

Note : Comprend seulement les immigrants vers les pays de l'OCDE ; les chiffres réels sont probablement plus élevés.

Source : Carrington et Detragiache (1999).

La mobilité internationale croissante des ressources humaines qualifiées peut avoir autant d'effets positifs que négatifs sur les pays à tous les stades du développement. Toutefois, les pays en développement tendent à pâtir grandement des effets néfastes de ce phénomène, dans la mesure où ils risquent de perdre ces spécialistes techniques et professionnels qui devraient être à même de contribuer à alléger la pauvreté qui caractérise les conditions de vie des populations locales. Malgré ses effets potentiellement graves, l'exode des cerveaux a rarement constitué une préoccupation manifeste des pouvoirs publics. Ce faible intérêt peut s'expliquer par des considérations relatives aux droits humains universellement établis, comme la liberté de mouvement et de choix de l'emploi (énoncées dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, articles 13 et 23) et l'interaction complexe et changeante

des facteurs « d'attraction » et de « répulsion » qui poussent des individus à entrer dans un pays ou à le quitter. Néanmoins, il est clair que quelles qu'en soient les causes, la mobilité internationale des rares ressources humaines qualifiées continuera à présenter des risques à long terme pour les investissements en faveur de l'enseignement supérieur dans bon nombre de pays.

LE CHANGEMENT POLITIQUE ET SOCIAL

Des changements rapides s'opèrent partout dans le monde, non seulement dans les domaines économique, scientifique et technologique mais aussi dans les domaines politique et social. La désintégration de l'ex-Union soviétique, la renaissance de la démocratie africaine, la consolidation des régimes civils en Amérique latine ainsi que d'autres événements récents ont modifié l'ensemble du paysage politique de la planète. Les conséquences en sont la transition vers la démocratie dans maintes régions du monde, une plus grande préoccupation pour des questions de développement politique dans les domaines comme la gouvernance et la responsabilité, l'accroissement de la prise de conscience dans le domaine des droits de l'homme et la montée des organisations de la société civile en tant que porte-parole légitimes des parties prenantes dans des environnements de plus en plus pluralistes. La proportion des pays du monde qui pratiquent une certaine forme de gouvernance démocratique est passée de 40 % en 1988 à 61 % en 1998 (Banque mondiale 2000e : 43). Les établissements d'enseignement supérieur ont aussi été profondément affectés par les changements survenus autour d'eux et qui renforcent leur rôle en tant que piliers de la cohésion sociale, de forums de débats publics et de participants au libre débat.

Persistance des conflits

Malgré ces progrès encourageants, la situation politique demeure fragile dans plusieurs pays. Les menaces que font peser les conflits régionaux et ethniques, l'aggravation de la pauvreté, l'accroissement des inégalités économiques, la montée de la criminalité et de la corruption et la propagation du SIDA exercent tous ensemble de lourdes pressions sur les institutions politiques et sociales de toute nature, dont les institutions d'enseignement supérieur, limitant de ce fait leur efficacité.

Les conflits internes et ethniques mis en veilleuse en raison des pressions liées naguère à la Guerre froide ou des influences post-coloniales ont proliféré au cours de ces dix dernières années. Ces conflits, qui ont été ressentis plus durement en Afrique, en Europe de l'Est et dans les pays de l'ex-Union soviétique, se sont traduits par environ 5 millions de morts et 50 millions de réfugiés (Banque mondiale 2000e : 36). Bien que certains analystes prétendent que le nombre de conflits armés majeurs est en baisse dans le monde, il ressort d'une étude récente menée par un groupe d'observateurs de la stabilité politique que 33 pays présentent un risque élevé d'instabilité politique et 47 autres dont la Chine, l'Inde et la Russie présentent un risque modéré (Smith 2001). En 1996, un tiers des pays d'Afrique sub-saharienne ont souffert des conflits armés qui ont causé d'énormes souffrances humaines, des dégâts matériels, la perte de ressources humaines et la destruction du tissu social et culturel des pays concernés (Banque mondiale 2001a). Depuis les attaques terroristes survenues le 11 septembre 2001 aux États-Unis d'Amérique, le niveau d'instabilité à l'échelle mondiale pourrait être plus élevé qu'on le croyait auparavant.

Inégalités de revenus

Partout dans le monde, l'inégalité de revenus dans les pays et entre ceux-ci s'est accentuée dans la mesure où les individus ont diversement bénéficié de la croissance de l'économie mondiale. En 1973, la différence de revenus entre les pays les plus riches et les pays les plus pauvres était de 44 contre 1, mais à la fin de 1992, cet écart s'est accru nettement, passant à 72 contre 1 (Banque mondiale 2001e : 6). Au cours de cette période, le gouffre entre le bien-être économique des pays industrialisés et celui du monde en développement s'est agrandi, la part des exportations mondiales des pays les moins avancés ayant baissé, passant de 0,6 % à 0,4 % en 1998 (PNUD 2000 : 82). Aujourd'hui, avec 1,2 milliard de personnes vivant avec moins de 1 dollar par jour, l'on estime que les avantages de la mondialisation sont restés hors de portée de pratiquement la moitié des habitants du monde en développement (Banque mondiale 1997:12).

Au sein des pays aussi, les inégalités de revenus sont en hausse. Par exemple, au Brésil, au Guatemala et en Jamaïque, les revenus des 20 % les plus riches sont 25 fois supérieurs à ceux des 20 % les plus pauvres (PNUD 2000 : 34). En moins de 10 ans, l'inégalité en Europe

de l'Est et dans l'ex-Union soviétique, telle que mesurée par le coefficient de Gini, est passée d'une moyenne de 25-28 (indice d'une plus grande égalité par rapport à la moyenne OCDE) à une moyenne de 35-38 (plus grande inégalité par rapport à la moyenne de l'OCDE)⁶. Dans certains pays comme la Bulgarie, la Russie et l'Ukraine, l'accroissement des inégalités a même été plus spectaculaire, dépassant de trois ou quatre fois le rythme d'accroissement annuel du coefficient de Gini au Royaume-Uni et aux États-Unis d'Amérique dans les années 1980 (Milanovic 1998). Dans bon nombre de pays, les disparités sociales et la pauvreté se sont traduites par une forte recrudescence de la criminalité et des agissements illégaux. L'accès équitable aux opportunités offertes par l'enseignement supérieur est important pour atténuer les inégalités et les problèmes sociaux connexes.

La crise du VIH/SIDA

La propagation du virus du SIDA aggrave l'instabilité économique et politique. Selon les prévisions du Programme des Nations unies sur le VIH/SIDA (ONUSIDA) pour 2001, 40 millions de personnes dans le monde vivent avec le VIH/SIDA. Rien que pour 2000, l'on estimait à 5 millions le nombre de personnes nouvellement infectées et à 3 millions le nombre de décès dus au VIH/SIDA.

L'Afrique est généralement décrite comme un continent en péril. Sur près de 34 millions de personnes infectées par le VIH dans le monde à la fin de 1999, 23 millions résidaient en Afrique sub-saharienne. Depuis l'apparition du SIDA au début des années 1980, plus de 17 millions d'adultes et 3,7 millions d'enfants africains en sont décédés. L'on estime que 8,8 % d'Africains adultes sont infectés par le virus du VIH/SIDA, et l'incroyable fort taux de décès précoces d'adultes devrait se traduire par 40 millions d'orphelins au cours de la prochaine décennie.

Dans les sept pays d'Afrique sub-saharienne présentant les taux d'infection les plus élevés – le Botswana, le Lesotho, la Namibie, l'Afrique du Sud, le Swaziland, la Zambie et le Zimbabwe – entre 20 % et 36 % de la population adulte vivent avec le VIH⁶. La montée du VIH au cours

6. « Actualité ONUSIDA sur l'épidémie du SIDA, décembre 2001 », disponible à l'adresse <www.unaids.org/epidemic_update/report_dec01/index.html>.

de la dernière décennie a provoqué la baisse de l'espérance de vie de plus de 10 ans dans certains de ces pays. La pandémie a des effets considérables sur le développement économique et humain. Par exemple, d'ici à 2010, l'on s'attend à ce que l'Afrique du Sud soit de 20 % plus pauvre qu'elle ne l'aurait été si le virus du SIDA n'avait pas existé.

Le risque d'une épidémie de SIDA est aussi très réel dans tous les pays d'Asie et d'Europe de l'Est où les taux d'infection les plus rapides au monde, associés à la cherté des médicaments antirétroviraux et à l'inadéquation de l'accès aux services de santé, ont mis les thérapies efficaces du SIDA hors de portée de la majorité des citoyens. Le gouvernement chinois a récemment admis que d'ici 2010, l'incidence du SIDA en Chine atteindra des niveaux semblables à ceux des pays d'Afrique sub-saharienne.

Ces tendances exercent ensemble des pressions considérables sur les institutions politiques et sociales de tous genres. L'on estime que certains pays africains perdent le quart de leur personnel de santé à cause du VIH/SIDA. Un tiers des infirmiers de la province du Natal en Afrique du Sud sont morts du SIDA aux cours des trois dernières années (ACU 2001). Entre temps, les professeurs, les maîtres, les administrateurs et les étudiants meurent ou quittent leurs établissements d'enseignement supérieur pour cause de maladie ou pour prendre soin d'une personne atteinte du SIDA. En Zambie, la perte du personnel enseignant dans les écoles primaires et secondaires est effrayante et équivaut à la moitié de l'effectif formé chaque année. Les établissements d'enseignement supérieur perdent aussi un grand nombre des membres de leur personnel enseignant et administratif ainsi que de leurs étudiants.

Ces statistiques ne tiennent pas encore compte des pertes enregistrées dans les autres secteurs de l'économie et dans la fonction publique, secteurs qui sont tous tributaires des professionnels qualifiés, des adultes ayant une formation technique et des théoriciens et planificateurs stratégiques. Pour assurer la continuité de l'éducation, de la santé, de la justice et des autres secteurs clés de la fonction publique, il est impérieux de combler ces pertes. Cet impératif est encore plus important dans les pays les plus pauvres où le nombre de personnes très instruites était déjà très insuffisant pour pouvoir fournir la capacité nécessaire à une gouvernance démocratique et à une administration publique fonctionnelle, abstraction faite d'un développement plus vigoureux.

En dehors du secteur moderne, la productivité agricole baisse dans de nombreux pays en raison du VIH/SIDA. La Thaïlande a vu le rendement des ménages ruraux baisser de 50 % et l'ONUSIDA prévoit que les pays les plus atteints perdront plus de 20 % de leur PIB d'ici 2010 si les tendances actuelles persistent.

Comme on l'a déjà relevé, les établissements d'enseignement supérieur font face à des perturbations en raison du VIH/SIDA. Pourtant, c'est précisément en ce moment que l'enseignement supérieur est essentiel pour compenser les pertes, fournir le capital humain nécessaire au fonctionnement des administrations et au progrès des économies et pour former des maîtres et des personnels de santé. Un secteur d'enseignement supérieur fort et souple peut contribuer à renforcer les capacités requises pour atténuer les effets néfastes du VIH/SIDA et les autres menaces pour la santé publique.

CONCLUSION

La dernière décennie du XX^e siècle a été marquée par des mutations d'une importance sans précédent, et par de nouvelles tendances dans l'environnement mondial. Les défis qui en découlent présentent à la fois des opportunités et des menaces qui sont susceptibles d'affecter non seulement la configuration et le mode de fonctionnement, mais aussi la mission et l'objectif même des systèmes d'enseignement supérieur. Dans le chapitre qui suit, nous présentons la situation actuelle de l'enseignement supérieur dans les pays en développement, et nous examinons la manière dont les institutions d'enseignement s'adaptent ou peuvent s'adapter aux missions et aux réalités nouvelles.

CHAPITRE 2

Contribution de l'enseignement supérieur au développement économique et social

En ce qui concerne l'intellect, il n'y a pas de demi-mesure : soit on recherche ce qu'il y a de mieux, soit on vit avec le pire.

John Gardner

Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle crucial d'appui aux stratégies de croissance économique axées sur le savoir et à la construction de sociétés démocratiques. En formant des professionnels compétents et responsables nécessaires à une gestion judicieuse de la politique macroéconomique et du secteur public, l'enseignement supérieur contribue à l'amélioration du cadre institutionnel d'un pays. Ses activités pédagogiques et de recherche sont d'une importance capitale pour le système national d'innovation. Les établissements d'enseignement supérieur étant dépositaires et dispensateurs d'informations (grâce aux bibliothèques et autres structures semblables), serveurs de réseaux informatiques et fournisseurs d'accès à l'Internet, constituent souvent la base de l'infrastructure d'information d'un pays. Par ailleurs les normes, les valeurs, les attitudes et l'éthique que ces établissements

inculquent aux étudiants constituent le socle du capital social nécessaire à l'édification de sociétés civiles fortes et des cultures caractérisées par la cohésion – creuset de la bonne gouvernance et de systèmes politiques démocratiques (Harrison et Huntington 2000).

Pour remplir efficacement leurs missions d'éducation, de recherche et d'information au XXI^e siècle, les établissements d'enseignement supérieur doivent être en mesure de satisfaire les besoins changeants dans les domaines de l'enseignement et de la formation, de s'adapter à l'évolution rapide de la configuration des systèmes d'enseignement supérieur et d'adopter des modes d'organisation et de fonctionnement plus souples. Le présent chapitre analyse les nouveaux défis et la façon dont les établissements d'enseignement supérieur font face aux exigences multiformes de ces défis, notamment le besoin d'un modèle d'éducation continue. Il examine l'émergence de nouveaux types d'établissements d'enseignement supérieur dans le contexte d'un marché sans frontières et explore les formes de mutation de ces établissements pour être en mesure de satisfaire les besoins changeants d'enseignement, et faire face aux nouvelles formes de concurrence et à l'évolution des technologies de l'information et de la communication. Une liste détaillée des problèmes et défis liés aux nouvelles tendances examinées dans ce chapitre est présentée à l'annexe A.

ÉVOLUTION DES BESOINS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

La présente section passe en revue trois grandes activités des établissements d'enseignement supérieur qui concourent à la construction de sociétés démocratiques axées sur le savoir :

- soutenir l'innovation en créant de nouvelles connaissances, accéder aux réserves mondiales du savoir et adapter ce savoir à l'usage local ;
- contribuer à la constitution du capital humain en formant une main-d'œuvre qualifiée et souple, notamment des scientifiques, des professionnels et techniciens de haut niveau, des enseignants du primaire et du secondaire et de futurs hauts responsables de l'État, de la fonction publique et des entreprises ;
- poser les jalons de la démocratie, de l'édification de la nation et de la cohésion sociale.

L'analyse comprend un aperçu général des nouvelles exigences du marché mondial et des technologies émergentes que doit satisfaire l'enseignement supérieur, et certains des moyens utilisés par celui-ci pour résoudre ces problèmes.

Le système d'innovation

Le savoir en lui-même ne transforme pas une économie et ne garantit pas non plus des gains sur l'investissement dans la recherche et le développement ou d'autres produits de l'enseignement supérieur. De nombreux pays, dont certains grands pays, tels que le Brésil, l'Inde et certaines des anciennes Républiques soviétiques ont consenti de lourds investissements pour le renforcement des capacités dans les domaines de la science et de la technologie sans en tirer des bénéfices importants. Cela est dû au fait que le savoir scientifique et technologique produit ses meilleurs résultats lorsqu'il est utilisé dans le cadre d'un système complexe d'institutions et de pratiques connu sous l'appellation de système national d'innovation (NIS).

Le NIS est une toile constituée des éléments suivants : a) des organisations productrices du savoir dans le système d'éducation et de formation ; b) un cadre macroéconomique et réglementaire approprié, notamment des politiques d'échanges commerciaux qui affectent la diffusion des technologies ; c) des entreprises et des réseaux d'entreprises innovateurs ; d) des infrastructures de communication adéquates, ainsi que e) d'autres facteurs tels que l'accès à la base mondiale du savoir et certaines conditions de marché qui favorisent l'innovation (Banque mondiale 1999c). L'enseignement supérieur est l'un des axes majeurs de ce cadre et constitue non seulement le socle des connaissances de haut niveau mais aussi une base du réseau de mise en commun d'informations.

Malheureusement, la logique des systèmes nationaux d'innovation permet aux États forts de devenir plus forts. Les pays qui veulent améliorer leur capacité d'innovation doivent travailler avec acharnement pour acquérir et conserver la masse indispensable d'infrastructures, d'institutions et de ressources humaines adéquates qui contribuent ensemble à l'obtention de meilleurs résultats. Quelques pays semblent y être parvenus dans le domaine de la fabrication des produits de pointe. En 1995, les pays en développement représentaient

30 % des exportations mondiales – chiffre nettement supérieur au chiffre atteint quelques années auparavant – et la valeur de leurs exportations de produits de technologie de pointe avait pour la première fois été supérieure à celle de leurs produits de technologie de base (Lall 2000: 11).

Malgré les difficultés de mise en place d'un NIS adéquat, il existe plusieurs facteurs favorables qui peuvent aider les pays qui cherchent à combler le fossé qui les sépare des pays avancés sur le plan scientifique. D'abord, des recherches judicieuses menées en sciences sociales ont permis de beaucoup apprendre sur le processus d'innovation ; ces acquis peuvent être utilisés dans le choix des politiques et pratiques qui rendent plus rentable l'investissement dans la promotion des ressources humaines (voir encadré 2.1). Ensuite, une grande partie de la communauté scientifique internationale est par nature ouverte à la coopération au-delà des frontières nationales, les progrès de la science dépendant d'une culture de libre échange du savoir fondamental¹. Cet état d'esprit est de bon augure pour les politiques qui encouragent la recherche et la collaboration. Troisièmement, les nouvelles technologies fournissent un accès exceptionnel au savoir existant. Enfin, pour utiliser plus efficacement le savoir scientifique et technologique, les pays n'ont pas besoin de s'adonner à une recherche très avancée, mais plutôt d'opter pour des activités ordinaires mais essentielles consistant en l'adoption de politiques adéquates et en la mise en place d'institutions efficaces dans des secteurs liés à la science et à la technologie, ainsi qu'en la formation judicieuse des ressources humaines. L'amélioration du niveau et de la qualité des ressources humaines est un préalable, quelle que soit la voie particulière choisie par un pays pour combler le fossé du savoir qui le sépare des pays industrialisés.

Les universités constituent le cadre privilégié pour la recherche fondamentale et appliquée. À maints égards, il est important de maintenir la formation spécialisée et les programmes de recherche au niveau post-universitaire. Selon des études récentes sur les déterminants de la capacité nationale d'innovation, «les pays qui ont situé une

1. Bien que cette thèse soit vérifiée dans de nombreux domaines de la recherche fondamentale, de plus en plus de branches de la science – notamment la biotechnologie – qui produisent un savoir applicable commercialement deviennent rapidement plus « fermées », et les scientifiques sont moins disposés à coopérer librement pour des besoins de renforcement des capacités. La Banque mondiale étudie en ce moment l'ampleur et les conséquences de ce changement.

proportion plus importante de leurs activités de recherche et développement dans le secteur de l'éducation ont pu atteindre un niveau de productivité des brevets d'invention nettement plus élevé » (Stern, Porter et Furman 2000 : 25). Les diplômés de troisième cycle sont recherchés dans des instituts de recherche-développement publics et privés, ainsi que dans les industries de pointe. Ces institutions et entreprises sont les principaux mécanismes par lesquels les résultats de la recherche sont injectés dans l'économie locale, transformant ainsi les bases techniques de la production agricole et manufacturière. Dans son ouvrage sur la compétitivité publié en 1990 et dont les thèses font école, Porter souligne que « l'éducation et la formation constituent peut-être l'unique plus grand point d'ancrage à long terme disponible à tous les niveaux de l'administration pour remettre le secteur industriel à niveau » (Porter 1990 : 628). Les programmes de troisième cycle sont essentiels à la formation des enseignants d'université et par conséquent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur aujourd'hui et pour les générations futures.

ENCADRÉ 2.1

Avancée remarquable dans la nouvelle économie mondiale : le succès du Brésil en phytopathologie

Le Département de botanique de l'Université de São Paulo est un bâtiment de deux étages austère et triste, entouré d'une végétation broussailleuse. Les lampes sont éteintes dans les couloirs pour faire des économies d'électricité. Les coupures de courant sont fréquentes. C'est pourtant à l'intérieur de ce bâtiment que se trouve le meilleur espoir de protection de l'industrie vinicole californienne – qui pèse 2,7 milliards de dollars – contre un redoutable prédateur. Une équipe de scientifiques brésiliens a décrypté le code génétique de la bactérie appelée *Xylella fastidiosa* qui a décimé des vignobles en Californie du Sud et se dirige rapidement vers le nord.

Le ministère de l'Agriculture des États-Unis d'Amérique, le California Department of Food and Agriculture (ministère de l'Alimentation et de l'Agriculture de l'État de Californie) et l'American Vineyard Foundation assurent le financement des travaux dans le cadre d'un projet conjoint unique. Selon Edwin L. Civerolo, du service de recherche agricole au ministère de l'Agriculture des États-Unis d'Amérique, le gouvernement américain a sollicité l'aide du Brésil parce que « le Brésil est actuellement le chef de file dans ce secteur de l'agriculture ». « Nous n'avions ni l'expérience, ni les infrastructures requises pour réaliser ce travail », a-t-il ajouté.

La prouesse du Brésil est une illustration des nouvelles règles de la science dans l'économie mondiale. Des chercheurs de n'importe quelle région du monde qui font une recherche de qualité et maîtrisent l'Internet peuvent passer par-dessus les frontières nationales et défier les citadelles traditionnelles de la science aux États-Unis d'Amérique et en Europe. L'exploit du Brésil a nécessité de l'argent, un objectif et le bon microbe.

L'équipe brésilienne a effectué une entrée fracassante dans la cour des grands l'année dernière lorsque son analyse génétique d'une souche *Xylella* qui s'attaque aux orangers a été publiée dans *Nature*, la prestigieuse revue consacrée à la recherche. Cet exploit a fait des scientifiques de São Paulo les premiers au monde à décoder le génome de l'agent pathogène d'une plante. Depuis lors, ils se sont taillés une place dans la communauté scientifique mondiale en tant que principaux experts en phytopathologie.

Les travaux de ces scientifiques étaient initialement financés par l'État de São Paulo, qui consacre chaque année 1 % de ses recettes fiscales à la recherche scientifique. La matière grise était fournie par 200 chercheurs travaillant dans 34 laboratoires de cet État, sous la houlette des biologistes Marie-Anne Van Sluys et Mariama C. de Oliveira de l'Université de São Paulo et João Paulo Kitajima, spécialiste des logiciels informatiques de l'Université de Campinas.

Les laboratoires de l'Université de São Paulo abritent le matériel de séquençage des gènes et les analyseurs les plus récents. Chaque machine séquence rapidement des unités d'ADN, en indiquant dans l'ordre toutes les lettres du code génétique du microbe. Les résultats sont ensuite envoyés par courrier électronique au laboratoire de bio-informatique de l'Université de Campinas, où les gènes sont identifiés et décrits par analyse informatique. Les résultats sont renvoyés aux biologistes pour déterminer le rôle et l'importance des gènes.

Le succès du Brésil repose essentiellement sur sa décision de ne pas suivre le chemin classique qu'empruntent la plupart des pays en quête de gloire scientifique et de ne pas avoir construit un institut spécialisé dans la recherche génétique. La Fondation pour la recherche de l'État de São Paulo a plutôt créé, à partir de laboratoires existants, un institut virtuel de génomique appelé l'Organisation pour le séquençage et l'analyse du nucléotide. Plutôt que de financer les parpaings et le mortier, les fonds ont servi à l'acquisition de séquenceurs et d'ordinateurs. Le réseau s'est étendu à 50 centres dans tout le Brésil. Les chercheurs sont connectés à l'Internet et communiquent quotidiennement.

« Pas de bâtiment, pas de murs, pas de tiraillements », a déclaré le président de la fondation. Le mot d'ordre était collaboration, et non concurrence, entre les scientifiques. M. Simpson, de l'Institut de recherche sur le cancer, le dit en ces termes : « C'est humain d'avoir l'esprit de compétition. Nous l'avons simplement orienté vers l'extérieur. Nous sommes un groupe en compétition avec le reste du monde. »

Source : Washington Post, 29 décembre 2001. © 2001, The Washington Post, reproduit avec autorisation.

Constitution du capital humain

L'avènement d'un nouveau cadre de développement susceptible de soutenir une croissance axée sur le savoir passe par un élargissement et une diversification des systèmes d'éducation qui couvrent des couches plus vastes de la population. Ces systèmes doivent inculquer des connaissances de niveau plus élevé à une proportion croissante de travailleurs et encourager l'éducation continue des citoyens, en mettant un accent sur la créativité et la flexibilité, de manière à permettre une adaptation constante aux exigences changeantes d'une économie axée sur le savoir et promouvoir la reconnaissance internationale des diplômes délivrés par les établissements d'enseignement.

Plus d'éducation pour davantage de personnes. Les économies axées sur le savoir exigent des travailleurs des connaissances de haut niveau. Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'employés diplômés de l'enseignement supérieur est en hausse; il en est de même des taux de rentabilité de l'enseignement supérieur. Dans les pays industrialisés, la proportion d'adultes diplômés de l'enseignement supérieur a pratiquement doublé entre 1975 et 2000, passant de 22 % à 41 %. Toutefois, même cette augmentation importante du nombre de travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur s'est révélée insuffisante pour satisfaire la demande grandissante. Les études sur l'évolution des marchés du travail au Canada, au Royaume-Uni et aux États-Unis d'Amérique révèlent une augmentation constante de la demande de jeunes employés diplômés d'université. Aux États-Unis d'Amérique, les emplois pour lesquels il est demandé un diplôme universitaire ont augmenté à un rythme plus rapide que ceux pour lesquels le niveau d'études exigé est moins élevé, et cette tendance devrait s'accélérer. Avant la

récession qui a commencé en 2001, le ministère du Travail des États-Unis d'Amérique prévoyait qu'au cours de la période 1998-2008, les emplois nécessitant un diplôme d'enseignement supérieur connaîtraient systématiquement un taux d'augmentation plus rapide que celui de tous les emplois dans l'économie. Il était par exemple prévu que le nombre de postes nécessitant une maîtrise augmenterait de 19 % en moyenne, et ceux nécessitant l'équivalent d'un diplôme d'études universitaires générales (D.E.U.G.) connaîtraient une augmentation de 31 %, contre 14 % seulement pour tous les emplois (Ministère du Travail des États-Unis d'Amérique 2000). Pour les hommes âgés de 26 à 30 ans, l'augmentation de salaire liée à l'achèvement des études supérieures a triplé aux États-Unis d'Amérique et au Royaume-Uni entre 1980 et 1996, tandis qu'elle a pratiquement doublé au Canada (Card et Lemieux 2000).

Des analyses récentes des taux de rendement de l'investissement dans l'enseignement supérieur dans plusieurs pays d'Amérique latine confirment que cette tendance est aussi valable pour les économies en développement. En Argentine, au Mexique et au Brésil par exemple, les taux de rendement de l'enseignement supérieur ont connu une nette augmentation à la fin des années 1980 et au cours des années 1990, ce qui représentait un renversement manifeste de tendance par rapport aux années 1970 et au début des années 1980 (Pessino 1995; Barros et Ramos 1996; Lächler 1997). Au Brésil, la demande croissante de main-d'œuvre qualifiée observée entre 1982 et 1998 s'est traduite par une augmentation de 24 % du taux de rendement privé de l'enseignement supérieur, tandis que les taux de rendement de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire ont respectivement baissé de 8 % et de 30 % (Blom, Holm-Nielsen et Verner 2001). Des phénomènes semblables caractérisés par l'augmentation des taux de rendement de l'enseignement et l'augmentation du nombre d'années d'études ont été observés dans d'autres régions du monde – c'est le cas de pays tels que l'Inde, les Philippines et l'Afrique du Sud².

La demande croissante de main-d'œuvre hautement qualifiée affecte non seulement les salaires, mais aussi les opportunités d'emplois. L'expérience de la Russie en est une illustration. Lors de la désintégration de l'Union soviétique en 1991, les travailleurs russes, à différents

2. Pour l'Inde, Duraisamy (2000) ; pour les Philippines, Schady (2002) ; pour l'Afrique du Sud, Lam (1999).

niveaux d'instruction, couraient le même risque de se retrouver au chômage. Dès 1996, la situation avait changé ; les travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur couraient moins le risque d'être licenciés et, lorsqu'ils se retrouvaient au chômage, ils avaient 25 % plus de chance de trouver un autre emploi (Foley 1997). En Corée, au cours de la période comprise entre 1974 et 1988, les taux de rendement de l'enseignement universitaire ont augmenté par rapport à ceux de l'enseignement primaire et secondaire et ont dépassé les taux d'investissement au niveau inférieur (Ryoo, Nam et Carnoy 1993). Ce constat d'augmentation des taux de rendement de l'enseignement supérieur a été confirmé par une étude réalisée en 2001 (Choi 2001).

L'éducation continue. Le second aspect du changement dans le domaine de l'éducation et des besoins en formation est la courte « durée de vie » du savoir, des connaissances et des emplois spécialisés, avec pour corollaire l'importance grandissante de l'éducation continue et de la mise à jour régulière des capacités et qualifications individuelles (Wagner 1999). Dans les pays de l'OCDE, l'approche traditionnelle consistant à faire ses études pendant une période précise et bien déterminée pour obtenir le premier diplôme après des études secondaires ou à terminer ses études universitaires avant d'embrasser une carrière professionnelle est progressivement supplantée par le modèle d'éducation continue. Les diplômés d'université seront de plus en plus appelés à retourner périodiquement dans des établissements d'enseignement supérieur pour acquérir, apprendre à utiliser et réacquérir les connaissances et compétences dont ils auront besoin dans leur vie professionnelle. Ce phénomène va au-delà de la notion étroite de « seconde chance » pour les jeunes adultes déscolarisés qui n'ont pas eu l'occasion d'achever un cycle d'études formelles. Il s'agit davantage d'une mise à jour et d'un perfectionnement des formations qui seront nécessaires au recyclage et à l'amélioration des qualifications permettant à un individu d'être en phase avec les innovations dans les produits et services. Le concept d'« éducation continue pour tous », adopté en 1996 par les ministres de l'Éducation de l'OCDE, est le fruit d'une nouvelle vision des politiques d'éducation et de formation comme appui au développement axé sur le savoir.

Les exigences de l'éducation continue peuvent avoir pour conséquence une perception de plus en plus floue de la limite entre les études initiales et continues, ainsi qu'entre la formation des jeunes adultes et la formation en milieu de carrière. La Finlande, l'un des principaux promoteurs de l'éducation continue en Europe, est l'un des pays les

plus avancés dans la conceptualisation et l'organisation de l'enseignement supérieur sur la base de cette nouvelle orientation. Aujourd'hui, la Finlande compte plus d'adultes inscrits dans des programmes d'éducation continue dans l'enseignement supérieur (200 000) que de jeunes inscrits dans les cycles classiques conduisant à un diplôme (150 000).

L'approche de l'éducation continue met l'accent sur la primauté de l'apprenant. Les établissements d'enseignement supérieur devront s'organiser pour intégrer les besoins d'apprentissage et de formation d'une « clientèle » plus diversifiée : étudiants ayant un emploi, étudiants d'âge mur, étudiants à domicile, étudiants itinérants, étudiants à temps partiel, étudiants de jour, étudiants de nuit, étudiants de week-end, etc. De nouveaux types de demande voient le jour : les étudiants peuvent, par exemple, s'inscrire parallèlement ou successivement dans plusieurs établissements ou programmes ; ils prennent ainsi l'initiative de définir leurs propres profils professionnels sur le marché de l'emploi.

L'accélération des progrès scientifiques et technologiques a également pour conséquence la perte de l'intérêt pour la mémorisation d'innombrables faits et données de base, et l'importance croissante accordée au savoir méthodologique et à la capacité d'analyse – qualités nécessaires pour apprendre à réfléchir et à analyser l'information de manière autonome. De nos jours, dans certaines disciplines scientifiques, les éléments du savoir factuel enseignés en première année d'étude peuvent devenir obsolètes avant l'obtention du diplôme. Le processus d'apprentissage doit se fonder davantage sur la capacité à trouver et à accéder au savoir et à l'appliquer afin de résoudre des problèmes. Apprendre à acquérir des connaissances, apprendre à transformer l'information en nouveau savoir et apprendre à mettre en application le nouveau savoir deviennent plus importants que mémoriser des informations spécifiques. Dans ce nouveau paradigme, la primauté est accordée à la capacité d'analyse, c'est-à-dire l'aptitude à chercher et à trouver l'information, à cerner les problèmes, à formuler des hypothèses vérifiables, à rassembler et évaluer les preuves et à résoudre les problèmes. Les nouvelles compétences que privilégient les employeurs dans l'économie axée sur le savoir portent sur la communication orale et écrite, le travail d'équipe, l'enseignement par des pairs, la créativité, la capacité de prévoir, l'ingéniosité et l'aptitude à s'adapter au changement.

De nombreuses aptitudes font appel à des qualités sociales, humaines et interculturelles qui ne sont généralement pas enseignées dans des programmes scientifiques ou technologiques. Cette évolution implique une meilleure intégration entre les sciences exactes et les humanités. Les programmes de l'enseignement supérieur tendent généralement à être spécialisés parce que l'on exige des qualités bien définies et mesurables dans de nombreux domaines. Toutefois, il est important, dans la mesure du possible, de compléter ces programmes d'enseignement spécialisés avec des matières générales.

Un complément intellectuel cohérent à l'enseignement d'une matière ou de programmes professionnels peut permettre d'élargir la base du savoir et de faire en sorte que les étudiants soient mieux préparés à l'acquisition des connaissances. L'enseignement coopératif – dans lequel les périodes d'apprentissage au sein des établissements qui posent les fondements du savoir alternent avec l'acquisition des qualifications, des compétences et des pratiques professionnelles dans les lieux de travail des entreprises associées – est devenu un aspect important de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays de l'OCDE.

Reconnaissance internationale des diplômes. Le troisième aspect du changement dans le schéma de la demande de formation est l'intérêt croissant pour les diplômes universitaires jouissant d'une reconnaissance internationale. Dans une économie mondiale où les entreprises nationales produisent pour les marchés étrangers et sont en concurrence avec les entreprises étrangères sur leurs propres marchés nationaux, l'on observe une demande croissante de diplômes internationalement reconnus, notamment dans les disciplines liées à la gestion. Nombre de responsables perspicaces d'université ont été très prompts à identifier et à exploiter cette tendance, comme le prouvent la multiplication et l'extension des programmes de MBA à travers le monde.

L'initiative prise par l'Université nationale de Singapour de créer un programme conjoint de maîtrise en ingénierie avec le Massachusetts Institute of Technology (MIT) est un exemple récent de coopération internationale. Les étudiants de ces deux universités suivent des cours dispensés soit au MIT soit à Singapour par le biais des vidéoconférences et grâce à la combinaison du réseau de transmission ultrarapide à

large bande des États-Unis d'Amérique (VBNS) et de SINGAREN, le réseau de recherche ultrarapide de Singapour³.

Édification de la nation, démocratie et cohésion sociale

S'adapter à un environnement en mutation ne se réduit pas uniquement à réorganiser les établissements d'enseignement supérieur et à appliquer de nouvelles technologies. Il est également crucial d'inculquer aux étudiants les valeurs fondamentales nécessaires pour qu'ils vivent comme des citoyens responsables dans des sociétés démocratiques complexes. En ce XXI^e siècle, tout système éducatif digne d'intérêt devrait promouvoir tous les aspects du potentiel intellectuel humain. Il ne doit pas simplement mettre l'accent sur l'accès au savoir mondial dans les domaines de la science et de la gestion, mais également promouvoir la richesse des cultures et des valeurs locales, en s'appuyant sur les disciplines séculaires et éternellement précieuses des humanités et des sciences sociales, à savoir la philosophie, les arts et lettres.

Au-delà de l'acquisition par l'étudiant de connaissances pratiques qui le préparent au monde du travail, l'enseignement supérieur vise de nombreux autres objectifs. Il permet également à l'individu de cultiver son aptitude à raisonner systématiquement sur des problèmes et questions essentiels, à resituer les faits dans un contexte plus large, à réfléchir sur les implications morales de ses actions et de ses choix, à transmettre efficacement le savoir et les concepts et à promouvoir une culture de l'éducation continue en dehors du cadre académique formel. Les capacités de formulation, de synthèse, d'analyse et d'argumentation peuvent être développées dans un large éventail de programmes d'enseignement et une combinaison de démarches pédagogiques. En effet, il est important d'avoir des ressources d'apprentissage et une capacité d'enseignement suffisantes pour favoriser l'acquisition par l'étudiant de cette grande compétence. Toutefois, le fait d'offrir des possibilités d'apprentissage est tout aussi important que l'acquisition même des capacités. Un environnement favorable à la

3. Radm Teo Chee Hean, ministre de l'Éducation de Singapour, conférence inaugurale prononcée lors du 30^e Symposium international sur la gestion, Université de St Gallen, Suisse, le 26 mai 2000 ; disponible sur le site <http://wwwl.moe.edu.sg/speeches/2000/sp26052000c.htm>.

liberté de pensée et d'expression est vital pour la formation de penseurs motivés et responsables.

Au niveau de l'enseignement supérieur, il est important que la recherche et le débat intellectuels soient tempérés par la courtoisie. Bien que les investigations personnelles et la recherche de la vérité soient quelquefois un exercice solitaire, les activités en salle de classe et la collaboration peuvent enrichir la capacité de vivre en société et développer un penchant pour l'ordre.

Par la transmission de valeurs démocratiques et de normes culturelles, l'enseignement supérieur contribue à la promotion de l'esprit civique, à l'édification de la nation et à la cohésion sociale, ce qui, par ricochet, appuie la constitution et le renforcement du capital social, généralement considéré comme le privilège d'appartenir à un réseau social susceptible de fournir un accès aux ressources, de garantir la responsabilité et de servir de filet de sécurité en temps de crise. Les institutions, les relations et les normes générées par l'enseignement supérieur ont une très grande influence sur la qualité des interactions au sein d'une société, celles-ci étant le fondement du développement économique, politique et social. Les universités et autres établissements d'enseignement supérieur sont le carrefour de la collaboration sociale qui peut favoriser la constitution de réseaux solides, encourager le volontariat et promouvoir l'apprentissage et l'innovation extrascolaires.

Un nombre croissant de chercheurs soutiennent la notion selon laquelle la qualité générale du tissu social est un facteur essentiel pour l'efficacité des gouvernements, des institutions et des entreprises car elle permet de générer et de transmettre le savoir qui non seulement produit des biens et services mais est aussi le socle d'une société juste (Ritzen 2000 ; Solow 2000). La fragmentation sociale, la méfiance et la corruption ont un coût important et il est souvent difficile d'y remédier. La confiance, la mise en commun d'informations et la bonne gouvernance sont aujourd'hui perçues comme des facteurs économiques importants qui soutiennent les développements s'ils font l'objet d'une interaction véritable. Les réseaux bien soudés et les communautés responsables qui sont créés et qui mûrissent au sein d'établissements d'enseignement supérieur constituent de véritables canaux d'accès aux revenus et aux opportunités. L'enseignement supérieur promeut la collaboration pendant les études et après l'obtention du diplôme, établissant ainsi des liens entre des individus appartenant à différents secteurs de l'économie et même à l'extérieur des réseaux formels. Cette

collaboration peut en fin de compte améliorer les performances des pouvoirs publics, engendrer l'esprit civique et réduire les inégalités, l'exclusion sociale et la corruption, et ce dans l'intérêt de la société, de l'État et du marché. Dans les pays qui sortent de conflits en particulier, le renforcement du capital social est essentiel pour permettre à la société de retrouver ses marques avec une excellente boussole morale.

L'enseignement supérieur peut également jouer un rôle capital dans la promotion de la mobilité sociale. Il est important d'assurer un enseignement supérieur de qualité et équitable afin que tous les citoyens puissent en tirer un profit optimal à tous les niveaux, et de créer ainsi de nouvelles opportunités d'éducation pour toutes les couches de la société, en particulier pour les pauvres.

Enfin, les progrès scientifiques, notamment en médecine et en biotechnologie, soulèvent des questions complexes qui vont au-delà de la science et touchent à l'éthique, à la réglementation publique, aux pratiques commerciales, à la vie en communauté, à la mondialisation et à la gouvernance à l'échelle mondiale. Les pays ne peuvent pas s'attaquer efficacement à des problèmes tels que les aliments génétiquement modifiés, la recherche sur les cellules de la tige ou le clonage sans l'autorité et l'engagement civique d'individus ayant été formés par un enseignement supérieur solide, fondé sur la philosophie, l'éthique et la tradition.

L'ÉVOLUTION DU PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Au cours des deux dernières décennies, on a assisté dans nombre de pays à une diversification remarquable du secteur de l'enseignement supérieur. L'émergence de nouveaux types d'établissements aux côtés des universités traditionnelles – instituts techniques proposant une formation de courte durée et centres universitaires de premier cycle, instituts universitaires de technologie, centres d'enseignement à distance et cours universitaires par correspondance – a créé de nouvelles opportunités afin de satisfaire la demande sociale croissante. En Amérique latine, en Asie et, plus récemment, en Europe de l'Est et en Afrique sub-saharienne, cette tendance s'est renforcée avec l'augmentation rapide du nombre d'établissements d'enseignement supérieur privés. Une seconde vague d'initiatives de diversification institution-

nelle est aujourd'hui perceptible avec l'émergence de nouvelles formes de concurrence dans l'enseignement supérieur qui transcendent les frontières conceptuelles, institutionnelles et géographiques traditionnelles (CVCP 2000). Les principaux nouveaux acteurs et institutions qui émergent sur le marché de l'enseignement supérieur « sans frontières » sont présentés dans l'ordre ci-dessous : a) universités virtuelles, b) universités en franchise, c) universités d'entreprises, d) médias, bibliothèques, musées et autres institutions, et e) intermédiaires en éducation (Salmi 2001). Juste après ces nouveaux acteurs viennent les producteurs de logiciels, les éditeurs, les entreprises de loisirs et autres qui cherchent à exploiter le potentiel du marché international émergent de l'enseignement supérieur (Bennell et Pearce 1998).

Universités virtuelles

L'élimination de la barrière de la distance physique du fait de la révolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) signifie qu'il est possible pour des institutions et intervenants étrangers de rivaliser avec des universités locales et d'être en contact avec des étudiants, dans n'importe quel pays, grâce à l'Internet ou par le biais des satellites de communication. Selon une estimation faite au début de l'an 2000, aux États-Unis d'Amérique seulement, il existait déjà plus de 3 000 institutions spécialisées engagées dans la formation en ligne. Aux États-Unis d'Amérique, 33 États ont une université virtuelle qui couvre l'ensemble de leur territoire et 85 % de tous les établissements universitaires devraient proposer un enseignement à distance en ligne au cours de l'année 2002 (Olsen 2000).

L'augmentation du nombre d'universités virtuelles n'est pas un phénomène qui touche exclusivement les États-Unis. L'Université virtuelle de Monterrey, au Mexique, propose 15 programmes de maîtrise par le biais de téléconférences et de l'Internet pour 50 000 étudiants dans 1450 centres d'apprentissage dans tout le Mexique et 116 autres centres dans toute l'Amérique latine. L'Université Tun Abdul Razak, premier établissement en ligne de la Malaisie, a commencé à étendre ses activités vers les pays voisins d'Asie. L'Université virtuelle africaine est la pionnière de l'enseignement virtuel en Afrique sub-saharienne. En 2002, il existe 15 universités virtuelles en Corée qui proposent 66 programmes de licence pour 14 550 étudiants.

Universités en franchise

Dans plusieurs régions du monde, mais surtout en Asie du Sud et en Asie du Sud-Est et dans les anciens pays socialistes de l'Europe de l'Est, il y a eu une prolifération de « cours validés » à l'étranger proposés par des établissements en franchise fonctionnant au nom d'universités britanniques, américaines et australiennes. Un cinquième des 80 000 étudiants étrangers inscrits dans des universités australiennes font leurs études dans des campus établis à l'étranger, essentiellement en Malaisie et à Singapour (Bennell 1998). Les frais de scolarité dans des établissements en franchise représentent généralement entre le quart et le tiers de ceux exigés à l'université mère.

Universités d'entreprise

Les universités d'entreprise sont d'autres concurrents dont devront de plus en plus tenir compte, notamment dans le domaine de l'éducation continue, les universités traditionnelles qui proposent uniquement des programmes de diplômes post-secondaires et des études menant à la recherche. Il existe aujourd'hui environ 1 600 universités d'entreprise à travers le monde, contre 400 il y a seulement dix ans. Il ressort d'une évaluation des performances de ces universités que la Motorola University est l'un des meilleurs établissements du genre. Cet établissement fonctionne avec un budget annuel de 120 millions de dollars américains, ce qui représente pratiquement 4 % de la masse salariale annuelle de l'entreprise, et gère 99 sites d'apprentissage et de formation dans 21 pays (Densford 1999). Les universités d'entreprise peuvent fonctionner à travers leur propre réseau de campus réels (c'est le cas de Disney, Toyota et Motorola), comme universités virtuelles (ex : IBM et Dow Chemical) ou dans le cadre d'une alliance avec des établissements d'enseignement supérieur existants (comme le font Bell Atlantic, United Health Care et United Technologies). Quelques universités d'entreprise ont été reconnues officiellement et sont autorisées à délivrer des diplômes officiels. Les experts prévoient qu'en 2010 il y aura plus d'universités d'entreprise que d'universités classiques installées dans des campus et qu'un nombre croissant d'entre elles serviront les besoins en formation de petites compagnies plutôt que d'entreprises géantes.

Autres institutions

Des institutions diverses – médias et sociétés d'édition, bibliothèques et musées, établissements secondaires – ont également étendu leur emprise sur le monde de l'enseignement supérieur en tirant pleinement avantage des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Bien que cette nouvelle forme de concurrence soit plus difficile à cerner, le phénomène prend de l'ampleur au moins aux États-Unis d'Amérique et au Royaume-Uni. On peut citer comme exemples les sociétés d'édition qui proposent des services tels que la conception des programmes d'enseignement et la préparation de matériel pédagogique pour un enseignement en ligne, ainsi que les musées et les bibliothèques qui proposent des programmes d'éducation continue de niveau universitaire.

Intermédiaires universitaires

Les intermédiaires universitaires sont des entrepreneurs virtuels, souvent installés sur la Toile, et dont le travail consiste à mettre en contact des prestataires et des utilisateurs de services éducatifs dans divers domaines. Des entreprises telles que Connect Education Inc. et Electronic University Network construisent, louent et gèrent des campus, produisent des logiciels didactiques multimédia et donnent des conseils pour satisfaire les besoins de formation des entreprises clientes dans le monde (Abeles 1998). Des dizaines de sociétés installées sur la Toile font office de bureaux d'échange d'informations entre les établissements universitaires et les futurs étudiants sur les ressources académiques et financières.

Nécessité de nouveaux mécanismes de garantie de la qualité sur le marché mondial

L'émergence de l'enseignement supérieur sans frontières annonce d'importants changements au niveau des besoins et pratiques de garantie de la qualité. Premièrement, il n'est pas sûr que la philosophie, les principes et les normes généralement appliqués pour accréditer les programmes suivis dans les campus puissent être utilisés sans grandes modifications pour évaluer la qualité et l'efficacité des cours en ligne et d'autres procédés de l'enseignement à distance. Des

procédures d'habilitation et d'évaluation fiables sont nécessaires pour persuader le public que les cours, les programmes et les diplômes proposés par les nouveaux types d'établissements d'enseignement à distance respectent des normes académiques et professionnelles acceptables. Il est probable que l'on mette moins l'accent sur des aspects traditionnels, tels que les qualifications du corps enseignant et les critères de sélection des étudiants, mais plus sur les compétences et les aptitudes des diplômés.

Deuxièmement, très peu de pays en développement ont mis en place des systèmes d'accréditation et d'évaluation ou ont accès aux informations nécessaires sur la qualité des programmes étrangers ou la capacité institutionnelle de contrôle permettant de détecter la fraude et de protéger les étudiants par rapport aux offres de qualité médiocre. Une étude réalisée récemment en Inde a montré que sur 144 institutions étrangères proposant, dans les journaux, des programmes d'enseignement supérieur, 46 n'étaient ni reconnues, ni habilitées dans leurs pays d'origine (Powar et Bhalla 2001). Les étudiants des pays à faible revenu courent un réel risque d'être les victimes d'opérateurs transfrontaliers sans scrupules.

Les pays qui n'ont ni les moyens ni la capacité d'élaborer leurs propres systèmes d'information doivent être en mesure de faire partie de réseaux internationaux d'accréditation et d'évaluation. À la lumière d'initiatives récentes à Singapour, à Hong Kong (Chine) et en Inde, une autre option consiste à exiger que les établissements étrangers d'enseignement supérieur respectent les mêmes critères de garantie de la qualité et assurent le même niveau d'habilitation des diplômes que ceux qui prévalent pour l'institution mère dans son pays d'origine (voir annexe B).

NOUVEAUX MODES D'ORGANISATION ET DE FONCTIONNEMENT

Dans de nombreux pays, les établissements d'enseignement supérieur ont engagé de profondes réformes pour mieux satisfaire les nouvelles exigences académiques et rester compétitifs. L'objectif principal est de renforcer la flexibilité institutionnelle et la capacité d'adaptation des établissements et programmes d'enseignement supérieur. Ces réformes couvrent tous les domaines, notamment les programmes

d'enseignement, la structure et l'organisation académiques, les méthodes pédagogiques et les techniques de transmission des connaissances, les infrastructures et les caractéristiques de la profession d'enseignant.

L'application de nouvelles technologies a provoqué ou facilité de nombreux changements. Ces technologies peuvent être utilisées comme outils pédagogiques pour transformer le processus d'apprentissage, comme outils de communication pour promouvoir les nouvelles techniques de mise en commun d'informations, comme outils ressources (bibliothèques électroniques par exemple) et comme outils administratifs pour améliorer l'efficacité et la rentabilité des méthodes de gestion académique. Les innovations induites par les technologies de l'information et de la communication créent de nouveaux défis dans les domaines de la pédagogie, de la gestion académique des universités, de l'administration et du financement, des exigences de garantie de la qualité et des droits de la propriété intellectuelle.

Nouveaux programmes d'enseignement et nouvelles catégories de clients

Dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, les changements effectués au niveau des offres de programmes ont deux aspects. Premièrement, les objectifs de contenu et d'apprentissage des programmes traditionnels doivent être adaptés de façon à fournir les connaissances et les aptitudes fondamentales nécessaires pour garantir chez tous les étudiants la capacité d'entreprendre un apprentissage approfondi ou un nouvel apprentissage pendant leur vie (Wagner 1999). Deuxièmement, les établissements d'enseignement supérieur doivent diversifier leurs offres de programmes pour satisfaire les besoins de formation des nouvelles catégories d'étudiants ayant des motivations et des objectifs divers ; c'est le cas des personnes qui souhaitent changer de profession, des diplômés qui reprennent les études pour mettre à jour leurs connaissances et des retraités recherchant leur propre épanouissement. On peut par conséquent s'attendre à un changement considérable de la configuration démographique des établissements d'enseignement supérieur, avec notamment un nombre plus élevé d'étudiants en quête d'un deuxième ou d'un troisième diplôme ou d'un diplôme professionnel, et une proportion plus importante d'étudiants,

jeunes ou plus âgés inscrits dans des programmes d'éducation continue à cycle court.

Organisation et gestion

Au fur et à mesure que les systèmes d'enseignement supérieur cessent d'être élitistes et évoluent vers des systèmes de masse et que l'accent est davantage mis sur les compétences acquises et non plus sur l'enseignement en lui-même, les étudiants deviennent des acteurs plus importants – en tant que principaux clients, consommateurs et apprenants. Ce changement exige la mise en place de mécanismes d'organisation et de gestion adéquats pour jouer ces nouveaux rôles et relever les défis qu'ils induisent. Les établissements d'enseignement supérieur doivent développer en particulier la capacité de procéder à des évaluations utiles, d'informer et d'orienter les étudiants sur le choix des carrières, d'intégrer les besoins des étudiants confrontés à des difficultés spécifiques et d'entretenir des liens avec les diplômés qui peuvent aider au placement des étudiants et à la mobilisation de fonds.

Des mécanismes efficaces d'évaluation du marché du travail, tels que les enquêtes de suivi et les consultations régulières avec les employeurs et les anciens étudiants, sont indispensables pour adapter les programmes d'enseignement et satisfaire ainsi les besoins changeants de l'industrie. Il n'existe pas de meilleur lien que celui qui se traduit par la pleine intégration d'un établissement d'enseignement supérieur dans une stratégie de développement régional. C'est ce qui s'est passé par exemple en Finlande, où la jeune université d'Oulu est devenue l'une des meilleures universités des pays nordiques, malgré le fait qu'elle soit située dans une région isolée, près du cercle polaire arctique. La petite localité rurale d'Oulu est devenue une zone de haute technologie où existe une symbiose entre les entreprises performantes (au premier rang desquelles se trouve Nokia), les parcs scientifiques destinés à la recherche appliquée en électronique, en médecine et en biotechnologie, et l'université qui compte 13 000 étudiants.

En ce qui concerne la structure organisationnelle, il est nécessaire de configurer différemment les disciplines traditionnelles pour faire face à l'émergence de nouvelles branches scientifiques et technologiques, à la transition vers un mode de production du savoir axé sur la résolution de problèmes plutôt que la démarche classique axée sur

les disciplines, et à la fusion entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. Parmi les nouvelles disciplines les plus importantes se trouvent la biologie moléculaire et la biotechnologie, les sciences des matériaux, la micro-électronique, les systèmes d'information, la robotique, les systèmes intelligents et la neuro-science, et enfin les sciences et technologies de l'environnement. La formation et la recherche dans ces domaines nécessitent l'intégration d'un certain nombre de disciplines qui étaient précédemment considérées comme séparées et distinctes. Ce qui a pour conséquence la multiplication de programmes interdisciplinaires et multidisciplinaires qui transcendent les cloisons traditionnelles entre les disciplines. Les nouveaux modes de création du savoir impliquent non seulement une reconfiguration des départements selon une carte institutionnelle différente mais aussi, ce qui est plus important, la réorganisation de la recherche et de la formation autour de la recherche de solutions à des problèmes complexes plutôt qu'autour de pratiques analytiques des disciplines académiques classiques. Cette évolution favorise l'émergence de la « transdisciplinarité », qui est caractérisée par des structures théoriques et des méthodes de recherche distinctes (Gibbons *et al.* 1994⁴). Les programmes de doctorat eux-mêmes sont de plus en plus affectés par cette évolution, car les étudiants s'impliquent moins dans la production d'un nouveau savoir que dans la circulation du savoir au-delà des frontières classiques entre les disciplines. Cette tendance va au-delà des sciences exactes et affecte également les sciences sociales. Par exemple, en 1990, l'Université privée de Keio au Japon a créé une structure séparée, le Shonan Fujisawa Campus, qui proposait des programmes interdisciplinaires en gestion stratégique, en information sur l'environnement, en soins infirmiers et en soins médicaux. Ce programme est considéré comme révolutionnaire au Japon parce que ses diplômés sont bien accueillis dans les multinationales très performantes de ce pays qui préféraient traditionnellement les diplômés des disciplines liées aux sciences sociales pures⁵.

La flexibilité est indispensable pour que les institutions s'adaptent à un environnement changeant. Les établissements d'enseignement supérieur doivent pouvoir réagir rapidement en élaborant de

4. Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, and M. Trow. 1994. *The New Production of Knowledge : Science and Research in Contemporary Societies*. London : Sage.

5. Voir « Keio University Shonan –Fujisawa Campus », <http://www.sfc.keio.ac.jp/english/welcome/glance.html>

nouveaux programmes, en reconfigurant ceux qui existent déjà et en supprimant les programmes obsolètes, sans être limités dans leurs actions par les réglementations et procédures bureaucratiques.

Pour renforcer la flexibilité dans la conception et l'organisation des programmes d'enseignement, de nombreux établissements d'enseignement supérieur ont adopté la norme américaine des cours basés sur les unités de valeur. Cette évolution a touché des systèmes universitaires nationaux entiers, à l'instar de celui de la Thaïlande, des réseaux d'établissements, tels que les Instituts indiens de technologie, et des établissements particuliers tels que l'Université du Niger (Regel 1992). Au cours d'une réunion historique à Bologne en juin 1999, les ministres de l'Enseignement supérieur de 29 pays européens se sont engagés à introduire le système d'unités de valeur dans leurs universités et à créer l'European Credit Accumulation and Transfer System (EUROCATS) (Système européen d'accumulation et de transfert des unités de valeur). Certains pays industrialisés tels que le Danemark sont en train de procéder à une réorganisation complète de l'enseignement supérieur et du paysage des sciences et des technologies. Les autorités danoises réfléchissent à la meilleure façon de promouvoir la constitution de grands consortiums regroupant les établissements d'enseignement supérieur existants, les instituts nationaux de recherche et un large éventail de programmes d'éducation permanente. Ces consortiums de la formation et du savoir peuvent faciliter l'utilisation partagée des ressources physiques et humaines et permettre aux étudiants de traverser librement les frontières universitaires et institutionnelles classiques pendant toute leur vie (Danemark 2001).

L'organisation des études et les mécanismes d'inscription évoluent dans de nombreux pays pour intégrer avec plus de souplesse les différentes périodes d'admission, de sortie et de réadmission de diverses catégories d'étudiants. En 1999, pour la première fois aux États-Unis d'Amérique, un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur ont décidé d'étaler l'inscription de nouveaux étudiants tout au long de l'année universitaire au lieu de la limiter au semestre d'automne. En Chine, un concours de printemps d'entrée à l'université a eu lieu pour la première fois en janvier 2000. De nombreuses universités coréennes admettent également des étudiants pendant toute l'année; ainsi, les étudiants qui ne sont pas reçus au traditionnel examen de juillet n'ont plus à attendre une année entière pour avoir une deuxième occasion de s'inscrire.

Méthodes pédagogiques

L'introduction de nouvelles approches pédagogiques soutenues par des mécanismes alternatifs de transmission des connaissances a tout juste commencé à révolutionner l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. L'utilisation simultanée du multimédia, des ordinateurs et de l'Internet peut rendre possibles des expériences d'apprentissage plus interactives à travers, par exemple, des cours particuliers par des pairs et un apprentissage autodirigé, l'apprentissage basé sur l'expérience et l'apprentissage dans le monde réel, l'apprentissage basé sur les ressources et sur les problèmes, l'art de la réflexion et la prise de conscience critique de soi, ou toute combinaison de ces approches. L'enseignement classique caractérisé par un contact direct entre l'enseignant et l'apprenant peut être remplacé par un enseignement autonome en temps décalé ou peut prendre la forme de cours en ligne qui peuvent être programmés ou auto-programmés. Une étude pionnière (Kozma et Johnson 1991) réalisée au début de la décennie 1990 analyse plusieurs mécanismes par lesquels la technologie de l'information peut jouer un rôle de catalyseur pour enrichir l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Cette étude a proposé un nouveau modèle pédagogique impliquant une participation active des étudiants plutôt qu'une réception passive des informations; des opportunités d'appliquer les nouvelles connaissances dans la réalité; la représentation des concepts et du savoir par de nombreux supports, et non par le seul texte écrit; l'apprentissage comme activité collective et non comme démarche individuelle, et l'accent mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur la mémorisation des informations.

Infrastructures

L'adoption d'approches pédagogiques et de méthodes de transmission qui reposent en grande partie sur les technologies de l'information a des implications importantes, autant positives que négatives, pour les pays en développement, en ce qui concerne la conception et le coût des infrastructures physiques des établissements d'enseignement supérieur. Les nouvelles technologies nécessitent un investissement considérable en termes de matériel et de réseaux par câble ou par radio, outre le coût élevé de la maintenance des infrastructures, de la formation et de l'appui technique. L'on estime que les dépenses initiales en capital ne représentent que 25 % du coût total couvrant l'achat,

l'utilisation et la maintenance du matériel et du logiciel d'information et de communication ; les dépenses courantes peuvent ainsi représenter jusqu'à 75 % du coût du cycle de vie des investissements technologiques. Ces importantes dépenses d'équipement et dépenses courantes posent de graves problèmes budgétaires pour les établissements d'enseignement supérieur des pays en développement. L'effort d'adaptation des programmes d'enseignement des universités en fonction de l'apprentissage et de la recherche interdisciplinaires et multidisciplinaires implique également d'importants changements dans l'organisation des infrastructures des laboratoires et ateliers qui constituent des supports pour les programmes d'enseignement des sciences fondamentales et de l'ingénierie⁶.

D'un autre côté, l'utilisation judicieuse des nouvelles technologies peut permettre de faire des économies substantielles. Au Royaume-Uni, le coût de la formation d'un diplômé d'un cours universitaire par correspondance ne représente que le tiers de celui d'une université classique. Les bibliothèques traditionnelles se transforment en centres d'information numérique remplissant de multiples fonctions. Nombre de bibliothèques universitaires utilisent aujourd'hui des systèmes d'information en réseau, tels que des bases de données électroniques disponibles dans le commerce, comme moyen de renforcement de l'accès aux informations utiles à tous les membres de la communauté universitaire. De même que d'autres services et établissements, les bibliothèques sont également impliquées dans la conservation du matériel didactique sous forme numérique. Certains de ces projets peuvent permettre aux bibliothèques universitaires des pays en développement de faire face aux problèmes posés par le coût sans cesse croissant des documents de référence, notamment les revues scientifiques⁷. En Corée

-
6. Deux exemples des États-Unis d'Amérique à titre d'illustration L'Institut de technologie de Georgie a mis au point un laboratoire interdisciplinaire de « mécatronique » afin de faire face, à moindres frais, aux besoins des étudiants des départements de génie électrique, mécanique, industriel, informatique et autres. L'Université d'État de Pennsylvanie, l'Université de Porto Rico-Mayaguez, l'Université de Washington et les Laboratoires nationaux de Sandia ont établi un partenariat unique en son genre visant à mettre en place des « installations d'apprentissage » qui permettent à des équipes d'étudiants en génie industriel, mécanique, électrique et chimique et des programmes d'administration des entreprises des établissements partenaires de travailler ensemble sur des projets interdisciplinaires (Lamancusa, Jorgensen et Zayas-Castro 1997).
 7. L'Université de Cornell aux États-Unis d'Amérique, par exemple, a créé l'Essential Electronic Agricultural Library (Bibliothèque agricole électronique essentielle), une collection de CD-ROM qui conservent les textes de 140 revues scientifiques dans le

par exemple, le Korean Education and Research Information Service (KERIS), organisme financé par l'État et créé en 1999, supporte les frais liés à l'achat et au partage de bases de données universitaires internationales et de revues universitaires en ligne pour permettre aux établissements d'enseignement supérieur et aux instituts de recherche d'économiser leurs ressources financières⁸.

Les CD-ROM et les bases de données en réseau peuvent remplacer en partie les collections de revues et de livres coûteuses et atténuer le problème de manque d'espace de stockage auquel de nombreuses bibliothèques font face. Au Canada, 64 universités ont récemment mis leurs ressources en commun pour créer, sur toute l'étendue du territoire, de sites pour les revues scientifiques en ligne. Ce projet devrait permettre aux petites universités qui n'ont pas la capacité financière de conserver un important stock de journaux d'avoir accès à un volume plus important d'informations numériques (Paskey, 2001). Toutefois, en toutes circonstances, la décision de s'abonner à des réseaux d'informations spécifiques doit être prise sur la base des avantages et des inconvénients, en tenant compte des implications financières de l'utilisation de ressources numériques ou de documents imprimés⁹.

La technologie moderne n'est pas une panacée. Pour promouvoir un environnement plus favorable à l'apprentissage actif et interactif, le corps enseignant doit avoir une vision claire de l'objectif des nouvelles technologies et du moyen le plus efficace de les intégrer dans la conception et l'exécution des programmes d'enseignement. C'est

domaine de l'agriculture depuis 1993 (voir <http://teeal.cornell.edu/TEEAL>). Ces CD-ROM font l'objet d'échanges avec des bibliothèques dans 115 pays en développement et au coût modique de 22 500 \$ pour les années 1993 à 1999 et 50 000 \$ pour les mises à jour qui deviennent disponibles un an après l'année initiale de publication. Beaucoup de bibliothèques de pays en développement ont pu se procurer ces CD-ROM avec l'assistance des bailleurs de fonds. Le coût d'achat de toutes les revues contenues dans la base de données des CD-ROM est estimé à 375 000 \$ (indiqué dans McCollum 1999).

8. Voir Korean Education & Research Information Service, <http://www.keris.or.kr>.

9. Les bibliothécaires des universités expriment quelques réserves par rapport à l'utilisation des ressources d'information en réseau : a) les éditeurs ne procèdent pas toujours à la mise à jour des ressources numériques au fur et à mesure que sont conçues de nouvelles versions d'ordinateurs, ce qui pourrait mettre les bibliothèques dans l'impossibilité d'utiliser la version précédente avec le nouveau matériel ; b) l'abonnement aux ressources d'information en réseau signifie que les bibliothèques achètent l'accès aux ressources sans avoir un droit de contrôle sur les décisions des éditeurs de supprimer certaines ressources des bases de données ou de ne plus les archiver.

ce que les experts appellent l'« intégration de l'instruction ». Par ailleurs, ce corps enseignant doit s'initier à l'utilisation de nouveaux canaux et supports pédagogiques.

Un récent rapport de l'Université de l'Illinois sur les cours par l'Internet d'un cycle de licence exprime quelques réserves (Mendels 2000). L'enseignement en ligne de qualité trouve sa meilleure expression dans des classes relativement petites, comptant 30 étudiants au maximum. Il ne semble pas souhaitable de dispenser des enseignements dans tout un cycle de licence par le seul moyen des cours en ligne si l'on veut que les étudiants aient un esprit critique et entretiennent des rapports sociaux dans la perspective de la vie professionnelle. La combinaison des cours en ligne et des cours classiques en salle donne aux étudiants plus d'opportunités d'interaction sociale et de développement des aspects sociaux de l'apprentissage par le biais de la communication directe, du débat, de la discussion et de l'établissement du consensus. Ces desiderata pédagogiques s'appliquent également à la conception et à l'exécution des programmes d'enseignement à distance qui doivent faire concorder les objectifs d'apprentissage et le support technologique approprié.

La profession d'enseignant

La profession d'enseignant connaît elle-même une évolution due aux changements intervenus dans les approches académiques et pédagogiques. Une intégration judicieuse de la technologie dans les programmes d'enseignement amène les enseignants à passer du rôle traditionnel d'instructeurs à sens unique à celui de facilitateurs de l'apprentissage. L'introduction de l'enseignement assisté par le multimédia et les ordinateurs a pour conséquence la fragmentation des missions traditionnelles des enseignants : conception du cours, sélection des textes scolaires et des lectures, enseignements proprement dits et évaluation des résultats. La nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur d'être en mesure de s'adapter rapidement à l'évolution du marché du travail et aux progrès technologiques peut également impliquer plus de flexibilité dans le déploiement du personnel enseignant et dans l'évaluation de ses performances. Ces ajustements peuvent se traduire par l'abandon de la réglementation de la fonction publique

et par la suppression des postes de professeurs titulaires. Dans une perspective plus radicale, la multiplication de programmes et cours en ligne peut amener les établissements d'enseignement supérieur à engager des enseignants indépendants qui ne sont sous contrat avec aucune université ou institution universitaire pour préparer des cours taillés sur mesure.

CONCLUSION : DISPARITION OU RENOUVEAU DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR TRADITIONNELS ?

Des changements importants dans l'environnement mondial réduisent les frontières traditionnelles du temps et de l'espace qui limitaient l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE comme dans les pays en développement et les pays en transition. Le facteur temps est relativisé par l'exigence de l'éducation continue et les barrières spatiales s'écroulent face aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ces défis peuvent être considérés comme de graves menaces ou comme des opportunités extraordinaires pour l'enseignement supérieur partout dans le monde. L'hégémonie des établissements d'enseignement supérieur classiques, notamment les universités, a définitivement été remise en question, et la différenciation institutionnelle est condamnée à s'accélérer, ce qui aura pour conséquence une plus grande variété de configurations et de schémas organisationnels, avec l'émergence d'une pléthore d'alliances, de liens et de partenariats entre institutions d'enseignement supérieur, au sein même de ces institutions, et même au-delà du secteur de l'enseignement supérieur.

Quel que soit le scénario envisagé, les universités traditionnelles continueront à jouer un rôle essentiel autant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement, notamment au niveau des formations de troisième cycle et de la recherche, mais elles connaîtront indéniablement des transformations considérables du fait de l'application des nouvelles technologies de l'enseignement et de la pression des forces du marché. L'impact de ces changements est multidimensionnel et complexe, comme l'illustre le tableau 2.1.

TABLEAU 2.1 ÉVOLUTION DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résultats souhaités	Changement des besoins dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la formation	Transformation du paysage de l'enseignement supérieur	Changement des modalités de fonctionnement et d'organisation
Perfectionnement du capital humain	Demande de capacités renforcées	Apparition de nouveaux types d'institutions	Plus de pédagogie interactive, l'accent étant mis sur l'apprentissage
Nouveau savoir	Aptitudes méthodologiques et analytiques	Développement de l'enseignement sans frontières	Programmes d'éducation continue
Adaptation du savoir mondial en vue de la résolution des problèmes locaux	Demande de diplômes et qualifications reconnus internationalement		Recours accru aux TIC à des fins de pédagogie, d'information et de gestion Multi et transdisciplinarité
Valeurs et attitudes démocratiques, normes culturelles			Dimension humaniste de l'éducation et de la formation Faculté d'adaptation et flexibilité

Dans le chapitre suivant, nous examinons la situation présente des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays en développement et en transition. Nous étudions notamment les problèmes persistants d'accès, d'équité, de qualité et de gouvernance auxquels font face les institutions universitaires.

CHAPITRE 3

Faire face aux vieux défis: persistance de la crise de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et les pays en transition

Les problèmes de qualité et de pénurie de ressources sont aggravés par les nouvelles réalités qui se posent à l'enseignement supérieur au moment où les établissements d'enseignement supérieur se battent pour résoudre le problème des effectifs pléthoriques d'étudiants. La résolution de ce problème, en évitant une dégradation supplémentaire de la qualité, constitue un défi particulièrement ardu [...] Le développement de l'enseignement public et privé a été effréné, non planifié et souvent chaotique. Les résultats – dégradation de la qualité moyenne, persistance des inégalités entre les régions, les pays et au sein des pays et accroissement de l'offre de l'enseignement supérieur à des fins lucratives – pourraient tous avoir de graves conséquences.

Rapport de la Commission d'experts sur l'enseignement supérieur et la société (Banque mondiale et UNESCO 2000)

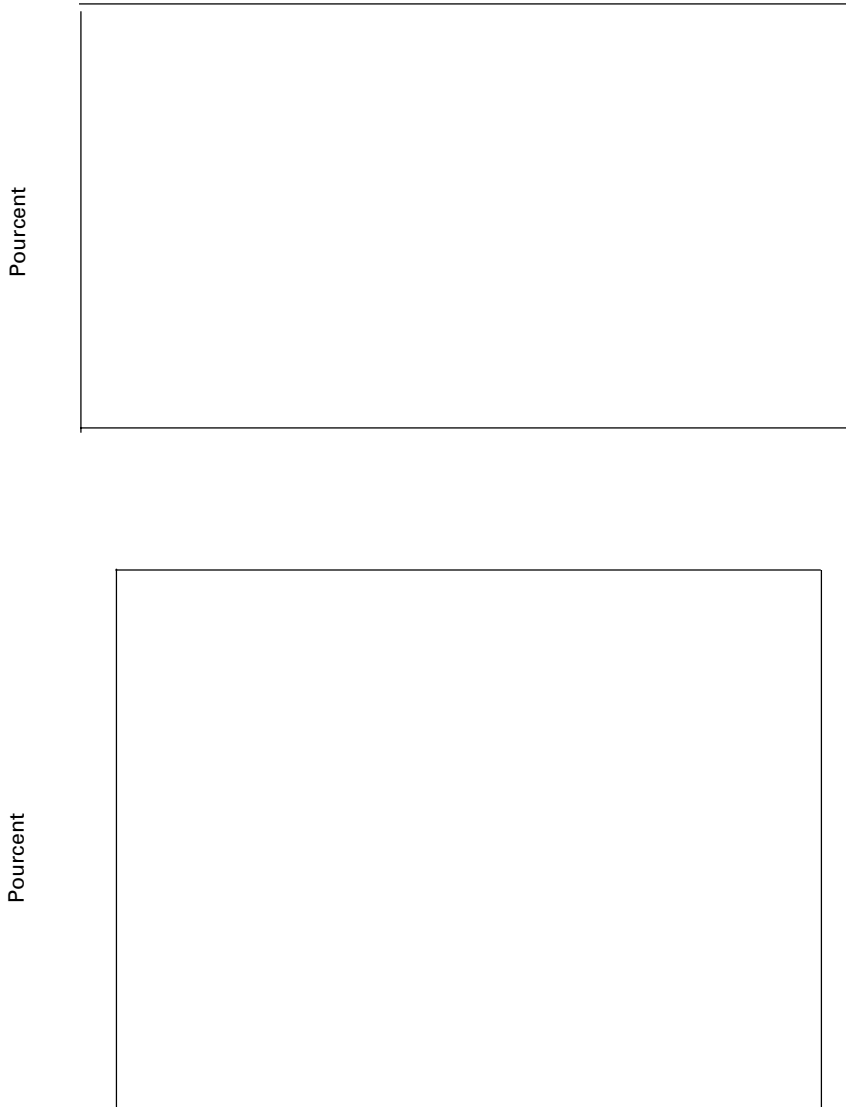
L'enseignement supérieur peut jouer un rôle de catalyseur en permettant aux pays en développement et aux pays en transition de se placer à la hauteur des enjeux de l'économie axée sur le savoir et de s'acquitter des missions et fonctions définies au chapitre 2. Mais ceci dépend de la capacité de ces pays à surmonter les problèmes importants qui ont miné leurs systèmes d'enseignement supérieur jusqu'ici et entraîné certains d'entre eux dans une crise grave.

Il est ardu, voire impossible, d'esquisser un panorama évaluatif des principaux problèmes auxquels les systèmes d'enseignement supérieur font face dans le monde. Contrairement aux écoles primaires qui présentent des similitudes d'un pays à l'autre, les systèmes d'enseignement supérieur apparaissent dans des tailles et des configurations de toutes sortes. Toutefois, malgré la multitude de contrastes qui existent entre les systèmes d'enseignement supérieur en termes de taille, de degré de diversification, de participation des institutions privées, de type de financement, de coûts unitaires et de modes d'administration, il existe un ensemble d'enjeux communs qui peuvent être examinés dans une perspective globale. Dans une large mesure, ces problèmes résultent du processus de passage d'un enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur généralisé et de masse, en butte à des graves contraintes de ressources et ployant sous le fardeau d'un héritage caractérisé par des inégalités persistantes d'accès et de résultats, la mauvaise qualité de l'enseignement, la faible pertinence par rapport aux besoins économiques et la rigidité des structures d'administration et de gestion. Les pays de l'OCDE ont eu à affronter des problèmes semblables dans un passé récent et ils y ont fait face en ayant recours à des approches diverses et avec des niveaux de succès variés.

BESOIN DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Malgré la croissance rapide des taux d'inscription observée pendant les décennies passées dans l'enseignement supérieur des pays en développement et des pays en transition, l'écart des taux d'inscription entre ces pays et les pays de l'OCDE n'a pas diminué. En fait, c'est l'inverse qui est survenu, comme le montre la figure 3.1. En 1980, le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur était de 55 % aux États-Unis d'Amérique, alors que la moyenne dans les pays en développement était de 5 %¹. En 1995, ces taux étaient de 81 % aux États-Unis d'Amérique et de 9 % dans les pays en développement.

1. Le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur détermine la proportion de la population de la tranche d'âge comprise entre 18 et 24 ans qui est effectivement inscrite dans un établissement d'enseignement supérieur.

FIGURE 3.1 TAUX D'INSCRIPTIONS BRUTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 1970-97

Note : Les pays moins développés sont ceux qui sont classés par les Nations unies dans cette catégorie (49 pays en 2002).

Les taux d'inscription ont même baissé légèrement en Europe de l'Est et en Asie centrale, passant de 36 % en 1990 à 34 % en 1997. La moyenne régionale cache des tendances très différentes. Il y a eu croissance rapide en Bulgarie, en République tchèque, en Hongrie, en Pologne et en Slovénie où les taux d'inscription oscillent aujourd'hui entre 20 % et 30 %, mais ces taux stagnent ou régressent dans des pays d'Asie centrale comme le Tadjikistan (9 %) et l'Ouzbékistan (5 %).

Parmi les autres régions du monde, l'Amérique latine et le Moyen-Orient ont les taux les plus élevés (statistiques de 1997) avec 18 % et 15 % respectivement, alors que l'Asie du Sud et l'Afrique ont les taux les plus bas (7 % et 4 % respectivement). La moyenne de 11 % de l'Asie de l'Est cache d'énormes disparités, allant de moins de 2 % au Cambodge à presque 30 % aux Philippines et à 51 % en Corée, qui fait jeu égal avec les pays de l'OCDE. La nécessité d'investir dans la généralisation de la couverture au niveau supérieur est, plus que nulle part au monde, plus sensible dans les grands pays d'Asie comme la Chine (5 % en 1997), l'Inde (6 %) et le Pakistan (3 %) et d'Amérique latine où le Brésil et le Mexique enregistrent des taux d'inscription de moins de 15 %.

Bien que la croissance démographique soit plus rapide dans le monde en développement que dans les pays de l'OCDE, les taux de passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur ont été plus élevés dans le deuxième groupe de pays pour plusieurs raisons, notamment l'accroissement sensible des taux d'achèvement des études dans le secondaire, la perception par les élèves de la réussite scolaire comme moyen d'obtenir des revenus élevés et la nécessité d'une main-d'œuvre hautement qualifiée dans une économie mondiale en évolution rapide.

Dans le monde en développement, les taux d'inscription dans le secondaire ont augmenté plus rapidement en Asie de l'Est (de 47 % à 66 % entre 1990 et 1997), suivie par l'Amérique (de 51 % à 65 %) et le Moyen-Orient (de 52 % à 57 %). En Afrique sub-saharienne par contre, l'accroissement des taux d'inscription dans le secondaire s'est ralenti en raison de la baisse des inscriptions dans le primaire et de l'impact dramatique du VIH/SIDA sur la démographie. L'Europe de l'Est et l'Asie centrale sont les seules régions où les taux d'inscription au niveau secondaire ont effectivement baissé (de 92 % à 87 %) en raison surtout de l'abandon des filières de formation professionnelle.

L'une des raisons qui justifient la relative faiblesse des niveaux d'inscription dans l'enseignement supérieur dans de nombreuses régions du monde en développement est le manque de différenciation institutionnelle susceptible de satisfaire la diversité et l'accroissement des besoins. En Amérique latine par exemple, bien que certains pays disposent d'un important secteur d'enseignement supérieur non universitaire (79 % des inscriptions totales dans l'enseignement supérieur au Cuba, 43 % au Pérou, 38 % au Brésil et 35 % au Chili), dans d'autres – dont le Salvador, le Guatemala, le Honduras, le Nicaragua et le Panama – le secteur non universitaire compte pour moins de 5 %. La majorité des pays d'Afrique sub-saharienne ont aussi un secteur non universitaire réduit, excepté le Kenya et l'Afrique du Sud (54 %), le Ghana (35 %) et le Nigeria (31 %).

Il est amplement démontré que les établissements non universitaires comme les collèges universitaires forment des diplômés dont les qualifications correspondent aux besoins du marché du travail. À Taïwan (Chine), plus de 90 % des exportations sont produites par des diplômés des collèges universitaires dans de petites et moyennes entreprises (PME) qui emploient 78 % de la population active et ont joué un rôle crucial dans le développement économique dans son ensemble². L'absence de différenciation institutionnelle dans plusieurs régions du monde est très préoccupante, non seulement parce que les établissements non-universitaires peuvent absorber une partie importante de la demande d'enseignement supérieur mais aussi parce que ces institutions sont en général mieux à même de répondre rapidement aux besoins changeants du marché du travail, comme le montre la contribution positive des collèges universitaires de Corée dont le cycle de formation s'étend sur deux années.

Dans un contexte marqué par l'accroissement de l'écart des inscriptions, une autre préoccupation est la lenteur de la généralisation de l'enseignement post-universitaire dans de nombreuses régions du monde. En Amérique latine et dans les Caraïbes, les étudiants inscrits au cycle post-universitaire représentaient en moyenne 2,4 % seulement des inscriptions totales dans l'enseignement supérieur en 1997, contre 12,6 aux États-Unis d'Amérique. Alors que dans les pays de l'OCDE on

2. Voir *Gestion des petites et moyennes entreprises*, «L'état actuel de l'utilisation de la main-d'œuvre dans les PME taïwanaises» <http://www.mocasma.gov.tw/english/2001whitepaper/c-03.htm>.

enregistre en moyenne un nouveau titulaire de doctorat par an pour 5 000 habitants, ce ratio est de 1 pour 70 000 habitants au Brésil, de 1 pour 140 000 au Chili et 1 pour 700 000 en Colombie. Plus des deux tiers des étudiants de troisième cycle de toute l'Amérique latine sont concentrés dans deux pays seulement, à savoir le Brésil et le Mexique.

En Thaïlande, le troisième cycle compte 3 % de l'ensemble des admissions, par rapport à 8 % en Corée. Le sous-développement relatif de l'enseignement supérieur dans plusieurs pays d'Asie s'explique par la tradition consistant à envoyer les étudiants à l'étranger.

En Afrique, la croissance de l'enseignement de troisième cycle a été très lente sauf en Afrique du Sud. Il ressort d'une étude récente portant sur huit pays d'Afrique de l'Est (Éthiopie, Kenya, Malawi, Mozambique, Rwanda, Tanzanie, Ouganda et Zimbabwe) que l'ensemble des diplômés de maîtrise en économie formés annuellement, qui était de 20 en 1990, est passé à 94 seulement en 2000. Pendant la même période, le nombre de diplômés de niveau doctorat, particulièrement en sciences fondamentales, était très faible, et les très rares diplômes décernés se fondaient sur des thèses avec peu ou pas de travaux pratiques (Obwana et Norman 2000). Au Nigeria, qui compte 20 % de la population de l'Afrique, 15 % seulement de scientifiques et ingénieurs sont engagés dans la recherche et le développement ; ce ratio pour un million d'habitants est de 150 en Inde, de 350 en Chine et de 3 700 aux États-Unis d'Amérique.

Dans plusieurs pays d'Europe de l'Est et d'Asie centrale, la fuite des cerveaux est un obstacle majeur au développement des études de troisième cycle. En Bulgarie par exemple, le nombre de postulants au doctorat a baissé, passant de 5 000 à 3 400 depuis 1996. Ceci entrave sérieusement la mise en place des systèmes nationaux d'innovation qui sont essentiels à l'accroissement de la productivité nationale – capacité de recherche, chercheurs et professionnels de formation universitaire, diplômés dotés de compétences de haut niveau en technique et en gestion, et partenariats dynamiques entre les universités et le secteur industriel.

Les contraintes budgétaires que beaucoup de pays ont subies ces dernières années ont miné les capacités financières qui leur auraient permis de développer davantage leurs systèmes d'enseignement supérieur publics, tout en maintenant un niveau de qualité satisfaisant. Au

cours des 10 à 15 dernières années, les dépenses en faveur de l'enseignement supérieur, exprimées en pourcentage du budget total consacré à l'éducation, ont considérablement baissé dans plusieurs pays, notamment le Bangladesh (de 13 % à 8 %), la Chine (de 20 % à 16 %), le Ghana (de 15 % à 12 %), la Guinée (de 29 % à 17 %), le Népal (de 35 % à 19 %), le Sultanat d'Oman (de 15 % à 7 %), les Philippines (de 22 % à 18 %). En Équateur, au Mexique et au Pérou, les dépenses par étudiant ont chuté de 30 %, 20 % et 30 % respectivement entre 1980 et 1990.

La demande d'un enseignement supérieur de haute qualité est illustrée par le grand nombre d'étudiants originaires des pays en développement qui choisissent d'étudier à l'étranger, en particulier aux États-Unis d'Amérique. Au cours de l'année universitaire 2000-2001, on a recensé 547 867 étudiants étrangers aux États-Unis d'Amérique, soit environ 3,8 % du total des inscriptions dans les collèges universitaires et les universités, représentant un apport d'environ 11,04 milliards de dollars à l'économie américaine. En 2000-2001, les 10 premiers pays d'origine des étudiants étrangers aux États-Unis d'Amérique étaient (par ordre décroissant) la Chine, l'Inde, le Japon, la Corée, Taïwan (Chine), le Canada, l'Indonésie, la Thaïlande, la Turquie et le Mexique. Les États-Unis d'Amérique demeurent la principale destination des étudiants étrangers, mais le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, l'Australie, la France et l'Allemagne sont aussi des destinations majeures pour les étudiants originaires des pays en développement.

Dans plusieurs pays, les inscriptions dans l'enseignement supérieur public n'ont pas augmenté. Dans les pays où l'on a enregistré une augmentation, les ressources ont été réduites. Au Sri Lanka, les inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur publics ont stagné à 2 % depuis 1990 par manque de financement public. En Afrique, les dépenses par étudiant ont baissé en termes réels dans 10 des 15 pays pour lesquels les statistiques sont disponibles. La pandémie du VIH/SIDA a exacerbé le problème du tarissement des ressources et réduit les financements. Les universités ont été contraintes de dépenser davantage à cause de cette pandémie tant en termes de frais directs – pour les services médicaux, le dépistage et le traitement, le paiement anticipé des bénéficiaires terminaux (primes de décès), les dépenses funéraires ainsi que le remplacement, le recrutement et la formation du

personnel – que de frais indirects dus à la recrudescence de l'absentéisme, à la prescription de congés-maladie de complaisance et à la perte générale de productivité.

Les contraintes financières deviennent même plus aiguës en temps de crise économique et financière, provoquant parfois d'importantes baisses des inscriptions dans l'enseignement supérieur. En Asie de l'Est par exemple, les réactions-types à la crise financière survenue en Indonésie, en Corée et en Thaïlande en 1997-1998 ont été, d'une part, l'abandon des études par les étudiants défavorisés et, d'autre part, le passage des établissements d'enseignement supérieur privé aux établissements d'enseignement supérieur publics pour les étudiants des classes moyennes ou nanties (Varghese 2001). Des tendances similaires ont été observées dans certains pays d'Amérique latine, notamment la Bolivie et la Colombie. L'Association nationale des universités de Colombie a établi que les universités privées du pays avaient perdu près de 20 % de leurs étudiants depuis 1999. En Europe centrale et de l'Est, la persistance de la crise économique et l'introduction des principes du marché dans l'organisation de l'économie au début des années 1990 se sont traduites par une chute drastique (entre 30 et 80 %) des financements publics consacrés aux collèges universitaires, aux universités et aux instituts scientifiques. Suite à l'effondrement de l'Union soviétique, l'investissement dans la recherche et le développement en Russie a considérablement baissé, passant de plus de 2 % en 1990 à 1 % seulement à la fin de la décennie ; en comparaison, la moyenne de l'OCDE est de 2,2 % (Cervantes et Malkin 2001).

Le problème de l'insuffisance et parfois de la baisse des financements est souvent aggravé par la mauvaise gestion des ressources disponibles. Dans de nombreux pays d'Europe centrale et de l'Est par exemple, les dépenses publiques par étudiant ne dépassent pas 10 à 25 % de la moyenne de l'OCDE, mais par rapport au PIB par habitant, elles sont de loin plus élevées que celles prévues dans les pays de l'OCDE, ce qui sous-entend un degré élevé d'inefficacité dans la gestion des ressources. Dans les pays anciennement socialistes, le secteur de l'enseignement supérieur reste toujours fragmenté malgré les efforts déployés (notamment en Estonie et en Hongrie) pour encourager les fusions. Il existe trop d'établissements de petite taille qui fonctionnent à des coûts unitaires élevés et offrent des programmes identiques.

Les carences de gestion détournent les rares ressources des objectifs fondamentaux que sont l'accroissement de l'accès, de la qualité et de la pertinence. Parmi les exemples de ces carences on peut citer : la sous-utilisation des installations, des offres de programmes qui font double emploi, la faiblesse des ratios étudiants/enseignants, les taux d'abandon et de redoublement élevés, l'inefficacité économique des procédures de passation des marchés et l'affectation d'une grande part du budget aux dépenses hors-enseignement. Bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur publics ont des effectifs d'étudiants pléthoriques et pourtant leurs installations sont souvent sous-utilisées. En raison de la réglementation de la fonction publique ou des accords passés avec les syndicats, plusieurs installations universitaires sont fermées le soir et en fin de semaine.

Les faibles ratios étudiants/enseignants et les taux élevés de redoublements et d'abandons entraînent à la hausse les coûts par diplômé. En Chine et au Brésil par exemple, les ratios étudiants/enseignants sont très faibles dans les universités publiques – entre 5/1 et 9/1 dans les universités chinoises et 9/1 dans les universités fédérales du Brésil, contre une fourchette de 15/1 à 20/1 dans les universités européennes. Dans quatre universités nigérianes, le taux de réussite au diplôme est de 10 % ou moins (Hartnett 2000 : 5). Dans un grand nombre de régions du monde, les taux élevés de redoublements et d'abandons comptent parmi les causes majeures de la faiblesse de l'efficacité interne des universités publiques. Cette faiblesse prévaut particulièrement dans les pays à libre accès, comme dans la plupart des pays francophones d'Afrique et dans quelques pays latino-américains (Argentine, République dominicaine, Guatemala et Uruguay). Le problème est parfois aggravé par la longueur inhabituelle de la durée des études de licence. En Bolivie par exemple, l'étudiant est censé obtenir le diplôme de licence en cinq ans, mais en fait, les étudiants mettent en moyenne neuf années pour obtenir ce diplôme. Les universités publiques du Guatemala dépensent 22 années-étudiant pour former un diplômé, à l'issue d'un cycle de licence de six ans. En Indonésie, la durée moyenne d'obtention d'un diplôme sanctionnant un cycle de licence de quatre ans est de sept ans.

Dans beaucoup de pays, une grande part du budget de l'enseignement supérieur est consacrée aux dépenses non académiques, en appui aux bourses estudiantines et aux services subventionnés en faveur des étudiants, comme le logement, la restauration, le transport,

les services médicaux et les prêts. Les coûts de soutien aux étudiants représentent seulement 6 % des dépenses de fonctionnement en Asie, contre 14 % dans les pays de l'OCDE, environ 15 % en Europe de l'Est et en Asie centrale, environ 20 % en Afrique du Nord, au Moyen-Orient et en Amérique latine et près de 50 % en Afrique francophone au sud du Sahara. Au Sri Lanka, tous les étudiants bénéficient d'une bourse de subsistance, indépendamment des considérations d'ordre socio-économique.

La forte proportion de frais généraux et des dépenses salariales afférentes au personnel non enseignant constitue une autre cause de l'inefficacité de certains établissements publics. En Chine, le personnel non enseignant des universités est plus nombreux que le personnel enseignant. Au Nigeria, 2,7 % seulement du budget des universités sont consacrés à l'appui à l'enseignement, contre 35 % à l'administration (Harnett 2000:15). Enfin, un certain nombre de pays offrent de fortes primes salariales aux personnels et ces primes représentent l'essentiel des dépenses, ce qui ne laisse que des ressources limitées pour les dépenses non salariales, à savoir l'enseignement (matériels didactiques, ressources pour les bibliothèques, matériel de laboratoire, entretien, etc.). Au Venezuela, les salaires des professeurs en activité et en retraite représentent 69 % du budget des universités publiques; au Brésil, ces éléments représentent 90 % du budget total.

PERSISTANCE DES INÉGALITÉS

Parallèlement à l'accroissement rapide des taux d'inscription, des progrès notables ont été réalisés dans beaucoup de pays pour l'accès à l'enseignement supérieur des groupes traditionnellement moins privilégiés, notamment les étudiants provenant des zones rurales et les femmes. Mais l'enseignement supérieur, en particulier le secteur universitaire, reste en général élitiste, la plupart des étudiants étant issus des couches plus aisées de la société. Bien que la majorité des pays et des établissements ne collectent pas systématiquement des données sur l'origine socio-économique des étudiants, cette tendance est nette là où des statistiques et des données d'enquêtes sur les ménages sont disponibles. En Amérique latine, la proportion des étudiants issus du dernier tiers de l'échelle des revenus inscrits dans l'enseignement supérieur est de 6 % seulement au Pérou, de 11 % au Chili et de 18 % en Uruguay (García Guadilla 1998). Dans les pays francophones d'Afrique sub-sa-

harienne, les enfants des milieux professionnels supérieurs représentent 40 % des inscriptions à l'université alors que ce groupe de travailleurs ne représente que 6 % de la population active totale (Banque mondiale 1994 : 23).

Le revenu des ménages constitue l'un des facteurs déterminants d'inégalités, mais selon les pays, d'autres facteurs peuvent contribuer aux inégalités d'accès et de résultats : il s'agit, entre autres, des considérations de caste, d'ethnie, de langue, d'origine régionale, de sexe et de handicap physique. En Inde, des efforts spéciaux ont été faits pour réduire les entraves liées au système de castes, mais le nombre d'étudiants issus des castes et tribus classées dans les établissements d'enseignement supérieur du pays est encore faible. Au Venezuela, la tradition très répandue mais très discrète des inscriptions préférentielles pour les enfants des enseignants et des employés des universités est un exemple de discrimination positive en faveur des enfants de l'élite intellectuelle déjà privilégiée.

La langue peut être un facteur d'iniquité sociale dans les pays où l'enseignement supérieur est dispensé dans une langue autre que celle qui a cours dans le primaire et le secondaire. Au Sri Lanka et en Tanzanie par exemple, l'anglais est la langue de l'enseignement supérieur, et dans les pays d'Afrique du Nord, le français est utilisé dans la plupart des matières scientifiques. La langue peut être aussi un obstacle dans les sociétés multiculturelles comme le Guatemala où 90 % de la population ne parlent pas, à la maison, l'espagnol qui est la langue d'instruction.

Exception faite de l'Amérique latine, les inégalités entre hommes et femmes persistent dans la plupart des régions du monde en développement, comme l'illustre le tableau 3.1.

Les disparités de niveau de scolarisation dans l'enseignement supérieur entre hommes et femmes sont particulièrement manifestes dans le monde arabe, dans certains pays d'Afrique sub-saharienne et en Asie du Sud. À titre d'exemple, en République du Yémen, le taux de scolarisation des filles dans l'enseignement supérieur ne représente que 1 % de la tranche d'âge admissible, contre 7 % pour les garçons. Au Bangladesh, les étudiants de sexe féminin comptent pour 24 % de la population estudiantine des universités publiques ; les disparités sont même plus marquées dans les universités privées du pays dans lesquelles 17 % seulement de la population estudiantine totale (et moins de 1 % de l'ensemble des enseignants) sont de sexe féminin. Dans certains pays

TABLEAU 3.1 DISPARITÉS LIÉES AU GENRE DANS L'INSCRIPTION ET LE DÉPLOIEMENT DES ENSEIGNANTS DANS QUELQUES PAYS SÉLECTIONNÉS, 1997

Région et pays	Ratio brut mixte d'inscription dans le primaire et le secondaire (en %) ^a		Étudiants au niveau de l'enseignement supérieur pour 1 000 habitants		Proportion de femmes dans l'enseignement supérieur (en %)	Proportion des enseignantes (en %)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons		Secondaire	Tertiaire
AFRIQUE							
Botswana	93	90	5,5	6,4	47	43	28
Madagascar	51	51	1,6	1,9	45	-	29
Afrique du Sud	40	47	14,6	15,9	48	64	37
ASIE							
Cambodge	68	86	0,3	1,7	16	27	17
Chine	95	98	3,3	6,1	-	36	-
Inde	62	81	4,8	7,9	36	-	-
Indonésie	79	85	8,1	15,2	35	37	-
Koweït	68	69	25,9	19,3	62	54	-
Rép. du Yémen	34	90	1,1	7,3	13	-	-
AMÉRIQUE LATINE							
Brésil	-	-	11,7	10,1	53	-	38
Colombie	89	87	18,2	17,1	52	48	28
Guyane	87	85	8,9	10,2	48	62	31
PAYS INDUSTRIALISÉS							
Australie	102	104	28,2	31,3	48	55	26
Nouvelle-Zélande	108	105	49,9	40,1	56	57	40
États-Unis d'Amérique	99	100	58,4	48,2	56	56	39

-: Non disponibles.

a: Pourcentage d'enfants de la tranche d'âge 6-17 ans inscrits au primaire ou au secondaire.

Source: Nations unies (2000).

où les taux d'inscription des garçons et des filles étaient naguère relativement égaux, comme en Russie au début des années 1990, les inégalités liées au genre ont légèrement augmenté. Il existe des disparités liées au genre au sein des pays d'une même région. Au cours des deux dernières décennies, seuls quelques pays (Argentine, Chine, Jordanie, Koweït, Panama, Uruguay et Venezuela) ont réussi à progresser vers une plus grande parité de ratios entre les genres tout en généralisant les inscriptions dans l'enseignement supérieur dans son ensemble.

Les femmes sont nettement sous-représentées dans la profession d'enseignant dans beaucoup de pays. Dans le monde, la représentation des enseignantes est d'environ 30 % à 50 % plus faible dans l'enseignement supérieur que dans le secondaire. Les femmes sont aussi moins susceptibles d'accéder aux postes de direction que les hommes. En Indonésie, les femmes occupaient seulement 2 % des postes de recteur dans l'enseignement supérieur et 9 % des postes de doyen en 1996, alors que leur pourcentage d'inscription dans l'enseignement supérieur était de 35 % et qu'elles comptaient pour 24 % des postes d'enseignant dans les universités publiques (Koswara 1996). Au Bangladesh, la proportion des enseignantes dans l'enseignement supérieur est estimé à 4 % seulement du personnel enseignant. Les proportions des enseignantes des établissements d'enseignement supérieur en Asie de l'Est sont aussi faibles : 20 % en Chine (1980), 18 % en Indonésie (1985), 22 % au Japon (1996), 24 % en Corée (1996), 22 % en Malaisie (1985) et 31 % à Singapour (1985) (Banque mondiale 2001b). Aux États-Unis d'Amérique, 29 % seulement des femmes qui enseignent dans les domaines des sciences, de l'ingénierie et de la technologie sont des professeurs titulaires à part entière, contre 58 % d'enseignants de sexe masculin dans ces disciplines. En Allemagne, 6 % seulement des professeurs titulaires sont des femmes. Au Brésil, les femmes constituent 20 à 29 % des chercheurs dans le domaine des sciences naturelles ; dans les sciences médicales, les femmes sont à égalité avec les hommes, à environ 53 %.

La prudence est recommandée lorsque l'on analyse l'accroissement des taux d'inscription des étudiantes. Les statistiques masquent souvent la concentration des femmes dans les cycles de diplômes débouchant sur des professions à faible revenu. En fait, on peut observer une «répartition en fonction des genres» dans toutes les régions, même en Amérique latine où les femmes sont sur-représentées dans les humanités et dans les écoles professionnelles et de commerce/secrétariat

et sous-représentées dans les départements des sciences et d'ingénierie (Subbarao 1994). Au Japon, les femmes constituent seulement 6,8 % des étudiants de doctorat en physique et 7,1 % en ingénierie. Bien plus, dans bon nombre de pays, le harcèlement sexuel est une entrave supplémentaire au progrès de l'éducation de la femme même si, pour des raisons évidentes, il existe peu de preuves sur ce phénomène dans la littérature spécialisée.

Le problème du logement peut constituer une barrière pour les femmes. Les établissements d'enseignement supérieur sont généralement situés dans des zones urbaines, limitant ainsi l'accès aux étudiants ruraux et davantage aux étudiantes rurales, dans la mesure où les familles seraient moins enclines à autoriser leurs filles plutôt que leurs fils à vivre loin du cadre familial, dans des environnements mixtes des zones urbaines. Bon nombre de pays ont surmonté cette contrainte en fournissant des foyers réservés à chaque groupe, avec suffisamment de place pour loger un nombre toujours plus élevé de femmes. La Tunisie a résolu les problèmes d'équité entre les sexes en construisant de petits campus dans des localités à travers le pays et dans des zones reculées de manière à fournir un enseignement supérieur de proximité, éliminant ainsi la nécessité pour les étudiants de vivre loin de leurs familles.

Mais l'accès n'est pas le seul facteur déterminant de l'équité dans l'enseignement supérieur. Des données issues d'une enquête récente sur les ménages en Argentine montrent que même les systèmes d'enseignement supérieur fondés sur la liberté d'accès peuvent être trompeurs du point de vue de l'équité. Malgré l'avènement de l'accès démocratique pour tous les diplômés de l'enseignement secondaire, les résultats scolaires sont fortement influencés par l'origine socio-économique. Un cinquième seulement des étudiants issus des deux catégories les plus défavorisées qui sont admis en première année, dans le cadre de la politique de libre accès pratiquée en Argentine, obtiennent effectivement leurs diplômes dans les universités publiques. En comparaison, il y a relativement peu d'échecs parmi les étudiants issus de la catégorie la plus aisée (Kisilevsky 1999).

Dans la plupart des pays où l'enseignement supérieur est gratuit, les dépenses publiques à ce niveau représentent une dépense sociale régressive, dans la mesure où la proportion des étudiants d'université issus des familles à revenu élevé et moyen est plus élevée que leur pourcentage par rapport à la population totale. Au Rwanda par exemple,

15 % du budget national total de l'éducation sont consacrés à 0,2 % seulement des étudiants de l'enseignement supérieur. En Indonésie et en Jordanie, les étudiants issus de la catégorie des familles les plus aisées bénéficient respectivement de 50 et 39 % des dépenses publiques totales allouées à l'enseignement supérieur (Van de Walle 1992 ; Banque mondiale 1996b). Il s'agit manifestement d'une politique socialement inéquitable, voire inefficace. Dans bon nombre de pays, le caractère régressif des dépenses allouées à l'enseignement supérieur est accentué par les subventions substantielles consacrées aux dépenses non académiques.

Ces tendances régressives sont particulièrement répandues dans les pays ayant un nombre élevé d'établissements d'enseignement secondaire. Les enfants issus des familles à revenu élevé et moyen qui peuvent supporter le coût des écoles secondaires privées de haute qualité sont généralement mieux outillés pour réussir au concours d'entrée dans les universités publiques qui leur ouvre l'accès à l'enseignement supérieur gratuit. Au Venezuela, 95 % des étudiants de la prestigieuse Université Simon Bolivar proviennent des établissements d'enseignement secondaire privés. Dans plusieurs pays asiatiques comme le Bangladesh, le Sri Lanka et la Thaïlande, les enfants issus des familles plus pauvres ont un accès limité à un enseignement primaire et secondaire de haute qualité dans le secteur public, ce qui réduit leurs chances de réussite aux concours d'entrée dans les universités.

Les pays qui ont instauré ou augmenté les frais de scolarité dans l'enseignement supérieur courent le risque de connaître un accroissement des disparités d'accès, en l'absence de mécanismes d'aide financière efficaces et bien ciblés. En Écosse, en 1998, l'instauration des frais de scolarité et la suppression simultanée des bourses de subsistance se sont traduites par une baisse sensible des inscriptions parmi les étudiants à faible revenu. Les pays qui exigent des frais uniquement à certains groupes d'étudiants peuvent aussi connaître l'effet contraire de l'équité. Par exemple, dans un certain nombre d'anciennes économies socialistes, notamment la Croatie, la Lituanie, la Pologne, la Russie et le Vietnam, les étudiants les plus méritants sur le plan académique bénéficient de la gratuité de l'éducation dans les universités publiques. Les étudiants qui ne sont pas admis par le biais du processus du concours d'entrée normal peuvent l'être en marge du quota officiel des places parrainées par l'État s'ils sont en mesure d'acquitter les frais de

scolarité. Le même système prévaut dans les pays d'Afrique de l'Est comme le Kenya, la Tanzanie et l'Ouganda. Dans ces pays – comme pratiquement partout dans le monde – il existe généralement une forte corrélation entre les résultats scolaires et l'origine socioéconomique. Au Népal, où l'école d'ingénierie de la principale université publique a fait œuvre de pionnière en matière de partage des coûts, les étudiants qui peuvent acquitter les frais bénéficient d'un certain degré d'accès préférentiel, ce qui accroît le risque de compromettre la rigueur de la sélection académique.

Les cours particuliers constituent un autre type de paiement de frais informels. Ils préparent les élèves au concours d'entrée et peuvent devenir une condition quasi officielle d'accès. En Russie, les cours particuliers coûtent entre 10 dollars US et 40 dollars US l'heure, soit l'équivalent du salaire hebdomadaire d'un travailleur moyen. Les cours particuliers, qui favorisent les étudiants issus des familles les plus aisées, sont aussi répandus en Asie du Sud et du Sud-Est et en Afrique de l'Est et en Afrique australe.

Dans les efforts qu'ils déploient pour promouvoir l'égalité dans l'enseignement supérieur et remédier aux conséquences de la discrimination institutionnelle ou sociale du passé à l'égard de sous-groupes spécifiques, certains pays recourent au traitement préférentiel en faveur des minorités et des groupes défavorisés («discrimination positive»). La politique de discrimination positive peut être prescrite par la loi, encouragée dans les discours officiels ou appliquée par les agents du secteur public et les établissements d'enseignement supérieur. Elle couvre un large éventail de mesures pouvant inclure, entre autres, le traitement préférentiel en matière d'admission dans les universités ou les collèges universitaires, l'octroi d'aides financières spéciales, les cours de rattrapage, la recherche de talents et les programmes spéciaux de sensibilisation. Les mesures de discrimination positive sont souvent plus visibles dans les processus d'admission et lors des concours d'entrée.

La discrimination positive est une intervention sociale controversée et complexe, aux résultats incertains. Très peu d'études ont été menées sur l'efficacité de ces pratiques ou sur leur impact précis sur les étudiants, les institutions et la société. Certains étudiants des États-Unis d'Amérique estiment que la discrimination positive n'est pas très efficace comme mécanisme de promotion de l'égalité des chances. Bowen et Bok (1998) citent néanmoins une étude approfondie des parcours

universitaires et professionnels de diplômés d'université noirs-américains qui suggère qu'un impact d'équité positif pour les étudiants noirs est associé à certaines pratiques d'admission dans les universités prestigieuses des États-Unis d'Amérique tenant compte de considérations de race. En Inde, malgré les dispositions spéciales portant sur la gratuité de l'enseignement supérieur et la réservation de places aux étudiants issus de castes et tribus spécifiques, le pourcentage réel des admissions des étudiants de ces groupes est toujours bas en raison du nombre proportionnellement faible d'étudiants issus des minorités qui achèvent leurs études primaires et secondaires. Dans certains pays comme les Philippines, des études ont montré que même en accordant une aide corrective supplémentaire à des groupes ciblés, les programmes formels de discrimination positive n'ont pas eu de succès.

Après l'abolition de l'apartheid, les universités d'Afrique du Sud ont commencé à mettre en œuvre des programmes de tests d'admission alternatifs qui visaient à identifier les candidats noirs méritants qui n'avaient pas eu une «opportunité suffisante [...] de prouver leur aptitude à réussir» (Nzimande et Sikhosana 1996). Ce système a été introduit parallèlement aux aides financières, aux services d'appui et aux programmes de rattrapage pour aider les étudiants admis de cette manière. En 1995, l'Université du Cap a admis 400 étudiants noirs sur 1453 dans le cadre de ce programme. Bien que l'effet d'équité à long terme de cette initiative n'ait pas encore fait l'objet d'une évaluation exhaustive, cette mesure a néanmoins réussi à modifier la composition raciale globale des admis. L'Université du Cap est digne d'intérêt pour son approche exhaustive en matière d'assistance aux étudiants défavorisés, notamment par le biais d'un large éventail de services d'appui, outre les admissions préférentielles.

Divers systèmes universitaires dans d'autres pays d'Afrique ont cherché à accroître les admissions des filles en ayant recours à une discrimination positive. Au Ghana, au Kenya et en Ouganda, les candidates bénéficient de points de bonus que l'on ajoute à leurs notes de concours d'entrée afin de permettre à un plus grand nombre d'entre elles d'obtenir une note supérieure à la moyenne requise. Entre 1990 et 1999, la participation des femmes a augmenté ; elle est passée de 27 à 37 % en Ouganda et de 21 à 27 % au Ghana. En Tanzanie, au lieu d'accorder des points de bonus aux femmes, un cours intensif de rattrapage de six semaines en sciences et mathématiques est organisé à l'intention de celles qui n'ont pas réussi au concours d'entrée. Celles

qui achèvent le programme se voient offrir une seconde chance de présenter le concours, et les autorités universitaires font état d'un taux de réussite élevé à la seconde session. L'Université de Daar es Salam a récemment mené une évaluation des performances des étudiantes qui avaient été admises à l'université par cette voie. Les conclusions de cette étude ont révélé que la plupart d'entre elles avaient de bons résultats ; plusieurs d'entre elles figuraient même parmi les meilleurs étudiants de leurs classes.

Toutefois, la base limitée des conclusions des recherches semble indiquer qu'un grand nombre de mesures de discrimination positive dans l'enseignement supérieur interviennent trop tardivement pour aider la vaste majorité des étudiants défavorisés qui ont déjà pâti de la discrimination institutionnalisée en matière d'accès au primaire et au secondaire. En conséquence, au niveau de l'enseignement supérieur, la promotion des aides financières comme les bourses, les aides et les prêts aux étudiants semble être une forme plus efficace de mesures d'équité en faveur des candidats valables issus des minorités ou des couches défavorisées. En outre, des actions d'équité plus hardies doivent nettement être prises plus tôt dans le parcours scolaire de l'étudiant, en particulier aux niveaux du primaire et du secondaire, de manière à permettre à tous les étudiants d'avoir des chances égales de concourir pour accéder à l'enseignement supérieur.

PROBLÈMES DE QUALITÉ ET DE PERTINENCE

La qualité et la pertinence de la recherche, de l'enseignement et de l'acquisition des connaissances ont eu tendance à décliner dans les établissements d'enseignement supérieur publics des pays en développement, à part quelques exceptions. Plusieurs universités fonctionnent avec des installations physiques bondées d'étudiants et en état de délabrement ; des ressources de bibliothèques limitées et obsolètes ; des équipements et matériels didactiques insuffisants ; des programmes désuets ; un personnel enseignant non qualifié ; des étudiants issus du secondaire mal préparés et un manque de rigueur académique et d'évaluation systématique des résultats. Des conditions similaires peuvent se retrouver dans nombre de nouvelles universités privées et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur qui ont vu le jour dans beaucoup de pays, notamment dans ceux qui n'ont pas de système formel

d'agrément ou d'accréditation de nouveaux établissements. Dans les anciens pays socialistes d'Europe de l'Est et d'Asie centrale, des réductions drastiques du financement public sont en train de compromettre la qualité et la viabilité des programmes existants, voire la survie d'établissements entiers. Dans beaucoup de pays, la médiocrité des programmes de formation des enseignants a des effets néfastes sur la qualité de l'acquisition des connaissances dans le primaire et le secondaire. De même, en raison de la faiblesse de l'enseignement secondaire et de la formation scientifique, les élèves du secondaire ne sont pas dotés des connaissances suffisantes leur permettant de réussir dans leurs études supérieures.

La plupart des universités des pays en développement fonctionnent en marge de la communauté scientifique internationale et sont ainsi incapables de participer à la production et à l'adaptation du savoir nécessaire pour faire face aux problèmes économiques et sociaux les plus importants de leurs pays. Bien que quelques rares pays disposent de données exhaustives pour documenter systématiquement l'ampleur du problème, dans les pays où les informations sont disponibles, la situation est alarmante. Par exemple, en 1995, un groupe d'étude sur l'enseignement supérieur aux Philippines a conclu, après avoir passé en revue les informations sur les apports essentiels en matière d'éducation et les résultats des examens professionnels des 1 316 établissements d'enseignement supérieur existants, que 9 universités et 2 instituts universitaires seulement dans ces pays étaient comparables, en termes de qualité, aux établissements internationaux. En Inde, les programmes tenus en haute estime comme ceux des instituts de technologie coexistent avec les programmes scientifiques et techniques dont la qualité et la pertinence laissent à désirer. Même la Russie, naguère leader mondial dans les disciplines scientifiques et technologiques de pointe comme la physique théorique, la technologie nucléaire et les technologies spatiales, a vu son secteur de R & D s'effondrer. Comme le révèle une publication récente de l'OCDE, en Russie, «les crises financières, l'obsolescence des équipements, le chômage et les salaires plus élevés dans d'autres secteurs, ont poussé un grand nombre de chercheurs [...] hors de la science et de la technologie» (Cervantes et Malkin 2001).

Dans les établissements tant publics que privés, le manque d'enseignants qualifiés à plein temps est un facteur qui contribue énormément à la médiocrité de la qualité. En Amérique latine par exemple, la proportion des professeurs titulaires du doctorat qui exercent dans les

universités publiques est de moins de 6 %, et celle des enseignants titulaires de la maîtrise est de moins de 26 %. Plus de 60 % des enseignants du secteur public travaillent à temps partiel ; dans les universités, cette proportion atteint 86 % (García 1998). Aux Philippines, 7 % seulement des professeurs exerçant dans les établissements d'enseignement supérieur sont titulaires d'un doctorat ; 26 % sont titulaires d'une maîtrise. La généralisation et la diversification des systèmes d'enseignement supérieur ont souvent provoqué un exode intérieur de cerveaux parce que les professeurs sous-rémunérés dans les établissements publics cherchent un second ou un troisième emploi ailleurs, comme l'enseignement dans établissements et instituts privés qui offrent de meilleures rémunérations.

Au moment où les instituts universitaires, les universités et les établissements scientifiques des pays en transition se battent pour s'adapter aux nouvelles réalités de l'économie de marché, ils sont handicapés par la fragmentation de leurs structures institutionnelles, caractérisée par l'existence d'une pléthore d'institutions petites et spécialisées et de quelques grandes universités qui exercent un quasi-monopole sur l'enseignement à des niveaux académiques élevés. Les petites institutions, d'une part, ne sont pas en mesure de diversifier leurs programmes et de faire efficacement face à la concurrence, alors que les grandes et plus prestigieuses universités sont souvent trop protégées par la réglementation et ne disposent pas d'incitations pour s'engager dans l'innovation. La Hongrie est unique en Europe de l'Est ; dans ce pays, un plan de fusion initié au niveau central a réduit le nombre d'établissements publics qui est passé de plus de 70 à 20 au plus.

En dépit de la tendance mondiale vers l'accroissement du marché de l'enseignement supérieur, les réponses des pouvoirs publics et des institutions ne sont pas toujours favorables à ces nouvelles tendances. Par exemple, lorsque les pays généralisent l'enseignement supérieur à l'aveuglette pour faire face à l'accroissement de la demande sociale, il y a un risque élevé de chômage des diplômés (pour ne citer que deux pays pris dans des régions différentes, le taux de chômage des diplômés est de 22 % au Nigeria et de 35 % au Sri Lanka). Dans beaucoup de pays, l'inadéquation entre le profil des diplômés et les exigences du marché du travail est plus visible parmi les diplômés en sciences humaines et en lettres. La République du Yémen, par exemple, compte une pléthore de diplômés en lettres dont les qualifications ne corres-

pondent pas aux besoins de l'économie. Du côté des enseignants, cette situation peut provoquer une surabondance d'enseignants de matières non scientifiques. Les établissements d'enseignement supérieur ne disposent pas souvent d'informations appropriées sur le marché du travail pour orienter les éventuels étudiants, parents et employeurs.

Dans maints pays d'Afrique, les ravages du VIH/SIDA transforment dramatiquement les établissements d'enseignement supérieur. À l'Université de Nairobi, environ 20 à 30 % des 20 000 étudiants sont séropositifs (Bollag 2001 ; Kelly 2001), et en Afrique du Sud, les taux d'infection des étudiants du premier cycle auraient atteint 33 % (ACU 2001). Non seulement les étudiants ont été directement touchés par la pandémie, qu'ils soient atteints eux-mêmes ou qu'ils s'occupent d'un patient à la maison, mais les enseignants et le personnel administratif aussi. Dans certains cas, le VIH/SIDA a privé les instituts universitaires et les universités de leurs enseignants ainsi que d'autres membres du personnel, paralysant les établissements et réduisant davantage les possibilités de développement des pays, voire leur capacité à former des dirigeants, des agents publics et des intellectuels qualifiés locaux. L'Université du Copperbelt de Zambie aurait perdu environ 20 membres de son personnel en 2001 et l'Université Kenyatta de Nairobi estime qu'elle a perdu un membre du personnel ou un étudiant par mois pendant la même période.

Les problèmes de qualité et de pertinence ne concernent pas uniquement les universités traditionnelles. Même dans les pays qui ont diversifié la structure de leur enseignement supérieur, la pertinence peut devenir un problème sérieux en l'absence de liens étroits entre les établissements d'enseignement supérieur et le marché du travail. La Jordanie, par exemple, a activement encouragé le développement des instituts universitaires publics et privés au niveau local. Néanmoins, le statut, la qualité et la pertinence de ces établissements sont devenus problématiques au point que le pays a connu un déclin des inscriptions dans les instituts universitaires locaux, inscriptions qui sont passées de 41 000 en 1990-1991 à 23 000 en 1995-1996.

Le manque d'accès au savoir mondial et à l'environnement académique mondial constitue un problème croissant. Dans beaucoup de pays, la faible maîtrise des langues étrangères par les enseignants et les étudiants ne facilite pas l'accès aux manuels et à l'Internet, en particulier au niveau du troisième cycle. Dans des pays comme la Malaisie et le

Sri Lanka qui ont opté pour l'utilisation de la langue nationale dans l'enseignement supérieur, les autorités envisagent à présent d'abandonner cette politique pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, notamment dans les sciences fondamentales et les sciences appliquées.

Beaucoup de pays dont les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont été multipliées par deux ou par trois et dont les taux de participation des jeunes ont augmenté au cours des dernières décennies ont vu les effets néfastes de la généralisation rapide sur la qualité. Les questions de garantie de la qualité et d'amélioration de la qualité sont devenues une préoccupation majeure (El-Khawas, DePietro-Jurand et Holm-Nielsen 1998). Certains États, nonobstant la taille et le niveau de développement de leurs secteurs d'enseignement supérieur, ont décidé que les contrôles académiques traditionnels sont insuffisants pour relever les défis actuels et qu'il est nécessaire d'établir des systèmes plus explicites de garantie de la qualité.

Les pays divergent dans leurs approches sur la promotion de la qualité. Certains ont pris des mesures pour renforcer la qualité en instituant de nouveaux critères de suivi ou d'autres mécanismes de contrôle de gestion. En Argentine, les autorités ont introduit des mécanismes de garantie de la qualité qui sont tributaires de l'amélioration du système d'information et d'évaluation, et de nouvelles règles de financement des universités publiques. Environ 20 pays en transition et en développement ont mis au point des systèmes d'habilitation, tandis que d'autres ont créé des commissions ou des organismes d'évaluation qui sont chargés des contrôles externes. Dans beaucoup de cas, des organismes indépendants ont été créés. Si la configuration la plus courante consiste à créer une seule structure nationale, dans certains pays comme la Colombie et le Mexique, des structures distinctes sont chargées de divers institutions, régions, objectifs et types de programmes académiques. Cette diversité d'approches en matière d'institutions de garantie de la qualité reflète les choix politiques et culturels de chaque pays, les différences dans la manière de diriger les affaires de l'État et les diverses étapes de développement des secteurs de l'enseignement supérieur.

Le cadre des attributions dévolues aux systèmes de garantie de la qualité a grandement varié. L'Écosse et l'Angleterre, par exemple, ont

des procédures de suivi de l'effectivité des enseignements, alors que Hong Kong (Chine) met l'accent sur les processus de gestion de grande qualité. Certains pays, comme le Chili, ont mis en place des systèmes d'agrément de nouveaux établissements et de certification des qualifications scolaires. D'autres ont axé leurs efforts sur l'octroi de récompenses pour la productivité de la recherche, soit à des universitaires à titre individuel (cas du Mexique), soit à des départements universitaires (cas du Royaume-Uni). Il existe aussi une grande diversité dans la manière dont les structures de garantie de la qualité ont réussi à faire face aux problèmes relatifs au transfert des étudiants et aux études à l'étranger. Les pays et les organismes divergent aussi dans leurs préoccupations par rapport au développement de nouveaux modes de prestation de l'enseignement, notamment l'enseignement par vidéo, la transmission interactive vers des sites éloignés et, plus récemment, l'acquisition des connaissances par l'Internet.

STRUCTURES ADMINISTRATIVES RÉFRACIAIRES AU CHANGEMENT ET RIGIDITÉ DES PRATIQUES DE GESTION

Dans de nombreux pays, la structure administrative et les pratiques de gestion des établissements d'enseignement supérieur se caractérisent par la faiblesse de l'équipe de direction et l'absence totale de souplesse de la réglementation et de la gestion, ce qui empêche toute réforme ou innovation véritable. La liberté académique est fréquemment assimilée, de manière erronée, à l'indépendance en matière de gestion. Ainsi, au nom des franchises universitaires, les établissements (et leurs éléments constitutifs, les enseignants, les administrateurs et les étudiants) sont en général dispensés de l'obligation de rendre compte de l'utilisation des ressources publiques mises à leur disposition ou de la qualité de leurs résultats. De mauvaises pratiques de gestion contribuent aussi à expliquer certaines des carences déjà mentionnées dans ce chapitre.

Le contrôle des établissements d'enseignement supérieur échappe souvent à ceux qui devraient être les principaux clients (les étudiants, les employeurs et la société en général) pour tomber sous le contrôle du personnel enseignant. La raison d'être de certains établissements est devenue celle de fournir au personnel des emplois et des avantages plutôt que d'être des établissements d'enseignement axés principale-

ment sur les besoins des étudiants et du marché du travail. Ces systèmes sont rigoureusement surveillés par des castes de dirigeants représentés dans les conseils universitaires qui opèrent dans un cadre d'autonomie institutionnelle et sont responsables presque exclusivement devant le personnel administratif et les universitaires. Cet écart par rapport aux objectifs peut pratiquement être assimilé à une forme de privatisation des établissements publics au profit de groupes spécifiques de parties prenantes internes.

Les responsables universitaires comme les recteurs, les doyens et les chefs de département, sont rarement formés à la gestion d'établissements vastes et complexes. Dans la plupart des universités publiques d'Amérique latine et d'Europe de l'Est, les recteurs privilégiant les réformes ont peu de chances d'être élus car ils sont perçus comme des menaces aux pratiques établies. Dans certains pays, l'élection des recteurs intervient après une campagne longue et coûteuse, entachée de tous les problèmes qui peuvent affecter des élections à une échelle plus vaste, à savoir menaces, violence, pots-de-vin et clientélisme. Dans bon nombre de systèmes d'enseignement supérieur, lorsqu'il y a changement de responsable à la tête de l'établissement, toute l'équipe de gestion est remplacée et ce, au détriment de la continuité de l'institution.

Souvent, les systèmes de gestion et d'appui ne fournissent pas des orientations sous forme de suivi et d'évaluation des résultats des établissements. Peu d'institutions disposent d'une structure administrative prévoyant la participation des représentants des employeurs et de la société civile locaux. Les universités des pays aussi différents que le Bangladesh, la Bolivie et la Russie n'ont pas de conseils de gestion qui pourrait constituer un canal explicite pour garantir une responsabilité externe. Le recours aux indicateurs de performance comme outils de gestion et de planification n'est pas courant dans la plupart des pays en développement.

Au niveau national, il existe souvent une impasse entre les conférences (ou conseils) de recteurs – puissantes au plan universitaire – et les pouvoirs publics sur les lignes budgétaires qui ont rarement un lien avec les résultats de l'institution ou les stratégies nationales, mais qui reflètent plutôt les besoins des partenaires régionaux. Cette situation aboutit à un système de gestion et d'administration plus politique que professionnel. La conséquence en est l'existence d'un système d'admini-

nistration qui manque de souplesse et de capacité d'innovation (les programmes étant conçus pour servir les intérêts du personnel existant et non les objectifs de développement du pays) et de responsabilité programmatique, dans la mesure où l'autonomie universitaire ne va pas de pair avec la responsabilité financière et juridique. Au Nigeria, l'instauration en 2000 d'une autonomie institutionnelle sensiblement accrue en faveur des universités, suite au retour à un régime démocratique, visait à combattre ces pesanteurs et à encourager les initiatives de gestion locales.

Cette situation déplorable caractérisée par l'inefficacité de l'administration est souvent aggravée par une réglementation administrative et des procédures bureaucratiques encombrantes. Dans de nombreux pays, le ministère de l'éducation détermine la politique de recrutement du personnel, les dotations budgétaires et le nombre d'étudiants admis, et les universités n'ont pratiquement pas voix au chapitre en ce qui concerne le nombre des postes, le niveau des salaires ou les promotions. La loi brésilienne sur l'isonomie prescrit l'uniformité des salaires pour tous les emplois fédéraux, y compris ceux des universités fédérales. Dans de nombreux pays, les procédures interminables au niveau des ministères des Finances et de l'Éducation provoquent souvent des retards dans le transfert des fonds aux établissements d'enseignement supérieur. Certaines universités publiques du Bangladesh, par exemple, ont été contraintes d'emprunter auprès des banques commerciales pour assurer le paiement mensuel des salaires, accroissant ainsi leurs déficits. Dans certaines anciennes Républiques socialistes qui sont en butte à des difficultés budgétaires, le paiement des salaires connaît des retards chroniques. Ces défaillances affectent l'acquisition des équipements de laboratoire ; au moment où ces équipements arrivent, il se peut qu'ils soient déjà obsolètes. Certains établissements reçoivent même leurs équipements après la fin des cours.

Dans de nombreux pays les établissements d'enseignement supérieur sont soumis à des procédures administratives rigides qui régissent les changements des structures, programmes et modes opératoires académiques. Ce n'est qu'au milieu des années 1990, lorsqu'elle a eu à faire face à la concurrence des universités privées naissantes, que la vénérable Université de la République d'Uruguay – qui avait exercé un monopole sur l'enseignement supérieur pendant 150 ans – a initié un processus de planification stratégique et envisagé de mettre en place

pour la première fois des programmes de troisième cycle. Au Venezuela, l'Institut d'études supérieures d'administration (IESA), dynamique institut privé d'administration des entreprises, a dû patienter plusieurs années durant pour obtenir l'accord officiel de son Conseil des recteurs afin d'ouvrir un nouveau cycle de MBA, conçu et dispensé conjointement avec la prestigieuse Harvard Business School.

Récemment, le Conseil des recteurs du Nicaragua, dans le souci de protéger les universités publiques du pays contre la concurrence étrangère, a refusé à l'Université de Mobile (de l'État de l'Alabama aux États-Unis d'Amérique) l'autorisation d'exercer au Nicaragua. Le CODECS, premier établissement roumain d'enseignement à distance créé au début des années 1990, a eu beaucoup de mal à faire reconnaître ses diplômes par les autorités nationales chargées de l'enseignement supérieur. Il a plutôt préféré conclure une alliance avec l'Université par correspondance du Royaume-Uni dont les diplômes sont reconnus par ces mêmes autorités roumaines. Lors d'une réunion de l'Association internationale de l'enseignement de la gestion, tenue en avril 2000, les responsables des écoles d'administration des entreprises ont exprimé leur vive inquiétude au sujet de la réaction lente et bureaucratique de leurs établissements face aux progrès technologiques et aux transformations du marché du travail³.

En revanche, les récentes réformes institutionnelles de la gestion à l'Université de Makerere en Ouganda et à l'Université de Dar es Salam en Tanzanie (présentées dans l'encadré 4.1 au chapitre suivant) ont donné des résultats positifs. Elles sont reconnues comme l'une des rares réussites récentes dans l'enseignement supérieur en Afrique. Confrontés à une crise aiguë en matière de financement et de déficit de la qualité, les responsables des deux universités ont apporté des transformations remarquables en mettant en place de nouvelles structures de gestion et en mettant en œuvre des stratégies de financement alternatives sans l'intervention de l'État. Mais des innovations de ce genre ne sont pas encouragées partout. Au Bangladesh et au Sri Lanka par exemple, l'esprit d'initiative est réprimé de facto dans la mesure où les revenus institutionnels générés par le biais des frais de scolarité et autres

3. Par exemple, à la Haas School of Business (Université de Californie, Berkeley), il a fallu cinq années pour obtenir l'approbation d'un nouveau diplôme de maîtrise en ingénierie financière ; entre-temps, plusieurs concurrents avaient déjà commencé à offrir des programmes similaires (voir Mangan 2000).

activités rémunérées ne peuvent pas être utilisés par l'établissement mais doivent être transférés au ministère des Finances. Ces pratiques découragent l'innovation et les activités génératrices de revenus.

L'Europe de l'Est et l'Asie centrale connaissent beaucoup de contraintes similaires, mais dans un contexte historique et une dynamique différents. Suite à l'effondrement des régimes socialistes dirigistes, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur ont retrouvé leur autonomie vis-à-vis du contrôle de l'État. Dans certains cas, la protection contre l'intervention de l'État a été garantie dans les constitutions nouvellement révisées. Mais cette autonomie a rarement été accompagnée d'un pouvoir financier conséquent ou du renforcement des capacités de gestion et de planification stratégique des établissements. Même les responsables des universités et des instituts universitaires ont essayé de s'opposer à l'autonomie nouvellement acquise, craignant une réduction des financements publics. Par ailleurs, la budgétisation par ligne et la limitation du contrôle sur les recettes et l'épargne n'encouragent pas l'adoption de stratégies de développement à moyen terme.

Un exemple spécifique de pesanteur hérité du système soviétique est la séparation institutionnelle entre la recherche et l'enseignement, la première étant administrée et conduite principalement dans les universités scientifiques. Dans les pays ayant ce type de système binaire, la formation universitaire de niveau doctorat relève des universités, alors que les programmes techniques et appliqués (notamment la formation des enseignants) relèvent des instituts universitaires, avec des possibilités très limitées ou inexistantes de partenariat ou de transfert. La distinction entre l'enseignement et la recherche et l'absence de synergie entre les divers types d'établissements au sein des systèmes nationaux peut gravement compromettre la qualité et la compétitivité de l'enseignement supérieur.

Dans certains pays, les étudiants peuvent souvent disposer d'un pouvoir politique suffisant leur permettant de bloquer le fonctionnement de systèmes entiers pendant une longue période. Cela a été le cas par exemple au Mexique en 1999, lorsque l'Université autonome de Mexico (UNAM), la plus grande université du pays, avec 270 000 étudiants, a été contrainte de fermer pendant une année entière en raison d'une grève des étudiants, consécutive à un projet d'augmentation

des frais de scolarité (voir encadré 4.3 au chapitre suivant). D'autres pays ont connu une montée alarmante de la violence dans les campus, violence qui était parfois motivée par des considérations politiques, comme en Bolivie, ou même qui était la conséquence d'agissements criminels, comme au Bangladesh. Dans certains pays d'Afrique, notamment en Afrique de l'Ouest (Ghana, Nigeria et Sénégal), de puissants syndicats d'enseignants ont régulièrement fait grève pendant une année ou plus afin d'obtenir des augmentations de salaire. Ces perturbations portent gravement préjudice au fonctionnement des établissements.

La tricherie est une autre source de problèmes. Elle semble s'être généralisée dans de nombreux milieux dans le monde. Selon le recteur de l'Institut des affaires étrangères de Georgie, «la corruption est pratiquement devenue une forme d'existence à part entière [dans les anciennes Républiques de l'Union soviétique]» (Mac Williams 2001). Des allégations récentes de corruption dans les admissions aux instituts universitaires de la Chine ont entaché le processus de sélection des étudiants (Xueqin 2001). En février 2002, les autorités kenyanes ont déclaré qu'elles avaient démantelé un réseau au sein du ministère de l'Éducation qui fabriquait et vendait de faux diplômes universitaires, des certificats d'écoles polytechniques, des résultats d'examen, des relevés de notes et même de fausses pièces d'identité comme les passeports.

Enfin, la démocratie estudiantine œuvre parfois contre les intérêts académiques des étudiants qu'elle est censée protéger. Dans certains systèmes, les longues campagnes et les périodes électorales en vue d'accéder aux postes de responsabilité destinés aux étudiants ou aux fonctions de recteur peuvent détourner les intéressés de l'enseignement et de l'acquisition des connaissances et provoquer des défaillances au lieu d'accroître les opportunités et d'améliorer l'éducation des étudiants. Un exemple d'effets néfastes potentiels de la démocratie estudiantine est visible au Népal où les cours sont régulièrement suspendus pendant au moins un mois lors des élections qui concernent les étudiants. Bien que l'accroissement du nombre d'établissements privés puisse parfois s'expliquer par l'augmentation de la demande de l'enseignement supérieur, dans bien des cas, il est le symptôme du désenchantement vis-à-vis des universités publiques qui sont perçues comme étant moins attrayantes en raison de l'agitation politique et de la médiocrité subséquente de leur qualité.

Le chapitre suivant examine l'importance croissante du marché, les mutations dans l'ampleur et la nature de l'appui et de l'intervention de l'État, et le nouvel environnement de l'éducation créé par la mondialisation et la révolution des TIC. Il se penche particulièrement sur les nouvelles responsabilités de l'État au moment où celui-ci se désengage des activités d'offre de formation et de financement directs de l'enseignement supérieur pour épouser plus un rôle de facilitateur et de guide.

CHAPITRE 4

L'évolution des rapports entre les établissements d'enseignement supérieur, le marché et l'État

Il n'y a pas de vent favorable pour celui qui n'a pas de cap.

Sénèque

Le présent chapitre se penche sur l'évolution des rapports entre le marché, l'État et les établissements d'enseignement supérieur. Le contexte de ces rapports a évolué de façon frappante au cours des récentes années, ce qui a entraîné trois faits majeurs : une différenciation croissante du système ; une transformation des systèmes d'administration ; et une diminution de l'implication directe des pouvoirs publics dans le financement et l'offre de l'enseignement supérieur. Le chapitre présente tout d'abord les principaux aspects de l'émergence des forces du marché dans l'enseignement supérieur dans le monde et les principales implications de ce phénomène. Il discute ensuite le bien-fondé de la poursuite de l'intervention de l'État dans le secteur et, en conclusion, esquisse la nature d'un cadre propice pour la poursuite du développement de l'enseignement supérieur.

LA MONTÉE DES FORCES DU MARCHÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Au moment où les pays de l'OCDE enregistrent un accroissement de leurs effectifs d'étudiants, atteignent des niveaux plus élevés de participation dans l'enseignement supérieur et se rapprochent de l'objectif d'éducation continue pour tous, la structure, la gestion et le financement de leurs systèmes d'enseignement supérieur connaissent des transformations profondes. La présente section examine ces changements dans les pays de l'OCDE et se penche ensuite sur la façon dont les pays en développement et les pays en transition font face à des conditions similaires, dans un contexte marqué par de fortes contraintes financières, une demande en expansion et l'entrée en scène d'établissements privés.

L'évolution dans les pays de l'OCDE

L'un des principaux moteurs de changement dans les pays de l'OCDE a été l'augmentation préoccupante des coûts du fait de l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur. Bien que les financements publics demeurent la principale source d'appui financier à l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE, cette contribution est accordée selon de nouvelles modalités et va toujours davantage de pair avec de ressources non publiques. Dans sept des huit pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les ressources privées consacrées à l'enseignement supérieur ont connu une augmentation plus rapide que les ressources publiques (la France constituant ici l'exception). Ainsi, au Canada, en Italie, aux Pays-Bas et en Suisse, les dépenses publiques en faveur de l'enseignement supérieur ont plutôt enregistré un recul en termes réels (OCDE 2001).

Le changement de l'équilibre entre les financements privés et les financements publics se traduit par une emprise plus directe des forces du marché sur les établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, de nouvelles stratégies de financement ont été mises en place pour générer des revenus sous forme de contrats de services avec le monde industriel, pour mobiliser des ressources supplémentaires auprès des étudiants et de leurs familles et pour encourager les dons des tiers. Certains pays ont introduit ou augmenté les frais de scolarité, souvent en combinaison avec un mécanisme de prêts aux étudiants (OCDE

1998a). À l'instar du Japon et des États-Unis d'Amérique, quelques pays ont encouragé l'ouverture d'établissements privés. Ainsi, au Portugal, les universités privées ont connu en moins de dix ans une expansion telle qu'elles représentent 30 % des établissements d'enseignement supérieur et comptent près de 40 % de la population estudiantine totale.

Un autre facteur important de transformation dans les pays de l'OCDE est la volonté des pouvoirs publics de faire en sorte que l'enseignement supérieur soit davantage orienté vers la demande. Concrètement, ces pays encouragent les établissements d'enseignement supérieur à faire face aux nouveaux besoins de l'économie en matière d'éducation et de formation, à l'évolution des exigences des employeurs et aux aspirations changeantes des étudiants. Conscients de ces objectifs, un certain nombre de pays ont remplacé les mécanismes de transferts budgétaires traditionnels par des formules d'affectation de ressources en fonction des apports et des résultats. Cette approche de répartition des ressources budgétaires fondée sur une formule mathématique de financement est conçue pour promouvoir une plus grande autonomie de gestion aux établissements d'enseignement supérieur en matière de répartition et d'utilisation internes de leurs ressources. Par exemple en Australie, au Danemark, en Nouvelle-Zélande et en Suède où le financement est fondé sur les effectifs réels, les établissements d'enseignement supérieur bénéficient d'une plus grande autonomie en matière d'affectation des ressources entre les facultés, les départements et les programmes. Ce financement à base d'une formule transparente de répartition des ressources permet également d'assurer des incitations financières pour l'amélioration des performances des institutions par rapport aux objectifs de politique nationale.

La poussée des établissements privés dans les pays en développement et les pays en transition

On a observé des tendances similaires dans plusieurs pays en développement ou en transition. Dans de nombreuses régions, beaucoup de pays ont hérité, au moment où ils ont accédé à l'indépendance, d'une situation de monopole de l'État sur l'enseignement supérieur – situation qui a perduré pendant pratiquement trois décennies. Aujourd'hui, cette culture du rôle prédominant de l'État est de plus en plus remise en cause sous la pression du changement. Cette pression

tient à l'expansion du libéralisme économique, à la propagation du pluralisme politique et à l'augmentation de la demande d'enseignement supérieur par les populations, résultant de la croissance démographique et d'une amélioration de l'accès aux niveaux d'éducation inférieurs qui se traduit par une capacité réduite des pouvoirs publics à prendre en charge les charges financières d'éducation au niveau supérieur. Dans ce contexte, le financement de l'enseignement supérieur par les États a connu un recul en termes relatifs (et même parfois absolus), les pays et les établissements étant contraints d'envisager d'autres sources de financement et d'autres modes de prestation des services. L'expansion des établissements privés, en réponse à l'augmentation de la demande, a été beaucoup plus rapide dans les pays en développement que dans la plupart des pays de l'OCDE. Dans beaucoup de régions du monde, la présence croissante des établissements d'enseignement supérieur privés a profondément modifié le schéma traditionnel de financement et d'offres de programmes éducatifs dominés par l'État.

Dans les pays d'Afrique sub-saharienne, le nombre d'établissements privés a augmenté, passant de 30 en 1990 à plus de 85 en 1999. Cette expansion des établissements privés a en grande partie été observée dans des pays où le libéralisme économique est à présent assez bien établi comme le Kenya (21 établissements), la Tanzanie (14), le Ghana (12), l'Ouganda (11) et le Mozambique (5). La situation au Soudan qui compte huit établissements d'enseignement supérieur et en République démocratique du Congo qui en compte six semble être une réponse à l'incapacité des pouvoirs publics à maintenir un système d'enseignement supérieur de qualité. À l'inverse de la tendance observée dans les pays anglophones, les initiatives privées en matière de création d'établissements d'enseignement supérieur sont pratiquement absentes dans les pays francophones, à l'exception notable de la Côte d'Ivoire où les effectifs des établissements privés représentent 30 % de la population estudiantine.

Bien que la plupart des universités privées d'Afrique sub-saharienne soient de petite taille, avec des effectifs allant de 300 à 1 000 étudiants, ce secteur émergent a introduit une saine concurrence, des innovations et une certaine efficacité dans la gestion. La diversification de l'enseignement supérieur qui en résulte peut favoriser la croissance de systèmes plus attentifs aux exigences du marché du travail et aux besoins de développement.

Au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, l'expansion de l'enseignement supérieur privé est plus récente et moins spectaculaire. Seuls quelques pays enregistrent des effectifs importants dans les établissements d'enseignement supérieur privés. Parmi ceux-ci, on peut citer la République islamique d'Iran où l'enseignement supérieur privé est apparu pour la première fois en 1983 et où les établissements privés comptent aujourd'hui plus de 30 % de la population estudiantine totale. En Jordanie, l'enseignement supérieur privé est un phénomène récent (depuis 1991), mais l'augmentation des effectifs a été rapide ; les établissements d'enseignement supérieur privés comptaient 35 % des effectifs totaux de l'enseignement supérieur en 1999.

La plupart des autres pays de la région comptent encore sur l'État pour assurer et financer l'essentiel de l'enseignement supérieur. Toutefois, même des pays où l'enseignement supérieur était exclusivement ou principalement public, à l'instar de la République arabe d'Égypte, du Maroc, de la Tunisie et de la République du Yémen, se sont ouverts au secteur privé au cours de la dernière décennie. Ces pays mettent en place de façon prudente un cadre institutionnel qui devrait favoriser l'expansion du secteur de l'enseignement supérieur privé. Dans cette optique, les gouvernements tunisien et marocain ont mené pendant plusieurs années des débats internes avant de soumettre à leurs Parlements respectifs des projets de loi sur l'enseignement supérieur privé. En Égypte, au début des années 1990, le gouvernement a mis un terme à l'accès automatique des diplômés des universités aux emplois dans le secteur public et a autorisé l'ouverture d'établissements d'enseignement supérieur privés. Récemment, les chefs d'État d'Oman et de la République arabe de Syrie ont annoncé que des établissements privés, y compris étrangers, pouvaient faire leur entrée sur le marché de l'enseignement supérieur. La relative réticence à adopter l'enseignement supérieur privé observée dans la région pourrait s'expliquer par la forte opposition des établissements publics existants, mais également par la complexité technique des questions, notamment le contrôle de la qualité, l'équité budgétaire et les rapports entre les établissements publics et les établissements privés, ainsi que par la crainte de l'influence étrangère si l'on autorisait le développement de l'enseignement supérieur privé sans prendre au préalable les précautions appropriées.

Le changement qui s'opère dans l'équilibre entre l'État et le marché est plus important dans les anciens pays socialistes d'Europe de

l'Est et d'Asie centrale où les économies sont passées d'une planification centrale à la libéralisation. Au début des années 1990, il n'y avait dans la région aucun établissement d'enseignement supérieur privé. Aujourd'hui, elle en compte près de 350, avec un effectif d'un quart de millions d'étudiants. En République tchèque, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie, les effectifs dans les établissements d'enseignement supérieur privés sont passés de 12 000 étudiants en 1990 à 320 000 en 1997. La proportion moyenne d'étudiants fréquentant des établissements privés dans ces quatre pays est la même que celle des États-Unis d'Amérique, soit 22 %. En Roumanie, 54 établissements d'enseignement supérieur privés, dont 15 qui sont sur le point de bénéficier d'une habilitation intégrale, fonctionnent en concurrence avec 57 établissements publics.

L'émergence de l'enseignement supérieur privé est encore plus sensible dans les anciennes Républiques soviétiques. En Arménie, le secteur de l'enseignement supérieur privé, qui connaît une croissance rapide, représente 36 % des effectifs totaux. La République de Kirghizie et l'Ukraine comptent plus de 100 établissements d'enseignement supérieur privés, la Russie en compte plus de 300 qui représentent le quart de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur du pays. L'exemple le plus frappant est peut être celui du Kazakhstan où, tout juste deux ans après la légalisation de l'enseignement supérieur privé, 65 établissements privés étaient en activité. Le président du Kazakhstan a du reste récemment annoncé un plan de privatisation de l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur au cours des cinq prochaines années.

Dans plusieurs pays d'Asie du Sud et de l'Est, les établissements d'enseignement supérieur privés ont absorbé la plus grande partie de la demande exprimée dans le domaine de l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, aux Philippines et en Corée, l'enseignement supérieur privé représente respectivement 80 et 75 % des effectifs totaux d'étudiants. Il y a encore quelques années, en Inde et en Indonésie, l'enseignement supérieur privé n'était pas très important ; mais aujourd'hui, dans ces deux pays, plus de la moitié des étudiants fréquentent des établissements privés. Même au Bangladesh où, jusqu'en 1992, les universités privées n'étaient pas autorisées, les effectifs dans les établissements d'enseignement supérieur privés ont connu une expansion rapide et représentent déjà 15 % de la population estudiantine du pays.

Il ressort d'une étude récente sur l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes que l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants et la diversification accrue des types d'établissements dans la région ne sont pas le fait de l'État mais répondent plutôt à une forte demande sociale et à l'évolution du marché du travail (IDB 1999). C'est ainsi qu'au cours des 15 dernières années de nombreux pays de la région ont enregistré une croissance impressionnante de leurs établissements d'enseignement supérieur privés. En République dominicaine et au Salvador par exemple, la proportion des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur privé est passée d'environ 25 % en 1970 à près de 70 % en 1996 (Garcia Guadilla 1998). Pour l'ensemble de la région, les effectifs dans les établissements privés représentent plus de 40 % de l'ensemble de la population estudiantine, soit le pourcentage le plus élevé du monde après l'Asie de l'Est.

Financement

Dans de nombreux pays, le champ d'intervention de l'État dans le financement et l'offre de l'enseignement supérieur est devenu plus restreint. Bien que la plupart des efforts déployés en termes de partage des coûts revêtent la forme de paiement de frais de scolarité par les étudiants fréquentant des établissements privés, les établissements publics s'orientent de plus en plus vers le partage des coûts, les étudiants devant payer des frais sous une forme ou une autre. Ce partage des coûts peut représenter entre 10 et 30 % des coûts totaux selon les pays et les établissements. En Russie par exemple, 27 % des étudiants payaient en 1999 des frais sous une certaine forme, ce qui représente une augmentation de 9 % par rapport à 1995. La République tchèque fait supporter par les étudiants et leurs familles un tiers des charges afférentes à la restauration et à l'hébergement qui étaient auparavant fortement subventionnées.

En Amérique latine et dans les Caraïbes, des frais de scolarité ont été introduits dans les universités publiques au Chili (au début des années 1980), dans certaines universités mexicaines (au milieu des années 1990) et à l'Université des Antilles (à la fin des années 1980). La Mongolie et la Chine ont introduit des frais de scolarité à l'échelle nationale. Dans un nombre croissant de pays, et notamment au Pakistan et au Vietnam, bien que des frais ne soient pas exigés aux candidats qui

réussissent l'examen d'entrée à l'université, les étudiants qui n'obtiennent pas des notes suffisamment élevées pour être acceptés normalement mais qui veulent cependant s'inscrire à l'université peuvent le faire moyennant le paiement de certains frais. Au Népal, l'École d'ingénieurs de l'Université Tribhuvan, un des fleurons parmi les établissements d'enseignement supérieur du pays, a fait œuvre de pionnière en imposant des frais de scolarité substantiels, dans le cadre d'un système de partage des coûts assorti d'un mécanisme de bourses en faveur des étudiants méritants provenant de familles à faible revenu. Au Nigeria, où des frais de scolarité ne sont pas exigés pour des études universitaires, d'autres formes de recouvrement des coûts ont permis d'augmenter la part des budgets universitaires tirés des frais d'inscription, passant de 3,6 % en 1991 à 8,7 % en 1999 (Hartnett 2000 :13).

Autonomie accrue dans le domaine du financement et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur

Dans le monde en développement, de nombreux États s'emploient à promouvoir une plus grande autonomie institutionnelle, pour permettre aux universités et autres institutions d'enseignement supérieur d'avoir plus de liberté dans la gestion de leurs ressources et d'élaborer des politiques proactives de génération des revenus. L'encadré 4.1 décrit les réformes menées à l'Université de Dar es Salaam en Tanzanie. Le ministère de l'Éducation du Japon a récemment pris une initiative importante pour combattre les pesanteurs institutionnelles lorsqu'il a accordé aux universités nationales le statut de société dotée de la personnalité juridique avec la garantie du respect de leur indépendance. Le but poursuivi est de donner aux universités plus de souplesse dans la gestion des ressources provenant des subventions de l'État, en introduisant ainsi des mécanismes du marché et l'obligation de rendre des comptes et en les dispensant de la nécessité de solliciter l'approbation préalable du gouvernement pour leurs actes de gestion. La décision prise en 1998 par les autorités chinoises de transférer la responsabilité du financement des universités aux provinces et aux municipalités importantes a entraîné des changements importants dans les pratiques de gestion et un recours accru aux efforts de mobilisation des ressources. En Indonésie, les quatre principales universités publiques ont bénéficié, depuis la fin de l'année 2000, d'un nouveau statut permettant

une plus grande autonomie. Au Brésil, le gouvernement fédéral a récemment déployé des efforts dans le même sens, mais l'initiative s'est heurtée à une forte opposition du Congrès de ce pays et les dispositions législatives nécessaires n'ont pas encore pu être votées. En mai 2000, le Maroc a adopté une loi de réforme profonde de l'enseignement supérieur, destinée à promouvoir l'autonomie des universités afin d'amener celles-ci à améliorer la qualité de leurs prestations et à axer leurs actions sur les besoins de développement du pays.

ENCADRÉ 4.1

Exemple d'une réforme de la gestion menée à bien à l'Université de Dar es Salaam

En 2000, l'Université de Dar es Salaam a entrepris un programme de transformation qui devait se traduire par une réforme institutionnelle globale dans le cadre d'un plan stratégique de 15 ans. Les réformes financières ont porté notamment sur la séparation des missions académiques (dévolues à l'université) et des missions de financement (dévolues aux pouvoirs publics) ; la mise en place d'un système d'informations financières pour l'enregistrement des activités liées à la comptabilité et aux approvisionnements ; la cession des services non essentiels à des opérateurs privés ; l'intensification des activités génératrices de revenus dans le cadre d'une cellule de génération des revenus nouvellement créée ; et le passage du système des subventions globales à un appui financier direct de l'État aux étudiants.

Une réforme parallèle de la structure administrative a été également initiée. Elle a porté sur le renforcement des missions essentielles de l'Université et la cession des services non essentiels à d'autres entités ; la modification de la composition du conseil et du collège de gestion ; la décentralisation de la prise de décisions ; une définition plus claire des responsabilités ; la mise en place de conseils des départements et l'institutionnalisation d'une culture de planification stratégique. Dans le cadre des transformations institutionnelles, les tâches essentielles d'enseignement et de recherche seront appuyées par l'automatisation de toutes les activités de la bibliothèque, la modernisation du centre de calcul, la réalisation d'un audit académique, ainsi que la mise en place d'un système d'inscription et de suivi des étudiants.

Parmi les facteurs qui ont contribué au succès de la réforme, on peut citer une planification minutieuse, l'engagement des dirigeants, des évaluations régulières par le conseil, l'appui des pouvoirs publics, l'assistance des bailleurs de fonds et la prise en compte des leçons tirées des réformes menées dans d'autres pays.

Source : Mkude (2001).

Quelques remarques sur le rôle des forces du marché

Dans de nombreuses régions du monde, la concurrence accrue des établissements privés s'est traduite par une diversité et un choix plus grands pour les étudiants. Elle a également incité les universités d'État à innover et à se moderniser. Bien que l'influence des forces du marché se soit souvent avérée bénéfique, elle peut avoir des conséquences néfastes si la concurrence est sauvage et n'est pas régie par des mécanismes réglementaires et compensatoires adéquats.

Du point de vue de l'équité, le fait que les étudiants aient un plus grand choix d'établissements n'a de sens que pour ceux d'entre eux qui ont les moyens de payer des frais de scolarité dans des établissements privés ou pour ceux qui ont accès aux aides financières. L'absence de bourses et de programmes de prêts peut conduire à une situation paradoxale dans laquelle on retrouve un plus grand nombre d'étudiants issus de familles aisées dans les universités d'État où les frais de scolarité ne sont pas exigés et un grand nombre d'étudiants issus des familles défavorisées dans des universités privées qui exigent des frais de scolarité, comme c'est le cas en Bolivie et au Venezuela. Ainsi, en Bolivie, la proportion des étudiants des deux tranches de revenus les plus basses inscrits dans des universités privées est passée de 2 % en 1990 à 14 % en 1997. Dans plusieurs anciens pays socialistes d'Europe de l'Est et notamment en Russie, l'imposition de frais de scolarité sans mécanisme d'aide financière d'accompagnement en faveur des étudiants a eu des conséquences néfastes au plan de l'équité. En outre, les étudiants aux ressources financières limitées sont également plus vulnérables en période de crise économique, comme l'a révélé la baisse considérable (20 %) des effectifs dans l'enseignement supérieur en Thaïlande à la suite de la crise financière de 1998-1999.

Lorsque les disparités de financement entre les établissements sont très importantes, il devient de plus en plus difficile de maintenir la concurrence dans des conditions équitables, même dans les pays à revenus élevés. À titre d'exemple, aux États-Unis d'Amérique, la hausse des coûts dans les établissements d'enseignement supérieur, accompagnée de la réduction de l'appui budgétaire de l'État, a entraîné des disparités croissantes en termes de ressources financières entre les universités d'État et les universités privées. Sur les 20 premières universités des États-Unis d'Amérique (Classement 2001 de l'U.S. News and World Report), seules deux, à savoir l'Université de Californie à Berkeley et

l'Université du Michigan, sont des universités d'État. L'une des caractéristiques majeures de cette évolution, comme l'a révélé une étude récente (Smallwood 2001), a trait aux écarts salariaux grandissants entre les universités privées et les universités d'État qui ne facilitent pas le recrutement par ces dernières des meilleurs enseignants et chercheurs. L'une des stratégies adoptées par les universités d'État pour y faire face consiste à faire davantage appel à des enseignants non permanents ou auxiliaires pour le premier cycle d'études universitaires, ce qui crée une classe d'enseignants de seconde zone, aux conditions d'emploi précaires et aux salaires inférieurs à la norme.

Sur le marché du travail du personnel enseignant universitaire à l'échelle mondiale, des niveaux de salaires plus élevés dans les universités d'un pays peuvent avoir un impact négatif sur les établissements d'enseignement supérieur dans d'autres régions du monde et contribuer ainsi à la fuite des cerveaux décrit au chapitre premier. Du reste, même les meilleures universités d'Europe ne sont pas à l'abri de cette menace, comme l'attestent des déclarations récentes de dirigeants d'universités britanniques qui se plaignent de ne plus être en mesure d'offrir des salaires compétitifs pour attirer d'éminents spécialistes dans l'enseignement à l'université (Adam 2001).

Les différentes formes d'établissements privés : établissements privés à but lucratif et à but non lucratif

Tous les établissements privés ne sont pas régis par la même réglementation. Si un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur privés sont des sociétés à but lucratif, soumises aux purs mécanismes du marché et astreintes au paiement de l'impôt sur les sociétés, beaucoup d'autres sont des institutions à but non lucratif, menant leurs activités dans des pays où les lois autorisent la constitution de sociétés à statut spécial. Les établissements à but non lucratif diffèrent des établissements à but lucratif en ce sens qu'ils fonctionnent conformément à des exigences financières spéciales (« contrainte de non-distribution ») qui leur proscrivent de distribuer l'excédent des produits ou les bénéfices aux actionnaires ou à des individus. Tous ces fonds doivent être conservés par l'établissement pour des investissements, les futures dépenses de fonctionnement ou la constitution de fonds de réserves. Les établissements d'enseignement supérieur à but non lucratif bénéficient souvent d'exonérations fiscales sur l'excédent

des produits ou sur d'autres revenus conformément à la législation de chaque pays. Certains experts pensent que les établissements à but non lucratif combinent les avantages du marché avec une certaine sensibilité sociale ; le manque de motivation commerciale les amène à offrir aux étudiants des filières d'études utiles à la société (les arts, les sciences humaines et sociales) mais qui ne présentent pas d'intérêt commercial. Ces experts laissent également entendre que le statut réglementaire des établissements à but non lucratif peut favoriser la protection de disciplines qui ne sont pas suffisamment financées à l'instar des programmes onéreux en médecine et en ingénierie, en encourageant des mécanismes de subventions croisées, par le biais du recyclage des excédents financiers dans des programmes plus coûteux. Dans plusieurs pays d'Amérique latine et notamment en Colombie et au Pérou, les universités privées sont en mesure d'exiger des frais plus élevés pour les cycles professionnels les plus prestigieux comme le droit et la comptabilité, tout en subventionnant des disciplines plus coûteuses comme les études d'ingénieur.

Les établissements à but non lucratif peuvent bénéficier d'une plus grande philanthropie dans le domaine de l'éducation, en amenant les bailleurs de fonds à se rendre compte que les investissements ne seront pas utilisés pour procurer des avantages privés aux administrateurs ou aux promoteurs des établissements. De même, les codes des impôts peuvent encourager la générosité privée en exonérant les dons à caractère philanthropique de tout impôt.

Certaines études montrent que les citoyens et les pouvoirs publics sont susceptibles de faire plus confiance aux établissements à but non lucratif qu'à ceux à but lucratif lorsqu'il s'agit de services publics tels que l'éducation et la santé. De nombreux pays autorisent les établissements d'enseignement supérieur à but lucratif ou à but non lucratif à fonctionner côte à côte, en sachant pertinemment que les deux types d'établissements présentent des avantages et des inconvénients et qu'une combinaison de ces types d'établissements contribue à la diversification du système d'enseignement supérieur. C'est pourquoi il importe que les pays concentrent leurs énergies sur la mise en place de véritables mécanismes de garantie de la qualité, qu'il faut appliquer de manière égale à tous les établissements d'enseignement supérieur sans considération de leur forme – qu'ils soient publics ou privés, à but lucratif ou à but non lucratif.

JUSTIFICATION DE L'INTERVENTION DE L'ÉTAT

Les biens publics, les biens quasi publics et les effets induits sont assez courants. Ils sont si courants qu'il est nécessaire d'envisager les propositions d'intervention de l'État dans l'économie au cas par cas. Cette intervention ne peut jamais être envisagée ou écartée par principe. Ainsi, seul un jugement minutieux et prudent qui se fonde sur les faits de chaque cas peut permettre d'atteindre une allocation optimale des ressources. Ceci signifie que les pouvoirs publics seront toujours entièrement préoccupés par les réformes et dans certaines situations, comme dans le cas de la déréglementation, il sera nécessaire d'annuler des actions antérieures menées par les pouvoirs publics. Cette démarche n'est nullement un constat d'échec, mais plutôt un témoignage de la vigilance et du dynamisme des pouvoirs publics, conscients des mutations en cours.

Paul Krugman (1996)

Comme il a été souligné plus haut, le rôle traditionnellement prédominant de l'État dans le financement et l'offre de l'enseignement supérieur s'inscrivait dans un contexte politique et économique qui a maintenant radicalement changé. Les pays en développement passent rapidement de systèmes restreints et élitistes d'enseignement supérieur à des systèmes diversifiés. Ce processus d'accès massif à l'enseignement supérieur a souvent contraint l'État à ne pas pouvoir le financer au même niveau que par le passé, entraînant de ce fait une baisse de la qualité de l'enseignement dans beaucoup de pays. Même dans les économies en transition où les universités et les instituts de recherche étaient traditionnellement solides, le processus de modernisation des systèmes d'enseignement supérieur a été entravé par la diminution des ressources budgétaires et les exigences concurrentes des autres secteurs. Cette situation a gravement affecté l'aptitude des pays à appuyer l'enseignement supérieur comme ils le faisaient auparavant. Une fois de plus, une baisse rapide de la qualité de l'enseignement supérieur en a été la conséquence inévitable.

Bien que les pouvoirs publics ne puissent pas satisfaire tous les besoins budgétaires qui permettraient de continuer à offrir un enseignement supérieur de bonne qualité, trois raisons majeures au moins militent en faveur de l'appui de l'État au secteur de l'enseignement supérieur :

- Les investissements dans l'enseignement supérieur génèrent des avantages externes indispensables pour le développement écono-

mique et social. Ces avantages et notamment les profits que l'on peut tirer à long terme de la recherche fondamentale et du développement technologique, ainsi que les gains sociaux découlant de la construction de sociétés plus harmonieuses, transcendent les avantages privés que les individus peuvent tirer de leur formation ;

- Les marchés financiers sont caractérisés par des imperfections et des asymétries dans le domaine de l'information qui entravent les possibilités qu'ont les individus d'emprunter suffisamment pour financer leur éducation. Ces imperfections ont des conséquences néfastes sur l'équité et l'efficacité. Elles compromettent ainsi l'intégration dans l'enseignement supérieur de groupes méritants au plan académique mais économiquement défavorisés ;
- L'enseignement supérieur joue un rôle clé dans l'appui à l'enseignement de base et à l'enseignement secondaire, renforçant ainsi les effets économiques induits par les niveaux d'éducation inférieurs.

Effets induits

En dépit des difficultés méthodologiques rencontrées dans l'évaluation des effets induits, les experts considèrent que l'enseignement supérieur génère un large éventail d'avantages économiques et sociaux (voir tableau 4.1. ci-après). Les avantages économiques publics reflètent la contribution globale des institutions d'enseignement supérieur et des diplômés à la croissance économique, outre les revenus et les gains liés à l'emploi qui reviennent directement aux individus. Comme il a été indiqué au chapitre 2, les pays qui reposent de plus en plus sur la création et la mise en pratique du savoir peuvent améliorer la productivité par la mise au point et la diffusion d'innovations technologiques qui sont en grande partie le produit des recherches fondamentales et appliquées menées dans les universités. Les progrès dans les domaines de l'agriculture, de la santé et de l'environnement en particulier sont largement tributaires de la mise en application de ces innovations. Des qualifications plus élevées de la main-d'œuvre et des améliorations qualitatives permettant aux travailleurs d'utiliser ces nouvelles technologies favorisent également une amélioration de la productivité. La

souplesse accrue de la main-d'œuvre résultant de l'acquisition de connaissances générales qui facilitent l'adaptation est de plus en plus considérée comme un facteur crucial du développement économique dans le contexte des économies du savoir. Dans les pays en développement, aucune transformation ni croissance durables de l'économie ne sont possibles sans la contribution d'un système d'enseignement supérieur novateur qui permette de créer la capacité d'absorption nécessaire si l'on veut que les investissements du secteur privé et les ressources des bailleurs de fonds aient un impact productif durable.

Outre sa contribution globale à la croissance économique, l'enseignement supérieur a des effets multiples sur l'économie, les ressources fiscales et le marché du travail :

- L'existence d'universités et d'établissements de formation non universitaires est importante pour le développement régional de façon directe ou par effet d'entraînement. Les expériences couronnées de succès de pôles à vocation technologique, tels que la Silicon Valley en Californie, Bangalore dans l'État de Karnataka en Inde, Shanghai en Chine et Campinas dans l'État de São Paulo au Brésil, attestent des effets très positifs que peut avoir la combinaison d'un capital humain perfectionné et des entreprises de technologie de premier plan. L'Asie de l'Est compte plusieurs exemples de pôles à vocation technologique, notamment le complexe de recherche de Daeduck en Corée ; la cité scientifique de Tsukuba au Japon, et la Parc industriel à vocation scientifique de Hsinchu à Taiwan (Chine) (Shin 2001). Une tendance similaire a été observée dans les pays à haute intensité de capital humain comme Singapour, l'Irlande et la Finlande.
- Des études économétriques menées par le Bureau des statistiques du travail des États-Unis d'Amérique ont démontré que, à revenus égaux, la croissance globale de la consommation dans ce pays au cours des quarante dernières années est directement liée à l'élévation générale des niveaux d'éducation (IHEP 1998 : 14).
- On relève dans plusieurs pays de l'OCDE, dont les États-Unis d'Amérique et le Canada, que les diplômés de l'enseignement supérieur dépendent moins de l'appui financier de l'État pour les services médicaux et d'assistance sociale (logement, chômage, coupons alimentaires, etc).

- Les citoyens ayant une instruction du niveau de l'enseignement supérieur peuvent contribuer à l'élargissement de l'assiette de l'impôt.

S'agissant des avantages sociaux publics, l'enseignement supérieur promeut la construction nationale dans la mesure où elle contribue au renforcement de la cohésion sociale, de la confiance aux institutions sociales, de la participation et du débat démocratique ainsi que du respect pour la diversité des genres, des ethnies, des religions et des classes sociales. Les sociétés pluralistes et démocratiques ont besoin des types de recherche et d'analyse qui sont assurés par les programmes des sciences sociales et des humanités. L'enseignement supérieur peut contribuer à la réduction des taux de criminalité et de la corruption, et à une plus grande orientation vers les services communautaires comme en témoignent les dons philanthropiques, l'appui aux ONG et les activités caritatives. L'enseignement supérieur apporte également d'autres avantages sociaux importants liés à l'amélioration des comportements et des résultats dans le domaine de la santé (Wolfe et Zuvekas 1997).

Lorsque l'on examine les avantages publics qu'apporte l'enseignement supérieur, il importe de mettre en exergue l'existence des effets conjugués de l'enseignement supérieur du premier cycle et de l'enseignement supérieur de troisième cycle, ainsi que de l'enseignement supérieur et des niveaux inférieurs de l'éducation. Bien que de nombreux programmes d'enseignement supérieur du premier cycle et des programmes professionnels puissent être menés dans des établissements distincts – surtout des formations à faible coût dans des domaines comme l'administration des entreprises et le droit qui sont principalement des biens privés et, partant, peuvent être facilement assurés par des établissements du secteur privé qui sont en mesure de faire payer le coût total des études à leurs étudiants –, des activités aux coûts élevés, telles que la recherche fondamentale et divers types de formations spécialisées conduisant à des diplômes de troisième cycle, sont plus efficacement organisées en combinaison avec une formation supérieure de premier cycle (Birdsall 1996). Il est difficile d'examiner isolément, par rapport aux autres activités, les aspects biens publics des établissements d'enseignement supérieur, compte tenu du niveau élevé de subventions croisées couvrant des programmes, des disciplines et des niveaux d'étude différents. En outre, des économies d'échelle peuvent justifier l'appui apporté par l'État à des programmes coûteux, tels que ceux relatifs aux sciences fondamentales, qui sont pratiquement des monopoles naturels.

Imperfections des marchés financiers

En dépit du fait que plus de 60 pays aient des programmes de prêts aux étudiants, l'accès à des prêts abordables reste souvent réservé à une minorité d'étudiants. Les prêts ne sont pas nécessairement disponibles pour les étudiants aux ressources limitées qui sont ceux qui ont le plus besoin d'aide financière. À l'exception de pays riches comme l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, la Suède, le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique, peu de pays ont des programmes nationaux qui couvrent une proportion importante d'étudiants (Salmi 2000). Même dans les pays où ce programme a une envergure nationale, les meilleures universités restent souvent inaccessibles à une proportion importante d'étudiants défavorisés, comme l'indique une enquête récente sur les programmes d'aide aux étudiants aux États-Unis d'Amérique. Ce rapport, élaboré par la Fondation Lumina, organisme de recherche spécialisé dans les questions d'aide aux étudiants, est parvenu à la conclusion qu'en dépit du large éventail d'options de financement proposées aux étudiants, les étudiants défavorisés n'ont pas accès à la plupart des instituts et universités privés et à la majorité des grands établissements publics, s'ils ne consentent pas un « sacrifice financier extraordinaire » (Fondation Lumina 2002). L'ICETEX de Colombie, la première institution au monde à donner des prêts aux étudiants, créée en 1950, n'est jamais parvenue à atteindre plus de 12 % de la population estudiantine. Elle se démène ces dernières années pour assurer sa survie financière avec un taux de couverture qui a chuté à moins de 6 % en 2001.

Lorsqu'ils existent, les prêts aux étudiants ne sont pas toujours disponibles pour l'ensemble des programmes et disciplines académiques. Ainsi par exemple, dans le cadre du mécanisme novateur de prêts aux étudiants créé récemment par la Fédération mexicaine des universités privées, l'éligibilité aux prêts est limitée aux programmes de diplômes ayant une grande valeur sur le marché, comme les études d'ingénieurs, l'administration des entreprises et le droit. Ces prêts ne sont pas accordés pour des disciplines importantes en lettres et en sciences sociales dont les débouchés sur le marché du travail sont moins favorables, mais qui ont pourtant une valeur sociale potentiellement élevée.

L'appui à l'enseignement primaire et secondaire

Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle clé dans l'appui à l'enseignement de base et à l'enseignement secondaire ; il est donc nécessaire d'établir des liens plus étroits et fonctionnels entre les trois niveaux d'enseignement. En fait, il n'est pas certain qu'un pays en développement puisse accomplir des progrès importants en vue de l'atteinte des Objectifs de développement des Nations unies pour le millénaire en matière d'éducation – scolarisation universelle dans le primaire et élimination des disparités de genre dans le primaire et le secondaire – s'il ne dispose pas d'un système d'enseignement supérieur solide. Au demeurant, la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants et des responsables d'établissements scolaires, de la pré-maternelle au secondaire, est principalement de la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur. Les spécialistes de l'éducation diplômés de l'enseignement supérieur et le personnel universitaire participent à la réforme et à la conception des programmes scolaires, à la recherche et à l'évaluation stratégiques pour tous les niveaux du système éducatif ainsi qu'à la composition des épreuves des examens de fin de cycle secondaire. Dans certains pays et notamment au Japon, en Corée, au Mexique, au Népal et aux États-Unis d'Amérique, les universités sont même directement impliquées dans la gestion des établissements scolaires primaires et secondaires. Le plan pour l'éducation de 2002 du président des États-Unis d'Amérique, George W. Bush, prévoit des financements destinés à favoriser l'établissement de partenariats entre les établissements scolaires de niveau inférieur et les institutions et universités afin d'améliorer l'enseignement des mathématiques et des sciences. En Ouganda, l'Université de Makerere qui a fait l'objet de réformes importantes ces dernières années, a été chargée en 2001 par le gouvernement de contribuer à la formation de responsables locaux afin d'améliorer la prestation de services décentralisés dans les secteurs sociaux. Dans le domaine de la santé, l'enseignement médical, notamment la formation de médecins, de spécialistes en épidémiologie et en santé publique et de gestionnaires des hôpitaux, est essentiel si l'on veut atteindre les Objectifs fondamentaux de développement des Nations unies pour le millénaire. (Voir encadré 4.2 pour le compte rendu d'une initiative visant à améliorer les services de santé de base en Ouganda.)

ENCADRÉ 4.2

Combiner systèmes traditionnels et savoir moderne pour atteindre les objectifs de l'Ouganda dans la santé

L'Ouganda est l'un des pays les moins urbanisés d'Afrique ; plus de 80 % de ses 20 millions d'habitants vivent dans les zones rurales. Le taux de fécondité est élevé (6,9), mais seulement 38 % de toutes les naissances sont assurées par des agents de santé qualifiés qui ont suivi une formation spécialisée dans l'enseignement supérieur. Les autres naissances, soit 62 %, sont assurées par des accoucheuses traditionnelles (AT) qui ont une expérience pratique mais ne sont pas formées, ainsi que par des parents. L'absence d'agents de santé formés au niveau de l'enseignement supérieur constitue un problème grave dans un pays où le taux de mortalité maternelle (TMM) est très élevé, avec environ 506 décès maternels pour 100 000 naissances.

Le ministère ougandais de la santé a pris l'option de s'attaquer à ce problème en partie en mettant l'accent sur l'amélioration des communications entre les professionnels de soins de santé qualifiés et les accoucheuses traditionnelles. Cette initiative bénéficie de l'appui du projet RESCUER (Services de vulgarisation rurale et soins pour les secours d'urgence ultimes, Rural Extended Services and Care for Ultimate Emergency Relief), programme pilote lancé en mars 1996. Le projet RESCUER comporte trois volets – communication, transport et prestations de services de santé – dont la mise en œuvre dépend explicitement de la présence de spécialistes en soins de santé bien formés.

Les zones rurales d'Ouganda sont en proie aux problèmes classiques de communication : absence de lignes téléphoniques et d'électricité, un nombre insuffisant de professionnels de soins de santé formés pour couvrir toutes les localités. Des radios VHF alimentées par l'énergie solaire ont été identifiées comme moyen de communication offrant la plus large couverture possible et qui permettrait d'être en contact avec un grand nombre de prestataires de soins de santé dans les communautés rurales. Ainsi, les communications radio ont permis une augmentation du nombre d'accouchements assurés par un personnel formé. La fourniture de services de transport a entraîné une hausse du nombre de malades orientés vers les formations sanitaires. Tous ces facteurs ont entraîné une réduction de près de 50 % du taux de mortalité maternelle en trois ans dans les communautés ayant fait l'objet d'enquêtes.

Le programme RESCUER est un savant dosage entre pratiques traditionnelles d'une part et savoir et technologie modernes d'autre part, qui a permis l'amélioration de la santé maternelle et donné naissance à un certain capital social et l'établissement de réseaux des accoucheuses qui jusque-là travaillaient de façon isolée. Il ressort des entretiens avec des accoucheuses traditionnelles que la radio-technologie, associée aux conseils de professionnels des soins de santé formés, ont permis de responsabiliser les accoucheuses traditionnelles, de renforcer leur image et leur crédibilité au plan

local, d'améliorer l'observation des ordonnances et des traitements par les patients, d'atténuer l'isolement des accoucheuses traditionnelles, de réduire les complications liées à l'accouchement et d'éloigner la panique en cas d'accouchement difficile ainsi que d'accroître les revenus des accoucheuses traditionnelles en raison de l'augmentation du nombre de patientes dont elles peuvent s'occuper.

Source : Musoke (2002).

Les liens entre l'enseignement supérieur et les niveaux inférieurs de l'éducation sont multiformes. De nombreuses inégalités observées dans l'enseignement supérieur tiennent à l'accès et aux opportunités offerts aux divers groupes dans l'enseignement primaire et secondaire. La qualité des établissements et des programmes de l'enseignement supérieur est largement tributaire de la qualité des diplômés de l'enseignement secondaire. À l'inverse, les conditions d'accès aux établissements d'enseignement supérieur peuvent influencer grandement le contenu et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'enseignement secondaire. Dans une situation de forte concurrence pour l'accès aux établissements d'enseignement supérieur d'élite et des meilleures universités, les critères d'admission influencent étroitement le comportement des élèves du secondaire comme celui de leurs enseignants. On note de ce fait que dans la plupart des pays c'est le contenu des épreuves d'examens et non les programmes officiels qui tend à dicter le contenu et les méthodes d'enseignement et, plus important encore, la nature de ce que l'on apprend et la manière dont on l'apprend. Étant donné que dans de nombreux pays (par exemple en Corée et à Singapour), les universités « d'élite » ont tendance à sélectionner les étudiants principalement sur la base des résultats des tests d'accès, les établissements scolaires et les élèves concentrent souvent leur temps et leurs efforts à l'acquisition des connaissances limitées requises pour les tests d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur. Ceci se fait au détriment des connaissances génériques telles que la pensée créative, la résolution des problèmes ainsi que les aptitudes interpersonnelles et les aptitudes en communication qui sont de plus en plus utiles en cette période marquée par des mutations technologiques rapides.

Le rôle d'appui de l'enseignement supérieur à l'ensemble du système éducatif est appelé à prendre plus d'importance ; en effet, les pays passent de l'universalisation de l'enseignement de base à un

enseignement secondaire qui devient progressivement un enseignement de masse et où les pays font preuve de davantage de rigueur, en exigeant des qualifications universitaires obligatoires aux enseignants du primaire et du secondaire. Au Brésil par exemple, selon la législation fédérale adoptée en 1997, à partir de 2007, tous les enseignants devront être des diplômés de l'enseignement supérieur. Un système de certification des enseignants en cours d'élaboration permettra la mise en œuvre de ce critère, à l'instar de ce qui se fait dans des pays de l'OCDE tels que l'Australie et les États-Unis d'Amérique.

Bien que les mécanismes par lesquels l'enseignement supérieur contribue au développement social et économique ne soient pas toujours facilement mesurables et que l'on ne dispose pas d'indicateurs précis de quantification de cette contribution, il est possible au moins de recenser les principales dimensions de contribution, comme l'illustre le tableau 4.1.

TABLEAU 4.1 AVANTAGES POTENTIELS TIRÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Avantages	Privés	Publics
Économiques	Salaires plus élevés	Plus grande productivité de la main-d'œuvre
	Emploi	Développement national et régional
	Épargne plus élevée	Réduction de la dépendance à l'égard de l'appui financier de l'État
	Amélioration des conditions de travail	Augmentation de la consommation
	Mobilité personnelle et professionnelle	Potentiel accru pour la transformation d'une économie industrielle à faible capacité technique en une économie fondée sur l'utilisation des connaissances
Sociaux	Amélioration de la qualité de la vie pour les individus et leurs enfants	Construction de la nation et mise en valeur des qualités de dirigeant
	Amélioration du processus de prise de décision	Participation démocratique : consensus accru ; perception selon laquelle la société est fondée sur l'équité et l'égalité des opportunités pour tous les citoyens
	Amélioration du niveau social des individus	Mobilité sociale
	Amélioration des opportunités d'éducation	Une plus grande cohésion et une réduction des taux de criminalité
	Mode de vie plus sain et espérance de vie plus élevée	Amélioration de l'état de santé Amélioration de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire

Source : Adapté de IHEP (1998) : 20.

Déterminer le niveau de financement approprié

L'existence d'importants avantages économiques et sociaux publics amène à penser que la carence des investissements dans l'enseignement supérieur peut avoir des conséquences négatives considérables, notamment la réduction de la capacité d'un pays à être compétitif dans l'économie mondiale et régionale, l'augmentation des disparités économiques et sociales, la baisse de la qualité de vie, de la situation sanitaire et de l'espérance de vie, l'augmentation des dépenses publiques consacrées aux programmes d'assistance sociale et la détérioration de la cohésion sociale.

Par la même occasion, la nécessité de considérer le système éducatif dans son ensemble exige une approche globale d'allocation des ressources. S'il n'existe pas de chiffre magique permettant de déterminer la proportion « idoine » des ressources à consacrer à l'enseignement supérieur, certains principes généraux peuvent toutefois être appliqués pour assurer une répartition équilibrée des ressources budgétaires et une ventilation judicieuse des investissements entre les trois sous-secteurs du système éducatif correspondant au niveau de développement éducatif, au modèle de croissance économique et à la situation budgétaire d'un pays donné. Au regard de l'expérience des pays de l'OCDE qui ont mis l'accent sur le rôle de l'éducation dans l'appui à la croissance économique et à la cohésion sociale, il apparaîtrait qu'une fourchette appropriée du niveau global des investissements consacrés au secteur de l'éducation se situerait entre 4 et 6 % du PIB. Les dépenses liées à l'enseignement supérieur représenteraient généralement entre 15 et 20 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Les pays en développement qui consacrent plus de 20 % du budget de l'éducation à l'enseignement supérieur (comme la Bolivie, l'Égypte, la Jordanie, le Swaziland, le Togo et le Venezuela) et plus précisément ceux qui n'ont pas encore atteints l'objectif de l'enseignement primaire universel (Mauritanie et Niger par exemple) sont susceptibles d'avoir une répartition déséquilibrée des ressources qui favorise un système universitaire élitiste et n'apporte pas un appui suffisant à l'enseignement de base et à l'enseignement secondaire. Des pays comme le Sénégal, qui consacrent plus de 20 % du budget de l'enseignement supérieur aux charges non académiques comme les bourses aux étudiants, investissent peu dans les éléments pédagogiques non salariaux qui sont déterminants pour la qualité de l'enseignement.

Une analyse des modèles de dépenses publiques liées à l'enseignement supérieur en Asie de l'Est fait apparaître des variations frappantes. À l'exception de Hong Kong (Chine) et de Singapour, les économies de la région semblent dépenser, en moyenne, relativement moins dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement primaire et secondaire. Au milieu des années 1990 (1994 ou 1995), les dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur par rapport aux dépenses publiques totales de l'État dans le domaine de l'éducation étaient de 15,6 % en Chine, 37,1 % à Hong Kong (Chine), 11,4 % en Indonésie, 12,1 % au Japon, 8 % en Corée, 16,8 % en Malaisie et aux Philippines, 34,8 % à Singapour et 19,4 % en Thaïlande (Banque mondiale 2001b).

ÉVOLUTION DU RÔLE DE L'ÉTAT : ORIENTER EN METTANT EN PLACE UN CADRE PROPICE ET DES INCITATIONS APPROPRIÉES

Il n'existe aucune prescription sur la façon dont un pays crée cette culture [du savoir]... Toutefois, le gouvernement a un rôle d'éducation à jouer – en encourageant le type de créativité et de prise de risques que l'entrepreneuriat scientifique exige, en mettant en place des institutions qui facilitent la mise en œuvre de certaines idées, ainsi qu'un environnement réglementaire et fiscal qui récompense ce type d'activités.

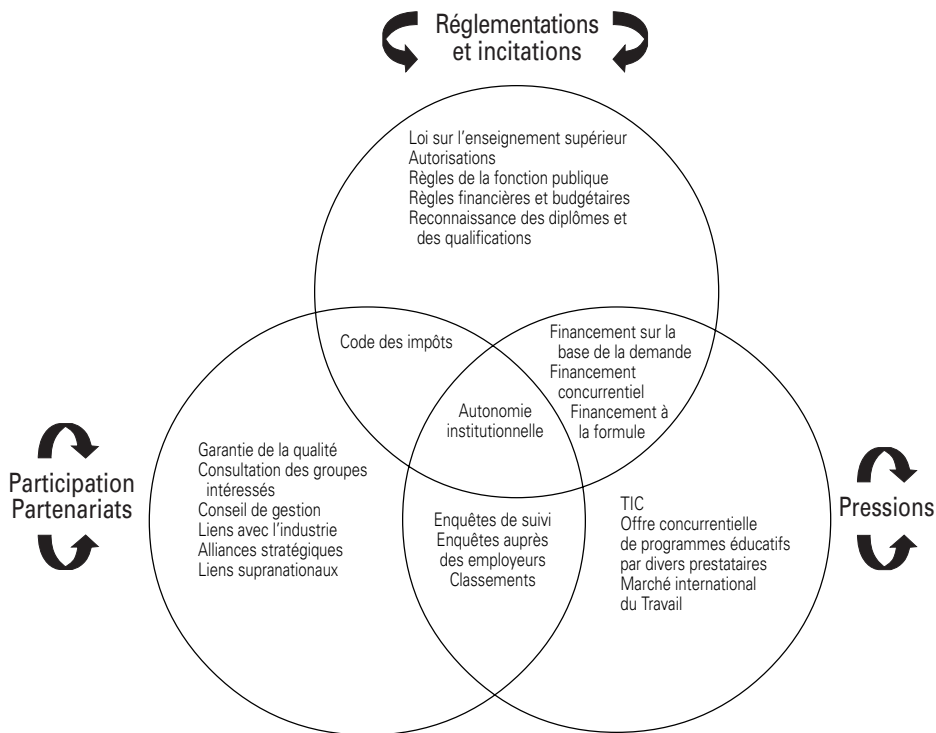
Joseph E. Stiglitz, discours de réception du Prix Nobel, 2001

Les pays en développement et les économies en transition doivent relever à la fois le nouveau défi qui consiste à soutenir le développement axé sur le savoir et le défi ancien de promouvoir la qualité, l'efficacité et l'équité dans l'enseignement supérieur. En raison, d'une part, des graves contraintes fiscales et budgétaires qui affectent la capacité des pouvoirs publics à maintenir les niveaux antérieurs d'offre et de financement directs de l'enseignement supérieur et, d'autre part, de l'émergence des forces du marché tant au niveau national qu'international, le but, la portée et les modalités de l'intervention publique changent radicalement. Ainsi, au lieu de compter sur le modèle traditionnel de contrôle de l'État pour imposer des réformes, un nombre croissant de pays choisissent d'induire le changement en orientant et en encourageant les établissements d'enseignement supérieur publics ou privés de manière non directive et souple. Cet objectif peut être atteint en suivant trois approches complémentaires :

- la mise en place d'un cadre stratégique cohérent ;
- la création d'un environnement réglementaire propice ;
- l'instauration d'incitations financières appropriées.

La figure 4.1 montre comment le cadre réglementaire et les types de mesures incitatives auxquels l'État a recours interagissent avec les forces du marché et la société civile pour engendrer de meilleures performances et une plus grande capacité d'adaptation des établissements d'enseignement supérieur. En partant de l'observation faite dans le *Rapport sur le développement dans le monde* (1997) selon laquelle les changements des procédures et des contraintes des gouvernements ne suffisent pas pour entraîner des réformes de manière efficace, le cadre analytique envisagé souligne l'importance de trois catégories de mécanismes qui ensemble ont une incidence sur le comportement et les résultats des établissements d'enseignement supérieur : la réglementation et les incitations financières de l'État ; la participation et les partenariats avec le secteur industriel, la société civile et les associations professionnelles ; et la concurrence entre établissements d'enseignement supérieur (publics et privés, universitaires et non universitaires ; basés dans des campus ou virtuels, etc.)

Dans le passé, le rôle dominant de l'État dans le financement et l'offre de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays s'est traduit par l'instauration de rapports relativement simples entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur. En fonction de la situation du pays, ces rapports étaient caractérisés soit par un contrôle centralisé excessif, soit à l'inverse par une grande autonomie des établissements. Aujourd'hui, la concurrence de plus en plus vive pour l'accès aux ressources et aux étudiants dans le contexte du marché mondial de l'éducation débouche sur une interaction beaucoup plus complexe des forces qui appelle un examen judicieux afin de comprendre comment se déroule la transformation des systèmes et des établissements d'enseignement supérieur et quels sont les leviers que l'État et la société peuvent utiliser pour promouvoir le changement.

FIGURE 4.1 LES FORCES DU CHANGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Source : Adaptée d'une figure de la Banque mondiale (2000b) : 8.

Mise en place d'un cadre cohérent de politiques

La première étape pour les pays et les établissements d'enseignement supérieur désireux de tirer parti des nouvelles opportunités offertes par l'économie du savoir et par la révolution des TIC est de remettre en question la pertinence de leurs structures et procédures existantes. Ces pays et établissements ne peuvent pas se permettre de rester passifs mais doivent être proactifs en encourageant des innovations et en initiant des réformes importantes dans un cadre stratégique cohérent. S'il est vrai qu'il n'existe pas de schéma rigide qui soit valable pour tous les pays et établissements, il se peut cependant que le préalable

commun soit la formulation d'une vision claire pour le développement à long terme d'un système d'enseignement supérieur global, diversifié et cohérent. Ceci comporte au moins trois aspects : a) définir comment le système d'enseignement supérieur peut contribuer le plus efficacement possible à la croissance nationale dans le contexte d'une économie mondialisée fondée sur le savoir ; b) convenir des rôles que les différents types d'établissements peuvent jouer dans ce système ; et c) déterminer les conditions dans lesquelles les nouvelles technologies peuvent être mises à contribution afin d'améliorer l'efficacité et l'expansion de l'expérience d'apprentissage. De nombreuses initiatives ont été prises pour développer une telle vision au niveau national tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement¹. Les exemples les plus récents viennent du Royaume-Uni (le Rapport Dearing, 1997, et le Livre Blanc sur l'Avenir de l'enseignement supérieur, 2003) ; de la Nouvelle-Zélande (Le Livre blanc sur l'enseignement supérieur, 1998 et le Rapport du Groupe d'étude spécial, 2001) ; de la France (Plan pour l'Université du troisième millénaire, 2000) ; de l'Espagne (le Rapport Bricall, 2000) ; de l'Afrique du Sud (Rapport du Conseil de l'enseignement supérieur, 2000) ; de l'Australie (Programme pour l'économie du savoir, 2001) ; et de l'Inde (l'Inde comme superpuissance du savoir : stratégie d'une transformation, 2001)².

La formulation d'une stratégie de développement de l'enseignement supérieur doit refléter une approche globale qui intègre tous les éléments constituant un système d'enseignement supérieur diversifié dans une vision cohérente et à long terme de la mission de l'enseignement supérieur dans son ensemble et des rôles respectifs de chaque type d'établissement. L'une des décisions clés que chaque pays doit prendre porte sur la taille et la configuration optimales de son système d'enseignement supérieur ainsi que sur le choix d'une stratégie appropriée pour augmenter les effectifs d'étudiants, compte tenu des contraintes en matière de ressources publiques. Si les pays veulent accroître les effectifs sans sacrifier la qualité, ils doivent chercher à diversifier

-
1. On peut citer ici les exemples de l'Australie, de l'Autriche (avec ses instituts technologiques nouvellement créés sur le modèle des *Fachhochschulen* allemands), de l'Italie, de la Nouvelle Zélande, du Portugal, de l'Espagne et du Royaume-Uni.
 2. Yamada Reiko (2001). Voir aussi Japan, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, « The Education Reform Plan for the 21st Century », <<http://www.mext.go.jp/english/topics/21plan/010301.htm>>

davantage l'offre d'enseignement supérieur, en favorisant l'ouverture d'une variété d'établissements – publics et privés, grands et petits, universitaires et non universitaires, de cycles court et moyen ; d'établissements à prédominance sciences sociales et d'autres à prédominance technologique ; des établissements axés sur la recherche et d'autres sur la culture ; des programmes d'enseignement en campus et à distance, etc.

Les établissements d'enseignement supérieur dont l'action dans le passé était concentrée sur la formation de fonctionnaires pour l'administration publique doivent reconnaître qu'ils ne forment plus des diplômés seulement pour le secteur public et les emplois dans la fonction publique. Une proportion croissante de diplômés de l'enseignement supérieur veulent travailler dans le secteur privé et en particulier dans le secteur des services. C'est certainement le cas en Asie du Sud, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord où, dans le passé, la majorité des diplômés pouvaient être assurés d'un emploi dans le secteur public. Mais bien que les opportunités d'emploi dans le secteur privé augmentent, les emplois dans ce secteur sont moins prévisibles et moins sûrs que dans le secteur public. Les établissements d'enseignement supérieur et l'ensemble des systèmes d'enseignement supérieur doivent faire preuve de plus de souplesse en s'adaptant à l'évolution du marché du travail. Un système varié intégrant un grand nombre d'établissements privés et d'établissements publics autonomes de l'enseignement supérieur permet d'avoir la flexibilité nécessaire.

L'accentuation de la différenciation n'implique pas forcément une fragmentation accrue des établissements et des étudiants. Au contraire, dans la perspective de l'éducation continue, l'accent étant mis sur la capacité d'adaptation aux nouvelles exigences de la formation et sur une clientèle plus diversifiée, on peut encourager la mobilité des étudiants en éliminant les obstacles à l'articulation entre les secteurs du système d'enseignement supérieur, entre les établissements au sein de chaque secteur et entre les disciplines et programmes au sein des établissements. La promotion de systèmes ouverts peut se faire par le biais de la reconnaissance de l'expérience professionnelle et académique préalable pertinente, des équivalences des diplômes, du transfert des unités de valeur, des mécanismes d'échanges des frais de scolarité, d'accès aux bourses nationales et de prêts aux étudiants et d'élaboration de systèmes complets de reconnaissance des qualifications à l'instar de

ceux qui sont mis en place en Irlande et en Nouvelle-Zélande³. Il est également nécessaire d'établir de multiples trajectoires entre l'enseignement secondaire, général et professionnel, et l'enseignement supérieur ; on peut citer ici les exemples des cours de rattrapage (à l'instar de ceux offerts dans les collèges communautaires) et des cours de remise à niveau dans les disciplines principales, en particulier en mathématiques et en science. Il convient de noter que l'élimination des obstacles entre les secteurs et sous-secteurs du système d'enseignement supérieur se heurte souvent à des résistances parce que précisément l'accentuation de la mobilité peut parfois déboucher sur la réduction de la part des financements publics réservée au secteur universitaire le plus favorisé traditionnellement.

Enfin et surtout, il importe, dans l'élaboration de la vision à long terme de l'enseignement supérieur d'un pays, de tenir compte des considérations politiques des réformes envisagées. La traduction d'une vision en réformes et innovations concluantes dépend de l'aptitude des décideurs à obtenir un consensus entre les diverses parties prenantes de la communauté de l'enseignement supérieur, permettant ainsi un niveau élevé d'acceptation des controverses et désaccords éventuels (voir encadré 4.3). Une approche potentiellement efficace pour faire face à la sensibilité politique des réformes envisagées consiste à lancer un vaste processus de concertation sur la nécessité et le contenu des changements

3. Le National Qualifications Framework (Cadre national des qualifications) (NFQ) est un volet clé de la stratégie de formation professionnelle de la Nouvelle-Zélande. Il s'agit d'une nouvelle approche coordonnée de l'enseignement et de la formation qui vise à améliorer le niveau des qualifications dans le pays. Le NFQ offre divers points et voies d'accès permettant aux gens d'acquérir de nouvelles compétences et qualifications à tout âge et à toute étape dans leurs carrières ; l'objectif est l'apprentissage permanent à partir du second cycle de l'enseignement secondaire. Le NFQ donne à tous les citoyens l'opportunité de bénéficier d'une reconnaissance par la nation de leurs aptitudes et qualifications. Les compétences acquises en cours d'emploi peuvent être reconnues sans que l'individu ait pris part à un cours de formation formel. Le NFQ offre une plus grande souplesse à l'apprenant et élimine de nombreux obstacles traditionnels à l'apprentissage. Les modules et les qualifications sont axés sur l'éducation et la formation générales, professionnelles et industrielles et chacun d'entre eux est inscrit au niveau approprié du NFQ. Il y a huit niveaux : les niveaux 1-3 qui correspondent approximativement au même niveau que celui du second cycle de l'enseignement secondaire et des formations commerciales de base ; les niveaux 4-6 qui correspondent à peu près aux qualifications spécialisées commerciales, techniques et de gestion ; et les niveaux 7-8 qui sont comparables au niveau de qualification universitaire et d'études universitaires supérieures. Voir New Zealand Qualifications Authority, « Framework Explained », <<http://www.nzqa.govt.nz/services/frameworkexplained.html>>.

envisagés. Cette démarche implique un mélange d'analyse rationnelle, de manœuvres politiques et d'interaction psychologique afin d'impliquer toutes les parties prenantes dans le processus. Certes, l'implication des adversaires potentiels dans le processus de concertation comporte des risques. En Hongrie par exemple, l'impossibilité d'arriver à un consensus sur la réforme de l'enseignement supérieur élaborée au milieu des années 1990 s'est traduit par une mise en œuvre peu satisfaisante des réformes envisagées. En Afrique du Sud, l'application des réformes de l'enseignement supérieur annoncée en février 2001 – qui devait constituer l'aboutissement de quatre années de consultations nationales, donnant lieu à un large débat politique sur le travail initial des comités d'experts – a débouché sur une impasse à cause de l'opposition politique de certaines parties prenantes. Mais de toute façon, le fait d'ignorer complètement les groupes opposés à la réforme conduit irrémédiablement à l'échec.

ENCADRÉ 4.3

Recherche du consensus et partage des coûts au Mexique

La Constitution mexicaine prévoit la gratuité de l'enseignement public à tous les niveaux et les tentatives d'introduction de frais de scolarité se sont toujours heurtées à l'opposition farouche des enseignants et des étudiants de la plus grande université du pays, l'Université autonome nationale du Mexique (UNAM). En 1999, cette université a été fermée pendant près d'un an à cause d'une grève soutenue par la majorité de ses 270 000 étudiants, après que le recteur eut proposé une augmentation des frais de scolarité qui devaient passer de 8 dollars US à 100 dollars US par an.

Au Nord du Mexique, en revanche, le recteur de l'Université de Sonora a réussi à instaurer le partage des coûts, après qu'il eut initié en 1993 un processus de recherche de consensus au cours duquel il réussit à expliquer au personnel et aux étudiants la nécessité de disposer de ressources supplémentaires pour maintenir la qualité de l'enseignement. Après une résistance initiale marquée notamment par une marche de 2000 kilomètres – dont la presse a fait largement écho – qui a conduit des manifestants de Hermosillo à Mexico, les étudiants ont fini par accepter le principe d'une contribution annuelle pour générer des ressources supplémentaires. Un processus participatif devait déterminer l'affectation de ces ressources dans le cadre d'initiatives pour l'équité et l'amélioration de la qualité. Depuis 1994, les étudiants s'acquittent, à cet effet, d'un paiement annuel d'environ 300 dollars US. Un comité conjoint composé d'étudiants et d'enseignants assure la gestion de

ces fonds qui sont utilisés pour accorder des bourses aux étudiants à faible revenu, remettre à neuf les salles de cours, équiper les salles d'informatique et acquérir des manuels scolaires et des revues scientifiques. Chaque année, la revue des étudiants publie des informations détaillées sur l'utilisation des fonds collectés auprès des étudiants au début de l'année académique.

Mise en place d'un cadre réglementaire propice

La seconde mission importante de l'État consiste à mettre en place un cadre réglementaire qui favorise, plutôt que de les étouffer, les innovations dans les établissements publics et les initiatives du secteur privé visant à élargir l'accès à un enseignement supérieur de bonne qualité. Au rang des aspects clés de la réglementation de ce secteur, on peut citer le cadre législatif régissant la création de nouveaux établissements, en particulier les universités privées et les universités virtuelles ; les mécanismes de garantie de la qualité pour tous les types d'établissements ; les règles et contrôles administratifs et financiers auxquels les établissements publics doivent se conformer ; de même que la législation sur les droits de propriété intellectuelle.

Dans les pays ayant des ressources publiques limitées pour soutenir l'expansion de l'enseignement supérieur, l'enseignement supérieur privé peut permettre d'accroître les opportunités en matière d'éducation en engageant des coûts publics directs minimes, voire nuls. Les pouvoirs publics peuvent promouvoir la croissance d'établissements d'enseignement supérieur privés de bonne qualité comme moyen d'accroître la diversité des programmes offerts et d'élargir la participation. Pour ce faire, il importe d'éliminer les exigences administratives pesantes qui constituent des obstacles dans les pays où la tradition de l'enseignement supérieur privé n'est pas bien ancrée. En Espagne par exemple, les universités privées doivent se conformer à des règles rigoureuses relatives, notamment, au nombre de programmes académiques offerts, au ratio étudiants-enseignants, à la proportion d'enseignants permanents et aux qualifications académiques de ceux-ci. En revanche, au Chili, la seule condition requise pour le démarrage des activités d'une nouvelle université est l'approbation de ses plans et programmes académiques par le jury d'une université d'État. Toute préoccupation directe concernant la garantie de la qualité doit être soumise

à des organes d'habilitation qui ne sont pas prévus par les lois qui confèrent la personnalité juridique aux établissements d'enseignement supérieur. Les pays devraient opter pour des procédures d'agrément claires, énonçant des conditions sécuritaires et académiques minimales, complétées par des mécanismes efficaces de garantie de la qualité mettant l'accent sur les résultats des nouveaux établissements, mesurés par exemple au niveau des débouchés des diplômés.

Conscients de ce qu'une évaluation indépendante est la meilleure voie pour contribuer à fixer et maintenir des normes élevées dans des systèmes d'enseignement supérieur de plus en plus différenciés, un nombre croissant de pays ont mis en place des structures d'évaluation ou d'habilitation afin de promouvoir un enseignement et une diffusion du savoir de plus grande qualité. En fonction du contexte, les méthodes systématiques de contrôle et d'amélioration de la qualité peuvent revêtir différentes formes. L'approche la plus courante consiste à créer un organisme d'évaluation national ou d'habilitation indépendant ayant compétence sur les établissements d'enseignement supérieur publics et privés. En Afrique, le Nigeria effectue depuis 25 ans des évaluations périodiques des accréditations; le Ghana a créé en 1993, le National Accreditation Board (Office national d'habilitation) et l'Afrique du Sud procède actuellement à une réforme de grande ampleur de son cadre de qualifications afin de l'adapter aux exigences du XXI^e siècle. En Amérique latine, des organismes d'habilitation ont récemment été créés en Argentine, au Chili, en Colombie et au Salvador. Au Moyen-Orient, la Jordanie a été le premier pays à créer un organisme national d'évaluation. En Asie, l'Indonésie a été l'une des premières nations à mettre en place un système de garantie de la qualité. Même des pays à faible revenu, ayant de systèmes d'enseignement supérieur moins développés, lui ont emboîté le pas. On peut citer le cas du Cambodge qui s'emploie actuellement à mettre en place un comité d'habilitation. En Europe de l'Est et en Europe centrale, la Hongrie, la Roumanie, la Pologne et la Slovénie sont à l'avant-garde des efforts menés dans le domaine de la garantie de la qualité.

Malgré la diversité d'un pays à l'autre et malgré la diversité des structures organisationnelles qui correspondent à des besoins et à des cadres institutionnels spécifiques, on peut relever des domaines de convergence sur ce qui constitue un système approprié de garantie de la qualité visant à décourager les pratiques éducatives inefficaces et à renforcer celles qui sont positives. Les éléments essentiels de la garantie

de la qualité sont notamment : le recours à des organismes semi-autonomes ; une entente sur des normes et des attentes explicites ; une étude d'auto-évaluation préalable menée par le département, la faculté ou l'établissement universitaire concernés, renforcée par une évaluation externe effectuée par des pairs invités ; l'élaboration de recommandations écrites par l'équipe d'évaluation externe ; la publication des résultats et la reconnaissance du fait que le processus d'évaluation est en lui-même au moins aussi important que les résultats (El-Khawas, De Pietro-Jurand et Holm-Neilsen 1998).

L'auto-évaluation peut promouvoir un sens de la responsabilité institutionnelle en permettant aux enseignants et aux administrateurs, avec la contribution des étudiants et des employeurs, d'identifier les points forts et les points faibles et de proposer des mesures correctives revêtant la forme d'un plan d'auto-amélioration institutionnelle. Ce processus peut être renforcé par des évaluations indépendantes menées par une association professionnelle ou un organisme public de supervision. Les mécanismes de garantie de la qualité doivent de préférence s'appliquer aux établissements d'enseignement supérieur tant publics que privés, afin de les mettre sur un pied d'égalité.

Un certain nombre d'interrogations subsistent autour des processus de garantie de la qualité. Il s'agit notamment de savoir : si l'accréditation doit s'appliquer à des cours ou programmes spécifiques ou si l'établissement dans son ensemble doit faire l'objet d'une évaluation ; si l'accréditation doit être volontaire ou obligatoire ; si les indicateurs de performance doivent être étroitement liés à des avantages financiers ; si les mêmes modalités d'évaluation doivent être utilisées pour des secteurs différents du système d'enseignement supérieur et pour différentes formes d'enseignement (enseignement traditionnel dans la classe, enseignement à distance et programmes en ligne) ? De toute évidence, en raison de l'accent qui est davantage mis sur l'éducation continue et les multiples autres méthodes d'apprentissage ainsi que sur l'expansion des méthodes éducatives non traditionnelles, l'on observe une tendance irréversible vers des approches d'évaluation qui mettent en exergue les résultats de l'acquisition des connaissances et les compétences acquises par les étudiants plutôt que les aspects liés aux intrants et au processus d'éducation. L'expérience internationale montre également qu'au lieu d'imposer des mécanismes d'évaluation rigides et répressifs, il est plus judicieux de mettre en place des systèmes souples dans lesquels seul l'agrément pour démarrer un nouvel

établissement est obligatoire, afin de garantir le respect des exigences minimales de sécurité académique et publique, alors que l'habilitation et l'évaluation sont conçues comme des activités facultatives que l'on peut encourager par voie d'information publique, par le biais d'incitations financières et de récompenses non pécuniaires. Le tableau 4.2 résume la situation des systèmes de garantie de la qualité, mettant en évidence un degré de développement inégal à travers les régions du monde.

TABLEAU 4.2 SYSTÈMES DE GARANTIE DE LA QUALITÉ À TRAVERS LE MONDE

Région	Existence d'un système national d'évaluation ou d'habilitation
Europe de l'Est et Asie Centrale	Bulgarie, République tchèque, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Mongolie, Pologne, Roumanie, Russie, République slovaque, Slovénie
Asie de l'Est et Pacifique	Australie, HongKong (Chine), Indonésie, Japon, République de Corée, Malaisie, Nouvelle Zélande, Philippines, Singapour
Amérique latine et Caraïbes	Argentine, Belize, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Salvador, Mexique, Nicaragua
Moyen-Orient et Afrique du Nord	Israël, Jordanie
Asie du Sud	Inde
Afrique subsaharienne	Côte d'Ivoire, Ghana, Kenya, Ile Maurice, Namibie, Nigeria, Afrique du Sud
Europe occidentale et Amérique du Nord	Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Islande, Irlande, Italie, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, États-Unis d'Amérique

Source : Données de la Banque mondiale.

Avec les mécanismes de promotion de la qualité, l'autonomie institutionnelle est un élément clé de la transformation positive des établissements d'enseignement supérieur publics. Les établissements autonomes sont plus en mesure de réagir favorablement à une politique d'encouragement pour l'amélioration de la qualité, la diversification des ressources et l'utilisation efficiente des ressources disponibles. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être en mesure d'exercer un contrôle réel sur les principaux facteurs qui déterminent la qualité et les coûts de leurs programmes. Parmi les nombreuses caractéristiques de cette autonomie on peut relever la liberté laissée à

chaque établissement de fixer ses propres critères d'admission, la taille de ses effectifs d'étudiants, les frais de scolarité, et de déterminer les critères permettant aux étudiants nécessiteux de recevoir une assistance financière. Les établissements doivent également avoir la latitude de fixer leurs propres conditions d'emploi, notamment celles relatives au recrutement et à la rémunération du personnel enseignant et administratif, afin qu'ils soient en mesure de faire face aux nouvelles exigences d'un marché du travail qui évolue rapidement. Enfin, ces établissements doivent être habilités à gérer de manière indépendante leurs budgets, en ayant notamment la faculté de procéder à de nouvelles affectations budgétaires internes en fonction de critères déterminés par ces établissements. De nombreux pays ne permettent pas aux institutions d'enseignement supérieur d'exercer cette liberté de gestion en raison de systèmes budgétaires très rigides. Une gestion budgétaire indépendante est nécessaire afin que les institutions puissent renforcer les départements les plus faibles, procéder à des transferts de subventions d'un programme à un autre, et financer rapidement et de manière souple de nouvelles initiatives pour faire face à l'évolution changeante des besoins.

La prolifération des établissements virtuels, des programmes d'éducation en ligne et des cours sur l'Internet soulève des questions difficiles en termes de droits de propriété intellectuelle et de liberté académique par rapport à la propriété et au contrôle du matériel didactique exclusivement conçu pour diffusion en ligne ou sur support multimédia. Le manque de clarté dans la définition des droits de propriété et dans les règles d'exploitation du nouveau matériel didactique peut opposer les universitaires à leurs propres institutions ou à l'institution qui les sollicite pour préparer des cours destinés à la diffusion en ligne ou sur les ondes. Des controverses récentes aux États-Unis d'Amérique ont porté sur la propriété des cours en ligne, qui est devenue un sujet controversé débattu dans le cadre des négociations sur le renouvellement des conventions collectives du personnel enseignant⁴.

4. En novembre 1999, un enseignant de la Faculté de droit de l'Université de Harvard a été réprimandé pour avoir vendu à la Faculté de droit de l'Université de Concord, une institution décernant des diplômes en ligne, des cours enregistrés sur cassettes vidéo. Par ailleurs, un enseignant de l'État de l'Arizona qui a conçu un cours télévisé écrit pour le Pima Community College il y a quelques années est devenu une célébrité de la télévision locale mais n'a pas réussi à faire reconnaître ses droits d'auteur par cet établissement pour la diffusion au fil des ans de cassettes vidéo qu'il avait élaborées (Carnevale et Young 1999 : A45).

De nombreux établissements d'enseignement supérieur insistent pour conserver le droit de propriété exclusive sur tous les cours en ligne et sur la Toile conçus par leurs enseignants. D'autres universités, par contre, comme l'Université du Texas du Nord, non seulement reconnaissent le droit de propriété des cours en ligne à leurs créateurs mais encore encouragent les enseignants à concevoir ces cours par le biais d'incitations pécuniaires, notamment de redevances, de droits d'auteurs et d'une part des frais de scolarité payés par les étudiants recevant des enseignements à distance (Young 2001). L'Université de Vermont a même envisagé de diviser le droit de propriété sur les cours en ligne : la partie portant sur le contenu appartenant à l'enseignant et celle relative à la conception pédagogique revenant au personnel de l'université (Carnevale 2001). La décision prise en 2000 par le prestigieux Massachusetts Institute of Technology (MIT) d'offrir gratuitement en ligne tout le contenu et le matériel pédagogique de support de ses cours est susceptible d'influencer le débat dans d'autres institutions. Dans nombre de pays en développement et en transition, l'implication active de l'État dans la définition de règles et mécanismes clairs régissant la reconnaissance et la protection des droits de propriété intellectuelle respectifs des établissements et des enseignants de l'enseignement supérieur peut être nécessaire.

L'éducation à distance et les universités par correspondance sont porteuses de la promesse d'un accroissement de la couverture de l'enseignement supérieur et de la facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur. Comme c'est le cas pour toute institution naissante, qu'elle soit à but lucratif ou à but non lucratif, il doit y avoir non seulement un plan de développement réaliste mais aussi un cadre réglementaire approprié pour augmenter les chances de réussite. (Voir encadré 4.4 sur l'échec d'une institution d'enseignement à distance aux États-Unis d'Amérique.)

ENCADRÉ 4.4**L'échec de l'Université par correspondance
des États-Unis d'Amérique**

La United States Open University (USOU) (Université par correspondance des États-Unis d'Amérique), qui a démarré ses activités en l'an 2000, en suivant le modèle de l'Université par correspondance du Royaume-Uni, n'est pas parvenue à la solvabilité budgétaire. Elle a été contrainte de fermer à la fin de l'année universitaire 2002 pour deux raisons principales : l'absence d'habilitation et l'incapacité de remplir les conditions nécessaires pour bénéficier de l'aide financière de l'État destinée aux étudiants.

L'Université par correspondance des États-Unis d'Amérique avait un plan de développement caractérisé par un grand optimisme qui prévoyait une réaction positive des étudiants potentiels en raison de son association avec la célèbre United Kingdom Open University (Université par correspondance du Royaume-Uni) et avec des universités américaines traditionnelles à la réputation bien établie, comme l'Université du Maryland et l'Université d'État de l'Indiana. L'habilitation était prévue pour le mois de mai 2002, mais cette perspective n'a pas suscité une grande confiance du public et l'Université n'a pas réussi à attirer un nombre suffisant d'étudiants. Il se peut que le retard accusé dans l'habilitation ait été pour les étudiants un indicateur important de la qualité du programme et de la valeur des diplômes qu'allait délivrer l'Université par correspondance des États-Unis d'Amérique. En outre, le fait que les étudiants de l'USOU n'aient pas eu droit de postuler à l'aide financière a empêché les étudiants nécessiteux de payer leurs frais de scolarité grâce à des subventions publiques, ce qui constitue un élément important dans le financement de l'enseignement supérieur traditionnel aux États-Unis d'Amérique.

Source : Chronicle of Higher Education, 10 février 2002.

En raison de la progression rapide de l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur, le niveau de développement des infrastructures nationales de télécommunications et sa structure des prix ont un impact considérable sur l'aptitude des institutions d'enseignement supérieur à exploiter les potentialités offertes par ces technologies. Dans les pays où le secteur des télécommunications n'a pas fait l'objet d'une déréglementation, par exemple dans la région des Caraïbes et dans bon nombre de pays d'Afrique sub-saharienne, les prix peuvent être très élevés et la qualité des services reste souvent inférieure aux normes internationales.

Offrir des incitations financières appropriées

Le budget de l'État restera probablement la principale source de financement des établissements d'enseignement supérieur dans la plupart des pays. Des incitations financières peuvent être utilisées de manière ingénieuse pour amener les établissements d'enseignement supérieur à chercher à se conformer à des objectifs de qualité, d'efficacité et d'équité.

Dans le but de créer des incitations pour des besoins d'efficacité budgétaire, de nombreux pays de l'OCDE et certains pays en développement, comme l'Éthiopie et l'Afrique du Sud, ont abandonné l'approche traditionnelle des budgets « négociés » qui sont déterminés généralement par les tendances historiques et l'influence politique des dirigeants universitaires. Ces pays optent à présent pour de nouveaux mécanismes qui établissent d'une manière ou d'une autre une corrélation entre les financements et les performances. Une manière plus transparente et objective de répartir les fonds budgétaires publics pour les dépenses de fonctionnement consiste à adopter une formule qui établit une corrélation entre le montant des ressources dépensées et des intrants, tels que le nombre d'étudiants ou d'enseignants, et certains indicateurs de performances des institutions, comme le nombre de diplômés. Certains États américains comme l'Arkansas, le Kentucky, la Caroline du Sud et le Tennessee ont expérimenté une démarche fondée sur l'établissement de critères de bon fonctionnement pour leurs établissements d'enseignement supérieur par rapport à des universités et institutions de référence dans d'autres États. Dans l'Ontario, au Canada, le financement des collèges communautaires est lié aux résultats des principaux indicateurs de performance qui servent à mesurer le niveau de satisfaction des étudiants, des diplômés et des employeurs par rapport à la qualité et à la pertinence des programmes de ces établissements.

Il n'existe pas de formule idéale unique valable pour tous les pays et en toutes circonstances. Chaque pays, province ou État doit choisir un mécanisme d'allocation en phase avec les objectifs et les priorités de sa stratégie de développement de l'enseignement supérieur et doit être disposé à opérer des changements dans le temps, en fonction de l'évolution de ces objectifs et priorités. En Pologne par exemple, lorsqu'une formule de financement a été introduite au début des années 1990 pour améliorer la qualité dans les universités d'État, l'un des

principaux paramètres du mode de financement était le nombre d'enseignants permanents titulaires d'un doctorat. Le gouvernement a réussi à promouvoir une politique de formation active et de recrutement pour toutes les universités et la proportion d'enseignants qualifiés a connu une augmentation sensible. Mais, au cours des dernières années, les dirigeants des universités ont constaté que ce mode de financement favorisait le recrutement d'enseignants à temps complet et ne prenait pas compte des besoins en professionnels à temps partiel requis pour les enseignements dans les principales disciplines en sciences et en technologie. À présent, il est admis que cette formule de financement doit être modifiée en conséquence⁵.

Les États peuvent aussi encourager les établissements d'enseignement supérieur à être en mesure de mieux faire face aux besoins de la société et des secteurs productifs en prenant des mesures incitatives pour leur permettre de mobiliser des ressources supplémentaires par le biais de frais de scolarité, de la vente des biens et services ainsi que de dons. La longue liste des activités génératrices de revenus observées dans diverses régions du monde (voir annexe C) atteste du dynamisme et de l'ingéniosité des dirigeants des institutions d'enseignement supérieur. Une caractéristique importante de toute politique destinée à promouvoir la diversification des financements consiste à permettre que les ressources additionnelles restent à la disposition de l'institution qui les génère. Ainsi, les réglementations qui autorisent l'autorité centrale à confisquer et à utiliser les ressources obtenues par des institutions publiques, ou les mesures qui visent à réduire les allocations budgétaires de l'État au fur et à mesure que les institutions génèrent leurs propres ressources sont vouées à l'échec parce qu'elles éliminent la motivation des établissements à générer des revenus additionnels. Les incitations positives de l'État pour la génération des revenus peuvent, par exemple, revêtir la forme d'un certain ratio de fonds de contrepartie liés aux revenus générés à partir des sources externes, ou même d'un coefficient multiplicateur obtenu à partir d'une formule de financement comme c'est le cas à Singapour et dans l'État du Kentucky aux États-Unis d'Amérique. Des incitations fiscales favorables sont

5. À l'Université de technologie de Varsovie, l'impossibilité d'offrir une rémunération adéquate aux informaticiens qualifiés du secteur privé est à présent perçue comme un obstacle majeur au maintien de certains programmes spécialisés utiles (entretien avec le recteur de l'Université de technologie de Varsovie, février 1999).

également essentielles pour stimuler les actions philanthropiques et charitables en faveur des institutions d'enseignement supérieur. En 2001, des dons record de 360 millions de dollars US et de 400 millions de dollars US ont été respectivement reçus par le Rensselaer Polytechnic Institute, d'un donateur anonyme, et par l'Université de Stanford, de la Fondation Hewlett. Dans les pays en développement, l'Inde a l'un des régimes fiscaux les plus généreux. Dans ce pays, 100 % des dons des individus et des entreprises aux universités sont exonérés de tout impôt.

En vue de promouvoir des investissements productifs dans les établissements d'enseignement supérieur, certains pays ont créé des fonds concurrentiels destinés à améliorer la qualité. Dans ces systèmes, les établissements sont généralement invités à formuler des projets qui sont examinés et sélectionnés par des comités de pairs en s'appuyant sur des procédures et critères transparents. Les critères d'éligibilité varient d'un pays à un autre et dépendent des réformes recherchées par les autorités. À titre d'exemple, en Argentine et en Indonésie, des propositions peuvent être soumises par des universités, des facultés ou des départements. Au Chili, les établissements d'enseignement supérieur tant publics que privés sont autorisés à concourir. En Égypte, un fonds a été mis en place spécifiquement pour favoriser les réformes dans les écoles d'ingénieurs. Le système des contrats de performance en vigueur en France est une variante du mécanisme des fonds concurrentiels. Ainsi, un contrat de quatre ans est préparé et signé par l'État et l'établissement, celui-ci s'engageant à mettre en œuvre un plan d'action en vue de l'amélioration de la qualité et bénéficiant en retour de ressources financières extrabudgétaires.

Les mécanismes de financement concurrentiels présentent un autre avantage : ils encouragent les établissements d'enseignement supérieur à entreprendre des activités de planification stratégique qui les aident à formuler des propositions reposant sur une bonne identification des besoins et un plan d'action rigoureux. Les établissements d'enseignement supérieur fonctionnent dans un environnement de plus en plus exigeant dans lequel ils sont en concurrence pour attirer les étudiants, les enseignants, les financements et les marchés afin de placer leurs produits (les diplômés et les résultats de la recherche). En établissant une relation entre le comportement institutionnel et les forces et faiblesses internes, les institutions peuvent recourir à une évaluation systématique qui leur permet de mieux de définir leurs mis-

sions, les créneaux porteurs et les objectifs de développement, et formuler des plans concrets leur permettant d'atteindre leurs objectifs. Il importe de souligner que la planification stratégique n'est pas une opération ponctuelle. En effet, les institutions les plus dynamiques, aussi bien dans le monde des affaires que dans le monde universitaire, sont celles qui n'ont de cesse de se remettre en question et de se réinventer, étant toujours à la recherche de stratégies plus efficaces et plus judicieuses pour répondre aux besoins de leurs clients et des groupes qui les soutiennent.

Un autre domaine essentiel d'intervention de l'État est l'assistance financière aux étudiants. Au moment où davantage de pays et d'établissements introduisent des mesures de partage des coûts – souvent sous la forme de frais de scolarité plus élevés et de baisse des subventions destinées à couvrir les charges non pédagogiques comme la restauration, les résidences universitaires et les transports – l'État doit jouer un rôle déterminant en veillant à ce qu'aucun étudiant méritant au plan académique ne soit privé de la possibilité de faire des études faute de ressources financières. La déclaration faite en octobre 1998 par le directeur général de l'UNESCO, lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, sur la nécessité pour les étudiants des familles nanties de contribuer davantage au coût de leur éducation et la déclaration faite en février 2001 par l'Association des universités d'Afrique sur l'importance des frais de scolarité, traduisent une prise de conscience croissante du fait que les coûts de l'enseignement supérieur doivent être partagés de façon plus équitable⁶. Mais l'accentuation du partage des coûts dans les universités d'État et une plus grande expansion de l'enseignement supérieur privé ne peuvent intervenir sans le développement parallèle de programmes de bourses et de prêts qui assureront l'appui financier nécessaire aux étudiants aux revenus modestes qui ne sont pas en mesure d'assumer les coûts de l'enseignement supérieur – coûts directs et indirects sous la forme de revenus auxquels un étudiant à temps complet renonce pendant toute la durée de ses études.

6. « Les universités africaines doivent continuer à exhorter leurs gouvernements, les communautés et les autres parties prenantes à instaurer un dialogue destiné à parvenir à une bonne compréhension du problème de la diversification des sources de financement et notamment des initiatives de participation aux coûts » (para. 4; Association des universités d'Afrique, Déclaration sur l'Université africaine du troisième millénaire ». <<http://www.aau.org/releases/declaration.htm>>, Nairobi, 9 février 2001.

La disponibilité d'une assistance financière pour les étudiants aux revenus modestes, issus de minorités et d'autres groupes défavorisés, constitue un facteur déterminant d'équité. De nombreux pays ont mis en place des programmes de bourses pour les étudiants nécessiteux inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur publics, et certains gouvernements octroient même des bourses à des étudiants méritants qui souhaitent s'inscrire dans des établissements privés comme c'est le cas en Côte d'Ivoire. Le Chili, par exemple, a mis en place un système d'aides financières attribuées aux 28 000 meilleurs étudiants sélectionnés sur la base de leurs notes aux tests nationaux d'aptitude subis par les élèves en fin de secondaire. Ces aides financières peuvent servir pour des études dans des universités publiques ou privées. Au Mexique et au Bangladesh, les universités privées ont l'obligation d'attribuer des bourses à 5 % au moins de leurs étudiants. Cependant, les fonds publics destinés à l'attribution de bourses sont en général limités et uniquement une proportion restreinte d'étudiants aux revenus modestes est susceptible d'en bénéficier. Il apparaît ainsi qu'une assistance à grande échelle touchant une fraction plus importante d'étudiants financièrement défavorisés n'est possible qu'à la faveur de programmes de prêts aux étudiants.

Une étude internationale des programmes de prêts aux étudiants menée par la Banque mondiale (Albrecht et Ziderman 1991) a révélé des résultats mitigés tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement⁷. En raison des taux d'intérêt fortement subventionnés, des taux d'insolvabilité élevés, des charges administratives considérables, la proportion de prêts remboursés n'est pas importante dans la plupart des cas, ce qui compromet ainsi gravement la viabilité financière à long terme de ces programmes. L'expérience montre que pour concevoir et gérer un mécanisme de prêts aux étudiants efficace et financièrement viable, les conditions de base suivantes doivent être remplies : une stratégie de marketing judicieuse ; des critères d'éligibilité transparents, afin de s'assurer que les subventions aient pour bénéficiaires les étudiants les plus méritants (au plan académique et en fonction des critères d'ordre social) ; une supervision minutieuse des résultats académiques des bénéficiaires ; des taux d'intérêt et des politiques de subvention bien conçus afin de garantir la viabilité financière

7. Plus de la moitié des pays étudiés dans le présent rapport se trouvent en Amérique latine et dans les Caraïbes.

à long terme du programme ; des mécanismes de recouvrement efficaces en vue de réduire au minimum les taux d'insolvabilité ; et des dirigeants efficaces et stables (adapté de Woodhall 1997).

Lorsque les programmes de prêts aux étudiants sont financés par le secteur privé, des dispositions réglementaires favorables doivent être mises en place afin que les banques commerciales soient disposées à accorder des crédits aux étudiants. Les trois facteurs clés de la disponibilité de prêts aux étudiants octroyés par des banques privées sont : a) l'accès physique et logistique en fonction de la localisation géographique et de la capacité du système bancaire ; b) l'existence de bons systèmes d'information de gestion dans les banques privées ; et c) la disponibilité de crédits à des conditions abordables. Le développement de programmes privés de prêts aux étudiants n'est possible que si ces conditions peuvent être remplies.

Même les programmes de prêts qui ont assez bien fonctionné dans les pays en développement, comme l'ICEES dans le nord du Mexique, le CONAPE au Costa Rica et le FUNDAPEC en République dominicaine, sont des programmes d'ampleur relativement restreinte, qui ne couvrent pas plus de 10 % de la population estudiantine. Il est par conséquent difficile de savoir si la gestion de ces programmes pourrait rester efficace s'ils étaient considérablement élargis. Pour mettre en place des programmes à grande échelle efficaces et viables, deux options peuvent être envisagées : un système de prêts mixte alliant financements privés et garanties de l'État, et un système de prêts lié aux revenus des diplômés (*income-contingent loans*).

Dans la première option, suivant les modèles qui ont cours au Canada et aux États-Unis d'Amérique, les prêts aux étudiants sont financés et administrés par les banques commerciales avec des garanties de l'État en cas de défaut de remboursement et des subventions couvrant les intérêts pour que les prêts restent abordables pour les étudiants. Le programme en vigueur en Pologne depuis 1998 fonctionne selon ce schéma.

Un nombre croissant de pays – notamment l'Australie, le Ghana, la Nouvelle-Zélande, l'Afrique du Sud et la Suède – ont opté pour la seconde option des systèmes de prêts liés aux revenus (parfois appelés impôt sur le diplôme). Dans ce système, les remboursements du prêt représentent un pourcentage fixe des revenus annuels du diplômé. Bien

que l'expérience à ce jour reste limitée, ces systèmes peuvent permettre en théorie de parvenir à un meilleur équilibre entre un recouvrement des coûts et les risques encourus par l'emprunteur par rapport aux programmes de prêts mixtes. L'administration de ce système est généralement plus simple et moins onéreuse parce que le recouvrement des prêts est effectué par le biais de mécanismes de recouvrement existants tels que les services chargés du recouvrement de l'impôt sur le revenu ou le système de sécurité sociale. Les prêts liés aux revenus sont aussi plus équitables et plus conformes au principe de la capacité de payer, étant donné que les remboursements représentent une proportion fixe des revenus du diplômé. Bien que les prêts liés aux revenus soient très prometteurs, leur mise en œuvre satisfaisante est largement tributaire de l'existence de systèmes fiables d'impôts sur le revenu ou de sécurité sociale, ayant accès à des informations exactes sur les revenus et doté de la capacité administrative de gérer avec efficacité et efficience le recouvrement des prêts.

Le développement de l'éducation sans frontières constitue un nouveau défi pour les organismes d'aide financière aux étudiants. Les règles d'attribution et les caractéristiques des prêts doivent être adaptées aux besoins financiers du nombre croissant d'étudiants à temps partiel qui suivent des programmes d'enseignement à distance dispensé par une institution étrangère, ou bien qui se sont inscrits à des cours d'éducation permanente de courte durée et non aux programmes classiques sanctionnés par un diplôme.

Enfin, il convient de relever qu'au delà de leur objectif social initial qui est de fournir une aide financière aux étudiants nécessiteux, les programmes de prêts peuvent également avoir un impact positif sur la qualité de l'enseignement supérieur. D'abord, les critères d'éligibilité pour les types d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur dans lesquels les bénéficiaires peuvent s'inscrire ont tendance à favoriser les établissements de bonne qualité au détriment des établissements à la réputation moins établie. Au Mexique par exemple, l'Association des universités privées qui a créé en 1998 un organisme de prêts aux étudiants exige que les universités membres soient évaluées par un organisme d'habilitation des États-Unis d'Amérique, offrant de la sorte des normes de qualité minimales. Par ailleurs, les bénéficiaires des prêts aux étudiants ont souvent de meilleurs résultats académiques par rapport à leurs pairs qui n'en bénéficient pas. Des données récentes publiées par l'Institut de prêts aux étudiants de Sonora indique un

taux de réussite aux examens de 85 % pour les étudiants bénéficiaires de prêts contre 53 % pour l'ensemble de la population estudiantine.

Après cette discussion des rapports de l'enseignement supérieur avec l'État, le chapitre suivant examine ce que le Groupe de la Banque mondiale doit faire pour aider les pays en développement et les pays en transition à transformer leurs systèmes d'enseignement supérieur et réduire le fossé qui les sépare des pays industrialisés, du point de vue de l'augmentation des effectifs, de l'équité et de la qualité.

CHAPITRE 5

L'appui de la Banque mondiale à l'enseignement supérieur

Il est impossible d'avoir un système éducatif complet sans un système d'enseignement supérieur approprié et solide [...] Je ne suggère pas que l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ne sont pas à la base même du développement, [...] [mais cela n'est] pas suffisant. Il est nécessaire d'avoir des centres d'excellence, d'étude et de formation si l'on veut faire des progrès dans la résolution des problèmes de pauvreté et de développement [...] la clé [...] c'est l'enseignement supérieur, non pas simplement au plan technologique, mais aussi en vue de former des personnes ayant suffisamment de discernement pour être en mesure de faire usage de cette technologie.

James D. Wolfensohn, Lancement du Rapport du Comité d'Experts sur l'enseignement supérieur et la société, 1^{er} mars 2001

Dans le cadre de la poursuite continue de sa mission d'aider les pays en développement et les pays en transition à réduire la pauvreté et à améliorer les niveaux de vie par une croissance durable et un investissement dans le développement humain, la Banque mondiale a renouvelé et approfondi son engagement à accroître la contribution de l'enseignement supérieur au développement économique et social dans le monde. En établissant de véritables partenariats avec d'autres institutions multilatérales, les gouvernements, les ONG et le secteur privé, la

Banque mondiale a pour ambition de mettre à disposition ses ressources financières et sa vaste base de connaissances en vue d'accroître les efforts déployés dans l'enseignement supérieur et dans les secteurs de la science et de la technologie. Ceci contribuera à jeter les bases de la construction d'économies et de sociétés démocratiques axées sur le savoir. Le présent chapitre passe en revue l'expérience de la Banque dans l'appui aux réformes de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et les pays en transition au cours des dernières années ; il propose en outre un cadre pour un appui soutenu au développement de l'enseignement supérieur.

ÉVALUATION DE L'EXPÉRIENCE RÉCENTE DE LA BANQUE MONDIALE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 1995-2001

Depuis 1963, lorsqu'elle a commencé à octroyer des prêts en faveur du secteur de l'éducation, la Banque a joué un rôle prépondérant en assistant les pays dans les efforts qu'ils déploient pour développer l'enseignement supérieur et accroître la qualité des institutions et des programmes. Entre 1992 et 1998, les prêts à l'enseignement supérieur ont atteint en moyenne 481 millions de dollars US par an. La Banque met actuellement en œuvre des projets portant sur l'enseignement supérieur, ou des projets ayant des volets relatifs à l'enseignement supérieur dans 28 pays (voir l'annexe D pour la liste des projets par pays ; voir l'annexe E pour le résumé du travail analytique de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur, l'annexe F pour les graphiques sur la ventilation des prêts et l'annexe G pour les descriptifs des projets et les enseignements tirés des projets). Les types d'intervention généraux, assortis de quelques exemples d'objectifs spécifiques, se présentent comme suit :

- Élaboration d'une vision, planification stratégique et obtention d'un consensus aux niveaux national et institutionnel ;
- Réformes financières (par exemple : allocation du budget de fonctionnement ; financement concurrentiel ; partage des coûts ; prêts aux étudiants ; bourses) ;
- Réformes de l'administration et de la gestion (création des organes de décision ; fusions et fédérations ; adoption de systèmes d'unités de valeurs académiques ; systèmes d'information de gestion) ;

- Amélioration de la qualité (renforcement des programmes existants ; systèmes d'évaluation et d'habilitation ; innovations en matière de contenu et d'offre de programmes ; innovations en matière d'organisation universitaire ; infrastructure d'information et de communication) ;
- Diversification institutionnelle (création ou renforcement des Instituts universitaires de technologie) ;
- Développement de la science et de la technologie (élaboration de stratégies ; capacités pour le suivi et l'évaluation ; réforme des mécanismes d'allocation des ressources ; financement concurrentiel ; promotion de la recherche dans les domaines prioritaires ; développement de la technologie dans les secteurs public et privé ; capacités pour la métrologie, les normes et le test de qualité ; droits de propriété intellectuelle).

Dans les années 1970 et 1980, l'essentiel de l'appui fourni par la Banque mondiale aux projets relatifs à l'enseignement supérieur était fragmentaire et spécifiquement axé étroitement sur la mise en place de nouveaux programmes ou sur des mesures prudentes visant à améliorer la qualité des activités d'enseignement et de recherche existantes. Ces projets créaient de temps à autre des oasis universitaires bien équipées – qui tendaient à perdre leur viabilité au fil des années – mais la Banque était rarement en mesure de fournir à l'enseignement supérieur l'appui d'ensemble à long terme qui est requis pour la réussite des activités de réforme et l'édification de véritables institutions. Une revue interne de l'exécution des projets relatifs à l'enseignement supérieur effectuée en 1992 et une évaluation des interventions récentes et en cours dans ce sous-secteur ont fourni des indications sur les moyens plus efficaces d'appuyer les réformes et innovations dans l'enseignement supérieur. Les leçons les plus saillantes sur l'efficacité relative des diverses approches visant à appuyer la réforme et le développement de l'enseignement supérieur peuvent être regroupées selon les trois thèmes généraux suivants :

- Caractère global de la stratégie d'intervention et engagement soutenu à long terme dans les initiatives de réforme;
- Aspects politico-économiques de la réforme;
- Rôle des incitations positives dans la promotion du changement.

La nécessité d'une approche systémique et soutenue

Une approche systémique et un engagement soutenu à long terme sont des facteurs porteurs de résultats. Les politiques et les investissements qui s'intègrent dans un vaste programme de réformes fondé sur une vision et une stratégie d'ensemble du changement sont les plus susceptibles de porter des fruits. Par exemple, l'exécution d'un projet en cours en Argentine a réussi parce qu'elle est intervenue après l'adoption d'un programme de réformes bien élaboré et d'une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur. Le programme de réformes encourage l'instauration de mécanismes d'évaluation interne et externe, dont un système national d'habilitation; l'accroissement de l'autonomie des universités publiques en matière de gestion des ressources humaines et financières; l'appui aux améliorations de la qualité dans le système universitaire; le renforcement institutionnel du ministère de l'Enseignement supérieur et des universités publiques et une nouvelle formule de financement.

Il convient d'adopter, même dans la mise en œuvre des aspects techniques de l'amélioration, une approche globale reflétant l'interdépendance entre les programmes d'enseignement et les établissements d'enseignement supérieur. Les diverses composantes du sous-secteur de l'enseignement supérieur public et privé constituent un système. Il faut tenir compte des liens qu'elles entretiennent, d'une part, entre elles et, d'autre part, avec l'enseignement supérieur dans son ensemble. Un enseignement de haute qualité en ingénierie, en médecine, en agriculture et en sciences appliquées par exemple, requiert une formation judicieuse en sciences naturelles, en mathématiques et même en humanités (dont l'importance pour le développement économique semble moins évidente, ce qui rend cette filière moins attrayante pour ce qui est de l'appui des donateurs). La formation et la recherche scientifiques supérieures requièrent de solides programmes au niveau du premier cycle universitaire et un système d'enseignement supérieur étendu et diversifié de manière à ce que les programmes universitaires et post-universitaires ne se disputent pas les maigres ressources en termes de personnel enseignant et de finances. Les centres d'excellence ne peuvent être maintenus s'ils doivent aussi supporter le poids de la satisfaction de la majorité de la demande sociale croissante en matière d'enseignement supérieur.

Il est difficile de mettre en œuvre avec succès les réformes de financement de l'enseignement supérieur public, en particulier l'ins-

tauration des frais de scolarité et d'autres frais, si l'on ne généralise pas les opportunités d'éducation en prenant des mesures d'équité. Les réformes du financement passent également par une dévolution importante du contrôle de l'État dans les questions qui touchent les charges institutionnelles et les incitations afin que les institutions soient en mesure de s'engager dans des activités d'économie des coûts et dans des activités rémunératrices. Il se peut que les systèmes de prêts aux étudiants fonctionnent bien sur le plan technique, mais ils ne parviennent pas à promouvoir l'efficacité et l'efficience dans l'enseignement supérieur.

Le cas du Venezuela est un contre-exemple. Dans ce pays, la Banque mondiale a appuyé la réforme de l'organisme public de prêts aux étudiants, le FUNDAYACUCHO, dans le cadre d'un projet visant à accroître la couverture des étudiants par cet organisme, à améliorer sa viabilité financière et l'efficacité de sa gestion. Bien que l'opération ait connu un énorme succès du point de vue des décaissements, son impact réel a été limité parce que le projet ne faisait pas partie intégrante d'une réforme globale du financement de l'enseignement supérieur. Une opération similaire en Jamaïque a eu un effet plus positif car la réforme du Bureau de prêts aux étudiants a soutenu des efforts parallèles visant à améliorer la situation financière du système en accroissant le partage des coûts à l'Université des Antilles et à l'Université de technologie.

Le fait de privilégier l'approche d'ensemble ne signifie pas que tous les aspects d'une réforme peuvent ou doivent être regroupés en une opération unique. C'est ici que la mise en œuvre par phases est essentielle dans une approche systémique. Elle fournit les outils permettant une adaptation et un ajustement en fonction de l'évolution des défis et garantissant l'implication à long terme par le biais d'une série d'opérations complémentaires. Il faut suffisamment de temps pour assurer le changement structurel de manière viable et durable.

La Banque mondiale a mieux réussi dans des pays tels que la Chine, l'Indonésie, la Corée et la Tunisie où, par une série de projets d'investissement, elle a été en mesure de mettre au point une stratégie d'intervention couvrant l'ensemble du secteur. Une approche à long terme a considérablement amélioré les perspectives de réalisation de véritables réformes durables dans le temps.

En Chine par exemple, les prêts consacrés aux projets ont impliqué différents niveaux de l'enseignement supérieur sous des formes

qui ont contribué au renforcement du sous-secteur dans son ensemble. La Banque mondiale a commencé par apporter son appui – dans le cadre du Quatrième Plan de modernisation de la Chine de 1980 – aux universités nationales d'élite du pays dont les programmes de recherche et de formation avaient été interrompus par la Révolution culturelle. Les financements de la Banque mondiale ont permis la construction ou la réhabilitation des laboratoires et bibliothèques universitaires, l'actualisation des programmes d'enseignement et de recherche avec l'assistance d'experts scientifiques étrangers, et le perfectionnement du personnel enseignant par le biais de stages à l'étranger. Des projets complémentaires ont porté sur les besoins des universités provinciales et d'autres types d'institutions d'enseignement supérieur. Plus tard, l'accent s'est porté sur l'appui aux politiques et mécanismes nationaux d'allocation des ressources et, par la suite, sur le renforcement des institutions principalement engagées dans la formation spécialisée et la recherche scientifiques.

En Indonésie et en Corée également, la Banque mondiale a financé plusieurs projets dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur dans le cadre d'une stratégie gouvernementale intégrée de développement quantitatif. Ces projets ont mis l'accent sur la promotion de l'amélioration de la qualité, notamment dans le secteur privé ; la stimulation du développement régional et le renforcement des capacités de recherche et de formation dans le secteur public par le biais de l'amélioration de partenariats avec le secteur privé. La coopération soutenue avec le gouvernement indonésien a abouti à un changement d'approche dans l'administration et le financement du système d'enseignement supérieur du pays. De même, deux projets successifs et complémentaires couvrant l'ensemble du secteur en Tunisie ont contribué à des améliorations sensibles du système d'enseignement supérieur dans ce pays.

Dimensions politiques

Jusqu'au début des années 1990, la Banque mondiale a accordé peu d'intérêt aux aspects politiques des réformes de l'enseignement supérieur. La Banque fonctionnait sur la base de l'hypothèse selon laquelle, pour réussir à introduire le changement, il suffisait de concevoir un programme de réformes techniquement judicieux et d'être en accord avec les hautes autorités gouvernementales. Mais au moment de l'application effective de ces réformes, les réalités politiques se sont

avérées plus fortes que la vision technocratique. Par exemple, certains prêts à l'ajustement, dans le secteur de l'éducation octroyés aux pays d'Afrique sub-saharienne à la fin des années 1980 et au début des années 1990, comportaient des mesures de réforme de l'enseignement supérieur visant à maîtriser les dépenses, la croissance des effectifs et les subventions. La mise en œuvre de ces opérations n'a pas été encourageante. Les programmes de réforme envisagés, qui étaient souvent assortis de trop de conditions qui ne se sont jamais matérialisées, ont rencontré l'opposition de divers groupes d'intérêts et ont même déclenché des émeutes d'étudiants.

L'initiation et la mise en œuvre des réformes et innovations de l'enseignement supérieur ont été plus concluantes lorsque les décideurs ont eu recours aux campagnes de communication sociale d'une manière efficace et lorsqu'ils ont réussi à réaliser un consensus entre les diverses composantes de la communauté de l'enseignement supérieur. Le Mozambique en est un exemple. Sous la houlette d'un groupe d'étude national, un plan stratégique sur l'enseignement supérieur a été débattu dans la presse écrite, à la télévision et la radio. Les parties prenantes ont pris connaissance du plan envisagé à travers de multiples consultations tenues dans chaque province et impliquant les étudiants, la société civile, le personnel universitaire, les chercheurs et les employeurs. La réalisation d'une large consultation à l'échelle nationale n'est pas toujours suivie d'un succès dans l'application d'une réforme. Mais le fait de ne même pas tenter d'en entreprendre une est une garantie d'échec.

La concertation, la consultation des partenaires et la réalisation d'un consensus ne sont pas des activités discrètes qui ne sont utiles qu'au lancement d'une réforme. Il convient plutôt de maintenir et de renouveler l'attention portée aux dimensions politiques des réformes de l'enseignement supérieur à mesure que la situation d'un pays évolue. À défaut de cela, le projet pourrait subir une perte d'intérêt ou faire l'objet d'un changement de politique à la suite par exemple d'élections, d'un changement de gouvernement ou du remplacement de responsables clés. En Hongrie et au Sénégal, la Banque a considérablement contribué à l'élaboration approfondie d'une vision et aux efforts de consultation au plan national, et un prêt accompagnait la réforme. Mais dans aucun de ces deux pays, la dynamique des consultations n'a été pleinement entretenue et certaines des mesures de réforme ont été abandonnées ou modifiées à la suite des changements politiques et de l'arrivée de nouveaux acteurs ayant un programme différent. Le cas de

ces pays illustre une autre leçon importante relative aux dimensions politiques : il est difficile de promouvoir tous les changements en même temps lorsque l'on initie des réformes profondes. Leurs expériences soulignent aussi l'importance des stratégies de suivi pour des échanges continus sur la vision avec les nouvelles autorités, les agents et les parties prenantes, afin de garantir la viabilité des réformes.

Recours aux incitations

L'ampleur du recours des projets aux incitations positives plutôt qu'à des actes contraignants pour stimuler le changement influe grandement sur les résultats, dans la mesure où les institutions et les acteurs tendent à réagir plus facilement aux incitations constructives. La Banque mondiale a enregistré des résultats concluants dans l'application d'un certain nombre de mesures, notamment l'instauration de fonds concurrentiels, les mécanismes d'habilitation et les systèmes d'information de gestion.

Fonds concurrentiels

Des fonds concurrentiels bien conçus peuvent considérablement stimuler l'efficacité des établissements d'enseignement supérieur et être de puissants vecteurs de transformation et d'innovation. Le Fonds argentin d'amélioration de la qualité (FOMEC) a encouragé les universités à entreprendre une planification stratégique en vue du renforcement des programmes existants et de la création de nouveaux programmes interdisciplinaires de niveau du premier cycle universitaire. Au sein des universités, les facultés qui n'avaient jamais travaillé ensemble ont commencé à collaborer dans la conception et la mise en œuvre de projets communs. En Indonésie, une série de projets initiés en 1993 par la Banque mondiale a réussi à encourager l'appropriation par l'ensemble de la communauté universitaire de nouveaux paradigmes dans l'enseignement supérieur. En Égypte, le Fonds pour l'enseignement en ingénierie a joué un rôle déterminant dans l'introduction de la notion d'appels d'offres et d'évaluation par les pairs concurrentiels dans l'affectation des ressources d'investissement public. Le fonds a contribué de manière efficace à la transformation des diplômes classiques d'ingénierie en programmes plus appliqués ayant des liens étroits avec l'industrie.

Un préalable fondamental pour le fonctionnement efficace des fonds concurrentiels – et l'un de ses avantages importants – est la pratique de la transparence et de l'équité qui passe par la fixation de critères et de procédures clairs, et la création d'un comité de suivi indépendant. Dans les pays qui ont une communauté universitaire relativement réduite ou isolée, il est préférable de faire appel à une équipe régionale ou internationale de pairs évaluateurs pour réduire le risque de complaisance et d'évaluation subjective par un groupe restreint de collègues nationaux. Le recours à une équipe internationale est une pratique de longue date aux Pays-Bas par exemple. Le nouveau fonds concurrentiel de Jordanie comporte des orientations détaillées qui sont décrites dans un manuel d'opérations, et il fait appel à des pairs évaluateurs internationaux pour des projets d'intérêt national. Au Chili, une nouvelle série de réformes de l'enseignement supérieur bénéficie de l'appui d'un fonds concurrentiel pour la diversification (développement du secteur non-universitaire) et l'amélioration de la qualité de tous les établissements d'enseignement supérieur. Le Brésil, le Mexique et le Venezuela encouragent la formation d'un capital humain de niveau supérieur en sciences et en technologie par le biais de mécanismes de financement concurrentiels. Dans tous ces cas, les experts internationaux d'évaluation par les pairs y occupent une place prépondérante.

Dans certains cas, il se peut qu'un argument impérieux justifie l'ouverture de plusieurs guichets de financement avec différents critères ou la mise en place de mécanismes compensatoires afin de mettre sur un pied d'égalité les institutions tant faibles que fortes. En Indonésie, trois guichets différents ont été conçus à l'intention des universités, en fonction de leurs capacités institutionnelles réelles. Dans le dernier projet sur l'enseignement supérieur en Chine, décrit de façon plus détaillée dans la partie intitulée « Faciliter la concertation et la mise en commun du savoir », les plus grandes universités sont tenues, pour être admises à concourir, de constituer un partenariat avec une université d'une province pauvre. En Égypte, le fonds concurrentiel du projet de réforme des études d'ingénieur disposait d'un créneau spécial pour l'assistance technique visant à aider les écoles d'ingénieur moins expérimentées à préparer des propositions bien formulées. Toujours en Égypte, les propositions qui comprenaient un accord de partenariat entre une université plus forte et une université plus faible ont bénéficié de points supplémentaires à des fins d'évaluation. Au Chili, un guichet spécial a été ouvert récemment pour fournir des fonds de préparation aux universités nécessitant une assistance en matière de planification stratégique et de formulation de sous-projets.

Mécanismes d'accréditation

Les systèmes de garantie de la qualité sont des instruments nécessaires dans la diversification des systèmes d'enseignement supérieur, et la Banque mondiale a apporté un appui à la formation des systèmes nationaux de garantie de la qualité dans un certain nombre de pays. Dans certains cas, la Banque a contribué à la création de programmes d'habilitation spécifiques et limités, mais la stratégie générale a consisté à progresser vers des systèmes qui couvrent l'ensemble du paysage de l'enseignement supérieur et qui sont compatibles avec les usages internationaux en matière d'établissement des normes, d'évaluation et d'habilitation. En Indonésie par exemple, la Banque mondiale a appuyé l'instauration de mécanismes d'habilitation dans un projet visant à améliorer les normes de formation des enseignants dans les établissements publics. Le projet a commencé par un programme pilote destiné à définir un ensemble de normes pour évaluer tous les établissements de formation des enseignants et déterminer une base pour le développement institutionnel. De petites subventions de planification ont été mises à disposition pour permettre aux cinq établissements participant au programme pilote de mener leurs propres études qui ont ensuite fait l'objet d'une évaluation et d'une validation externes. L'étude pilote s'est avérée utile en suscitant l'acceptation de l'habilitation comme mécanisme d'amélioration de la qualité et de la pertinence de la formation des enseignants. La Banque a aussi apporté son appui à la création du Conseil national d'habilitation de l'enseignement supérieur d'Indonésie.

Parfois, des séries d'interventions peuvent avoir un effet de renforcement mutuel. En Argentine, au Chili, en Indonésie et en Roumanie par exemple, seuls les programmes évalués par le système national de garantie de la qualité peuvent prétendre aux aides destinées à l'amélioration de la qualité. Le Brésil a une tradition de longue date, qui a fait ses preuves, consistant à soutenir ses programmes universitaires de cette manière.

Systèmes d'information de gestion

Plusieurs projets d'enseignement supérieur ayant bénéficié de l'appui de la Banque mondiale ont permis l'introduction ou la mise au point de systèmes d'information de gestion (SIG) aux niveaux natio-

nal et institutionnel, en partant de l'hypothèse selon laquelle ni l'État ni les institutions à titre individuel ne peuvent formuler et appliquer des réformes sans disposer d'outils efficaces de suivi et de gestion. En Argentine, un projet financé par la Banque a permis de mettre en place des connexions Intranet et Internet entre toutes les universités publiques d'une part, et entre les universités et le monde extérieur d'autre part. Des logiciels couvrant tous les aspects de la gestion universitaire ont été mis au point et réunis dans un SIG intégré qui fournit des informations au niveau de chaque institution et consolide ces informations dans un programme géré par les responsables nationaux de l'enseignement supérieur, aux fins de suivi et de planification. Beaucoup d'universités ont émis des réserves au départ, mais elles ont par la suite fini par adopter avec enthousiasme ces innovations car les adaptations leur ont permis d'investir dans les technologies modernes de l'information et de la communication et leur ont fourni des outils de gestion utiles.

Difficultés liées aux réformes politiquement sensibles

La Banque a eu moins de succès dans son appui à la mise en œuvre de réformes politiquement sensibles, comme l'abandon de budgets systématiquement reconduits en faveur d'un mode de répartition du financement fondé sur une formule objective, de la réduction des subventions et de l'instauration des frais de scolarité. Dans plusieurs pays, – en Argentine et en Tunisie par exemple –, le gouvernement n'a pas été en mesure d'honorer son engagement, pris au moment de l'élaboration du projet, de mettre en œuvre une formule de financement objective. Au Sénégal, les autorités ont renoncé récemment à leur engagement de rationaliser leur programme de bourse de manière à garantir que seuls les étudiants méritants sur les plans social et académique puissent prétendre à ces bourses. En Hongrie, le gouvernement a renoncé à sa décision d'imposer le paiement des frais de scolarité aux étudiants redoublants.

ORIENTATIONS POUR L'APPUI FUTUR DE LA BANQUE

Les progrès accomplis ces 50 dernières années dans le domaine de l'éducation ont été immenses. Les défis qui restent à relever le sont tout autant. Les avancées les plus importantes ont trait à l'accès à l'éducation. Pourtant, trop de personnes (en particulier les jeunes filles et les femmes) sont toujours exclues, et ceci à tous les niveaux du système d'éducation. D'autres – trop

nombreux eux aussi – font des études mais n'apprennent pas grand-chose. Le résultat ? Dans les pays en développement, trop de personnes ne possèdent pas les compétences de base nécessaires pour survivre dans le monde complexe et compétitif de nos jours, sans parler des compétences nécessaires pour y prospérer. Le défi à relever, c'est d'améliorer la qualité de l'enseignement et la pertinence des connaissances acquises ; c'est aussi d'offrir à tous – y compris les populations les plus difficiles à atteindre – une bonne éducation. À terme, pour les pays en développement, le succès se mesurera par le niveau de réalisation d'un système et d'une culture axés sur l'éducation continue.

Stratégie sectorielle de l'éducation (*Banque mondiale 1999a*)

Dans le contexte de la stratégie holistique de l'éducation formulée par la Banque mondiale en 1998, l'investissement dans l'enseignement supérieur est un pilier important des stratégies de développement qui donnent la priorité à la construction d'économies et de sociétés démocratiques axées sur le savoir. La Banque mondiale peut jouer un rôle central dans l'édification de ces sociétés, en facilitant la concertation et le partage des connaissances, en appuyant les réformes par le biais des prêts aux programmes et projets et en promouvant la mise en place d'un cadre propice pour les biens publics mondiaux essentiels au développement de l'enseignement supérieur.

Facilitation de la concertation et de la mise en commun des connaissances

Dans de nombreux pays, les rapports entre, d'une part, le gouvernement et le secteur universitaire et, d'autre part, les institutions d'enseignement supérieur public et privé, sont souvent tendus, voire conflictuels. Les tentatives de réforme de l'enseignement supérieur sont généralement pleines de controverses. Les propositions qui sont susceptibles de toucher aux pratiques établies et aux intérêts acquis rencontrent toujours la résistance et l'opposition farouches des groupes qui courent le risque d'être affectés par la redistribution envisagée du pouvoir et de la richesse.

Lorsque les circonstances le permettent, la Banque mondiale peut jouer un rôle de catalyseur en encourageant et en facilitant la concertation sur les réformes de l'enseignement supérieur dans les pays clients. La Banque peut servir de facilitateur en amenant à la même table les parties prenantes qui ne seraient pas normalement disposées à dialoguer et travailler ensemble. Au Bangladesh et au Kenya par exemple, la

Banque a apporté son appui au gouvernement dans l'organisation d'ateliers impliquant les universités publiques et privées. En Bolivie, la Banque a assisté les universités publiques et le gouvernement dans l'initiation d'un dialogue constructif sur les questions d'amélioration de la qualité et de l'habilitation. En outre, la Banque peut apporter des connaissances comparatives utiles sur diverses expériences nationales et institutionnelles susceptibles d'enrichir le débat en offrant des points de référence objectifs pour l'analyse de la situation locale et l'évaluation de la portée et du contenu des grandes options pouvant faire l'objet d'un examen. Cette concertation peut aboutir à la formulation d'une approche à long terme pour le système d'enseignement supérieur du pays dans son ensemble et pour la préparation de plans stratégiques au niveau de chaque institution.

Par rapport aux bailleurs de fonds bilatéraux et aux autres organisations multilatérales, l'avantage comparatif de la Banque mondiale dans l'appui à la concertation dans les pays clients découle de deux facteurs liés. D'abord, la Banque a un accès de première main aux expériences pratiquées dans le monde entier, qu'elle peut assembler et échanger avec les institutions homologues et les partenaires intéressés. Ensuite, le caractère global du travail de la Banque dans un pays donné lui permet d'adopter une approche systémique qui lie l'éducation et d'autres politiques sectorielles au cadre général du développement du pays et au contexte des finances publiques, plutôt qu'une approche limitée aux interventions discrètes et isolées en faveur d'institutions spécifiques.

La Banque mondiale peut avoir recours à un outil, à savoir l'analyse sociale, pour identifier les préoccupations des partenaires et s'attaquer aux problèmes qui peuvent créer la controverse. Les premières analyses sociales concernant des projets d'éducation ont été menées en Indonésie, en Jordanie, en Chine et au Chili. En Indonésie, l'analyse du climat social a conduit les universités qui se trouvent dans les îles les plus éloignées à impliquer les jeunes diplômés frais émoulus des universités étrangères dans les opérations d'auto-évaluation qui étaient auparavant menées uniquement par des enseignants titulaires. L'analyse sociale a aussi identifié la nécessité d'établir des liens plus directs avec les employeurs des diplômés de l'université. En Jordanie, lorsque les sept universités préparant un nouveau projet avec la Banque en 1998 ont été saisies du projet d'analyse sociale, la plupart des représentants de ces institutions étaient peu disposés à s'engager dans cette

entreprise, dans la mesure où il n'existait, dans la culture universitaire ambiante, aucune tradition de consultation systématique des étudiants et des enseignants. Toutefois l'Université appliquée d'Al Balqa' (BAU), institution qui venait d'être créée à la suite de la fédération de 20 collèges communautaires – a accueilli ce concept avec enthousiasme. La BAU avait reçu pour mandat de mener une étude approfondie pour réformer le système des collèges communautaires qui était en état de délabrement. Les autorités universitaires ont perçu l'analyse sociale comme un moyen de tester leur projet de réforme avec leurs partenaires. Les étudiants, les parents, les enseignants, les employeurs et les notables ont été méthodiquement consultés; les résultats de l'évaluation se sont avérés précieux dans la confirmation de leurs aspirations et la préparation d'instruments de réforme acceptables qui intégraient soigneusement les questions d'accès, de genre, de perceptions internes et d'attentes des employeurs.

En Chine, l'organisme homologue avait initialement prévu que le nouveau projet de réforme de l'enseignement supérieur concernerait uniquement les universités les plus performantes – institutions riches fonctionnant dans des environnements économiques prospères, essentiellement dans la zone côtière. Cette mesure excluait les institutions aux performances médiocres situées dans les zones reculées et économiquement défavorisées. La Chine est un cas pratiquement unique dans la mesure où les institutions bénéficiaires de crédits et de prêts sont directement responsables de leur remboursement; les universités tournant à perte et nécessitant une modernisation sont généralement de mauvais candidats aux prêts et sont donc reléguées au dernier plan. Les partenaires interrogés dans le cadre de l'analyse sociale, à savoir les étudiants des niveaux secondaire et universitaire, les parents, la communauté universitaire, les groupes minoritaires (dont bon nombre vivent dans les zones défavorisées) et les comités d'éducation des villages étaient préoccupés par le fait que le manque d'appui en faveur des universités des zones défavorisées exacerberait les inégalités sociales et économiques existant entre les régions. Ces opinions exprimées avec force par les parties prenantes ont été prises en compte dans la mouture finale du projet par le biais d'un critère de sélection qui faisait obligation aux universités riches et performantes de conclure des partenariats d'appui officiels avec les universités plus pauvres. Le financement des activités de réforme des universités défavorisées doit provenir des collectivités locales, des ministères concernés ou de l'université faisant office de chef de file.

Le marketing social et les campagnes de communication permettent aussi de faire participer divers groupes de partenaires de l'enseignement supérieur. Au Chili, une analyse approfondie des partenaires a amené le gouvernement à accepter une stratégie de communication clairement établie pour appuyer la préparation d'un nouveau projet avec la Banque mondiale et inclure les étudiants dans l'équipe gouvernementale chargée de la préparation du projet.

L'interaction des partenaires avec leurs homologues d'autres pays qui font face à des défis similaires peut contribuer à venir à bout de l'opposition à la réforme. Un voyage d'étude en Ouganda, organisé récemment à l'intention de responsables gouvernementaux et universitaires guinéens dans le cadre d'un projet financé par la Banque mondiale, a eu un impact remarquable. Les informations de première main recueillies au sujet des réformes de la gestion à l'Université de Makerere ont encouragé les Guinéens à initier très rapidement des activités rémunératrices institutionnelles et à intensifier des partenariats avec le secteur industriel. Des séminaires d'orientation de la Banque mondiale auxquels ont pris part plusieurs pays voisins, et qui ont été organisés récemment en Asie du Sud, en Europe de l'Est, en Afrique, en Amérique centrale et en Amérique latine ont eu un effet révélateur semblable, amenant les pays à accepter plus facilement les réformes déjà entreprises ailleurs.

L'appui aux réformes par le biais du financement des programmes et des projets

Dans son appui à la mise en œuvre des réformes de l'enseignement supérieur, la Banque mondiale accorde la priorité aux programmes et projets susceptibles d'apporter des changements et des innovations positifs dans les domaines suivants :

- Accroissement de la diversification institutionnelle (par la multiplication des institutions non universitaires et des institutions privées) afin d'étendre la couverture sur une base financièrement viable et d'établir un cadre de formation permanente ayant plusieurs points d'entrée (construction de passerelles accessibles de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur ; mise en place de mécanismes de coordination des diverses composantes de l'enseignement supérieur ; reconnaissance de l'expérience

antérieure pertinente aux plans professionnel et académique ; renforcement des capacités pour l'enseignement à distance) ;

- Renforcement des capacités de Recherche et de Développement en science et en technologie (probablement dans des domaines retenus, liés aux priorités d'un pays pour créer un avantage comparatif) ;
- Amélioration de la pertinence et de la qualité de l'enseignement supérieur ;
- Promotion de mécanismes d'une plus grande équité (bourses et prêts aux étudiants) destinés à ouvrir et à accroître l'accès et les opportunités pour les étudiants défavorisés ;
- Mise en place de systèmes de financement viables pour encourager la réactivité et la flexibilité ;
- Renforcement des capacités de gestion, par exemple, par l'instauration de systèmes d'information de gestion, en vue de l'amélioration de la responsabilisation, de l'administration et de la gouvernance, ainsi que d'une utilisation plus judicieuse des ressources existantes ;
- Amélioration et généralisation des technologies de l'information et des capacités de communication pour réduire le fossé numérique, parallèlement aux initiatives mondiales récentes de la Banque mondiale comme le Réseau mondial d'apprentissage pour le développement, l'Université virtuelle africaine, le Réseau mondial pour le développement et le programme World Links for Development décrits à l'annexe H.

Ces priorités ne s'appliquent pas de la même façon à tous les pays et à tout moment. L'accent relatif et la combinaison d'interventions appropriées pour tout pays donné sont fonction de sa situation politique et économique spécifique en ce qui concerne son développement macroéconomique et celui de l'enseignement supérieur. Le niveau de revenu du pays, sa taille, sa stabilité politique et le fait que ce pays relève ou non d'un conflit sont tous des facteurs importants dont il faut tenir compte. L'ampleur des connaissances de la Banque mondiale sur les défis auxquels le système d'enseignement supérieur d'un pays fait face et sur l'évolution récente du secteur renforce la capacité de la Banque à fournir un appui utile.

En fixant les priorités régissant le choix de la combinaison adéquate de services qui bénéficient de prêts et de services qui n'en bénéficient pas dans un pays donné, la Banque sera guidée par les critères suivants (voir aussi tableau 5.1) :

- Le besoin et l'urgence du changement, en fonction de la gravité des problèmes que rencontre le système d'enseignement supérieur du pays. Par exemple, dans les pays qui connaissent un accroissement rapide des institutions privées de qualité médiocre, il serait hautement prioritaire de mettre en place un système d'habilitation et d'évaluation ;
- La volonté d'entreprendre des réformes, telle qu'elle est exprimée dans l'engagement du gouvernement à mettre en œuvre ces réformes et la capacité du gouvernement à mobiliser les principaux partenaires en faveur du programme de réformes. La création préalable d'un consensus et la formulation d'une vision nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur seraient un signe clair de la disposition à entreprendre des réformes.

TABLEAU 5.1 PRIORITÉS DÉTERMINANT LA PARTICIPATION DE LA BANQUE

Besoin de changement	Volonté de réformer	
	Faible	Forte
Fort	Concertation sur les réformes et prêts limités	Concertation sur les réformes et prêts sans restriction
Faible	Concertation limitée sur les réformes	Concertation sur les réformes

Dans la détermination du besoin de changement dans un pays donné, il est utile de faire la différence entre les réformes de première génération et les réformes de seconde génération. Les réformes de première génération qui s'attaquent aux problèmes fondamentaux des systèmes d'enseignement supérieur (financement, efficacité, équité et garantie de la qualité) sont les premières mesures du passage d'un mode de fonctionnement donné à une approche plus adéquate. Ces mesures pourraient comprendre, par exemple, l'abandon des admissions libres et l'adoption de l'accès sélectif; l'instauration du partage des coûts par

le biais de l'exigence du paiement de frais de scolarité et de la réduction des subventions dans les institutions qui n'imposaient pas de frais ; l'introduction de l'habilitation et de l'évaluation dans des systèmes qui jusque-là ne faisaient l'objet d'aucune réglementation ; la transformation des bourses d'études en prêts aux étudiants ; la création d'institutions non universitaires parallèlement aux universités traditionnelles ; l'adoption d'un système d'unités de valeur par l'université et l'amorce du recours au financement fondé sur une formule objective.

Les réformes de seconde génération sont entreprises par les pays qui ont déjà surmonté bon nombre de leurs problèmes fondamentaux mais qui doivent procéder à certains réglages afin de mener les réformes de première génération à une étape supérieure ou d'en corriger les effets involontaires. Ces réformes ne sont pas moins importantes que celles de la première génération et elles méritent aussi l'appui de la Banque mondiale. On peut relever parmi les exemples de réformes de deuxième génération : l'extension de l'accès aux programmes de prêts aux étudiants à toutes les institutions d'enseignement supérieur dans un système diversifié ; l'introduction de mécanismes souples de formulation et de transfert de crédits entre les institutions et l'établissement de mécanismes d'évaluation fondés sur les compétences pour les cours en ligne. Au Chili par exemple, un cadre relatif à l'éducation continue est en cours d'établissement et l'on envisage l'introduction de nouveaux mécanismes de financement comme les prêts aux étudiants, qui seraient appliqués à tous les types d'institutions d'enseignement supérieur. En Corée, le gouvernement a récemment initié un programme d'investissement septennal de 1,2 milliard de dollars US pour les institutions d'enseignement supérieur, programme dénommé Brain Korea 21. Ce programme est essentiellement un mécanisme de financement qui repose sur des incitations et offre aux institutions des fonds de contrepartie sur une base concurrentielle et sélective pour les amener à exceller dans la formation de pointe à la recherche, dans des domaines tels que la biotechnologie et les technologies de l'information. Le Brésil, le Chili, le Mexique et le Venezuela offrent des incitations à la formation en recherche de classe mondiale à travers des mécanismes hautement concurrentiels, par le biais de l'Initiative pour le millénaire dans le domaine de la science, qui bénéficie également de l'appui de la Banque mondiale (voir description à l'annexe I).

La plupart des options décrites dans ce chapitre conviennent directement aux pays à revenu intermédiaire. Mais il convient de faire

des distinctions importantes pour au moins trois groupes de clients de la Banque mondiale : les pays en transition, les pays à faible revenu et les petits États. Ces clients font face à des situations spéciales qui nécessitent un intérêt stratégique et un ensemble de priorités différents.

Les pays en transition

À l'époque du socialisme d'État, plusieurs pays d'Europe de l'Est et centrale ont atteint des taux de participation élevés, des niveaux d'éducation enviables et des résultats sans précédent dans le domaine de la recherche. Les acquis de l'enseignement supérieur étaient particulièrement notables en mathématiques, en sciences naturelles et en ingénierie. L'introduction des principes du marché qui prévalent dans l'organisation économique s'est traduite par une chute brutale des financements publics en faveur des collèges universitaires, des universités et des écoles de sciences. La demande d'ingénieurs et de techniciens, notamment dans les industries militaires, a fortement décliné alors que montait en flèche l'intérêt pour les disciplines utiles à une économie de marché (économie, gestion, comptabilité, marketing et droit). Il est intéressant de noter que la rapidité des transformations sociales et technologiques a augmenté le rythme d'obsolescence des qualifications et a sapé l'efficacité de la stratégie de l'hyper-spécialisation qui avait caractérisé l'enseignement supérieur à l'ère du socialisme. La demande de connaissances générales, comme l'analyse critique, la résolution des problèmes et le travail d'équipe, s'est grandement accrue.

Les collèges universitaires, les universités et les écoles de sciences des économies en transition se battent pour s'adapter à ces nouvelles réalités. Les stratégies d'adaptation utilisées par les institutions comprennent une nouvelle affectation des ressources des domaines d'étude traditionnels à de nouveaux domaines, la simplification des programmes académiques et la création de programmes de formation modulaires fondés sur les unités de valeur de manière à permettre, d'une part, plus de flexibilité par rapport aux besoins des étudiants et, d'autre part, la diversification des sources de financement. Beaucoup d'institutions d'enseignement supérieur participent à des activités commerciales comme la recherche sous contrat, les services de consultation et la vente de services de formation aux entreprises privées, contribuant ainsi au développement d'un enseignement supérieur mieux à même de faire face aux besoins de l'économie et du marché du travail. Si certaines

universités et quelques centres de recherche ont réussi à développer un esprit d'innovation et d'entreprise, beaucoup d'autres n'ont pas pu surmonter l'inertie institutionnelle.

Parmi les problèmes auxquels les pouvoirs publics font face au plan national et auxquels ils doivent s'attaquer de manière urgente et en priorité, figure l'accroissement des inégalités dû à l'expansion des admissions sur la base du paiement de frais de scolarité. Parmi les entraves aux réformes, on peut relever la gouvernance interne des institutions marquée particulièrement par la bureaucratie, la faiblesse des liens avec la communauté, la carence de ressources consacrées à l'innovation et l'incohérence des politiques gouvernementales dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Il est nécessaire d'apporter des réponses efficaces à ces questions si les économies en transition veulent être en mesure de produire les ressources humaines requises pour faire progresser le savoir et exploiter celui-ci dans l'intérêt de la croissance économique. On peut recourir aux principales options suivantes pour améliorer l'enseignement supérieur : introduire des programmes de cours plus souples et moins spécialisés ; promouvoir des programmes et des cours moins longs ; rendre le cadre réglementaire moins rigide et s'en remettre aux approches de financement public qui encouragent les institutions à faire face aux demandes du marché en termes de qualité et de variété. D'autres options importantes comprennent l'amélioration de l'accès par le truchement de l'octroi d'aides financières aux étudiants ; l'exigence d'une participation extérieure à la gouvernance et la professionnalisation de l'administration universitaire. Il faut des investissements publics pour renforcer les capacités requises pour les innovations académiques et dans le domaine de la gestion, pour élargir les offres de cours dans chaque institution et pour élaborer de nouveaux programmes adaptés à l'évolution des domaines de l'acquisition des connaissances axés sur la demande.

Les pays à faible revenu

Plus de 2,3 milliards de personnes – soit 53 % de la population totale du monde en développement – vivent dans les 79 pays ayant un revenu annuel par habitant inférieur à 885 dollars US. Ces pays, dont

la moitié se trouve en Afrique, remplissent les conditions pour bénéficier des financements concessionnels spéciaux au titre de leurs projets de développement par le biais de l'Association internationale de développement (IDA) de la Banque mondiale. Leurs gouvernements s'emploient à offrir un enseignement supérieur à plus de 12 millions d'étudiants, soit environ 0,5 % de l'effectif potentiel. Soixante dix pour cent de cet effectif se retrouvent dans les 42 pays dont le revenu annuel par tête est inférieur à 400 dollars US. Ces pays très pauvres auront bien de la peine à atteindre un niveau acceptable dans l'enseignement supérieur, malgré la modicité du coût de formation qui est estimé à 1000 dollars US par étudiant et par an pour ce niveau. Dans les pays les plus pauvres, les décideurs éprouveront de plus en plus de difficultés pour trouver des moyens viables d'accroître l'accès à l'enseignement supérieur. Or, le développement de l'enseignement supérieur est le principal moyen de promotion du renforcement des capacités (en particulier dans les domaines de l'agriculture et de la santé), de réduction de la pauvreté et d'amélioration de l'équité sociale.

Les pays à faible revenu font également face à de nombreux défis dans les questions d'intérêt public liées à la science et à la technologie. Il s'agit d'assurer un niveau minimum de compréhension publique de la science, nécessaire pour des décisions avisées ; de créer des canaux par lesquels des conseils appropriés peuvent être donnés sur les questions scientifiques qui se posent dans la législation et la gouvernance ; de négocier et de respecter des traités internationaux portant sur des questions scientifiques et technologiques et de renforcer les capacités locales pour tirer parti de la science et de la technologie afin de résoudre les problèmes économiques et sociaux vitaux.

Une orientation judicieuse du développement de l'enseignement supérieur dans les pays en développement doit être axée sur trois domaines prioritaires complémentaires : a) le renforcement des capacités destinées à la gestion et l'amélioration des systèmes d'enseignement primaire et secondaire, notamment la formation et le recyclage des maîtres et des directeurs d'école ; b) l'accroissement de la formation de professionnels et de techniciens qualifiés, en faisant appel aux efforts conjugués et efficaces d'institutions publiques et privées non universitaires ; et c) le lancement d'investissements ciblés dans des domaines stratégiques de la formation et de la recherche poussées, qui peuvent produire des résultats appréciables à moyen terme.

Le renforcement des capacités en appui à l'enseignement primaire et secondaire

La formation des enseignants est primordiale si un pays veut satisfaire les besoins d'extension de la couverture et d'amélioration de la qualité des enseignements dans l'ensemble du système éducatif et s'assurer que les diplômés de l'enseignement secondaire sont suffisamment préparés pour accéder à l'enseignement supérieur. Les universités et autres institutions de formation ont un rôle essentiel à jouer en matière de formation des enseignants – non seulement dans la formation de base mais aussi par le biais de programmes de perfectionnement conçus dans le cadre d'un processus de formation continue. Les institutions de formation doivent offrir des moyens novateurs d'intégrer la théorie de l'enseignement, la pratique scolaire et la recherche appliquée simple ; elles doivent aussi fournir un appui permanent aux réseaux d'écoles et d'enseignants au sujet des problèmes concrets d'acquisition des connaissances par les étudiants. Le système d'enseignement supérieur doit aussi former les directeurs d'école aux techniques appropriées d'encadrement. Pour étayer les efforts d'amélioration des pratiques pédagogiques et susciter le changement profond nécessaire et soutenu de la culture scolaire, les directeurs d'école doivent recevoir une formation dans les domaines des techniques de base de conception des stratégies, ainsi que des techniques d'organisation, de gestion et de pédagogie. Pour qu'elles soient pleinement efficaces, les politiques de formation des maîtres et des directeurs d'école doivent être accompagnées de rémunérations et d'avantages de carrière adéquats. Dans bon nombre de pays à faible revenu, la capacité institutionnelle est très faible non seulement au sein du ministère de l'Éducation et de ses services extérieurs, mais aussi au sein des organismes publics clés comme ceux chargés de l'élaboration des programmes et de la production des manuels scolaires, en raison des conditions de travail peu attrayantes qui prévalent dans la fonction publique et des fréquents mouvements de personnel. Les institutions d'enseignement supérieur peuvent jouer un rôle essentiel en offrant une formation adéquate et en faisant office de services-conseils appropriés.

Le développement des institutions non universitaires

La plupart du temps, l'écart de qualifications qui prévaut dans le secteur moderne de l'économie des pays à faible revenu reflète l'indisponibilité de cadres moyens et de spécialistes techniques plutôt qu'une

insuffisance de cadres supérieurs, d'ingénieurs ou de scientifiques. Les pays à faible revenu doivent envisager de créer ou développer un réseau d'institutions d'enseignement supérieur spécialisées formant sur deux ou trois années, comme les instituts techniques ou les collèges universitaires communautaires, des techniciens et des spécialistes en sciences appliquées. Par le biais de programmes de cours adaptés aux besoins économiques locaux et l'établissement de liens solides avec le secteur industriel local, ces institutions spécialisées peuvent aussi contribuer au développement économique sous-régional. Les coûts de formation dans ces institutions sont généralement plus bas que ceux des universités, parce que la durée des études y est plus réduite et que l'efficacité interne y est habituellement plus élevée. Ces institutions peuvent offrir à un coût plus bas l'accès à l'enseignement supérieur à une frange plus large de la population potentielle. Dans de nombreuses régions du monde les prestataires privés ont réellement contribué au développement de ces institutions non-universitaires.

L'investissement dans les domaines stratégiques de la formation et de la recherche de pointe

Pour renforcer leur compétitivité et protéger leurs intérêts nationaux dans les domaines essentiels, les pays à faible revenu doivent songer à concentrer leurs efforts sur le développement stratégique de quelques disciplines ciblées et à élever leur qualité à des niveaux internationaux. Les disciplines doivent être sélectionnées en fonction de leur pertinence directe par rapport au potentiel de croissance économique du pays et s'intégrer dans une approche coordonnée et multisectorielle du développement d'un système national d'innovations. Des travaux récents portant sur les déterminants de la capacité nationale d'innovation soulignent l'importance de la spécialisation dans « les disciplines et les domaines compatibles avec les opportunités d'innovation émergentes dans l'environnement local » (Stern, Porter et Furman 2000 : 8). Les programmes post-universitaires des domaines prioritaires doivent, de préférence, être créés sur une base régionale en vue de compenser la maigreur des ressources en tirant pleinement parti des économies d'échelle. Aux fins du renforcement des capacités, l'appui des bailleurs de fonds en faveur de l'élaboration ou du renforcement de ces programmes ne doit pas se limiter aux dépenses initiales d'équipement, elle doit aussi inclure le financement (dégressif) de la maintenance à long terme et des incitations afin d'attirer et de retenir les professionnels qualifiés.

Cette approche tridimensionnelle doit être complétée par les éléments suivants :

- Mise à la disposition des étudiants, dans les classes et dans les bibliothèques, de matériels didactiques, de manuels et d'équipements de qualité, afin de veiller à l'actualisation de leur éducation et à la maximisation de leur potentiel ;
- Promotion des universités par correspondance ou virtuelles et de programmes d'enseignement à distance utilisant les modules de cours existants, acquis à des taux concessionnels négociés, afin de réduire les coûts des disciplines essentielles ;
- Formation en informatique de tous les étudiants afin d'accroître la recherche de l'information, la capacité de communication, les franchises universitaires et la productivité individuelle, et de renforcer les capacités générales et institutionnelles du pays ;
- Développement des technologies de l'information, favorisées par des politiques d'accompagnement prises au plan national dans le domaine des télécommunications, afin d'améliorer l'accès au savoir universel ;
- Promotion de cours de sciences humaines de bonne qualité pour la transmission des cultures et valeurs locales.

Même lorsque la situation économique et financière d'un pays à faible revenu ne facilite pas la préparation d'un crédit IDA à un moment donné, la Banque mondiale doit maintenir son engagement dans le secteur de l'enseignement supérieur afin de favoriser une approche systémique du développement de l'éducation et de contribuer à la formulation d'une stratégie nationale de réforme de l'enseignement supérieur, comme elle l'a fait en Tanzanie, en Ouganda et aujourd'hui au Pakistan. Les instruments suivants peuvent servir, pour apporter un appui efficace, en prévision ou à la place d'un crédit IDA : a) un travail d'analyse en partenariat avec des groupes bien ciblés ; b) une implication permanente dans la concertation nationale et régionale ; et c) une assistance technique par le biais des subventions du Fonds de développement institutionnel (FDI).

Les petits États

Les petits États, définis comme ceux dont la population est égale ou inférieure à 1 million d'habitants, font face à des défis tout à fait particuliers dans leurs efforts de formation de ressources humaines qualifiées nécessaires pour appuyer leur croissance économique et leur développement social. D'abord, les petits États peuvent rarement mobiliser suffisamment de ressources pour créer et soutenir ne serait-ce qu'une seule université. Pour atteindre un taux d'inscription relativement modeste de 10 % de la tranche d'âge concernée, un pays de 1 million d'habitants devrait admettre environ 5 000 étudiants pour un coût annuel estimé à environ 5 millions de dollars US. Ensuite, les petites économies ne peuvent pas absorber un grand nombre de diplômés, ce qui provoque un chômage élevé de diplômés de l'enseignement supérieur et un exode de cerveaux considérable. Enfin, les petits États manquent généralement de nationaux convenablement formés qui peuvent enseigner l'éventail des matières universitaires de base. Le recrutement du personnel est un problème chronique et le recours aux recrutements internationaux est une solution coûteuse.

Les options suivantes s'offrent aux petits États :

- Établissement de partenariats sous-régionaux avec les petits États voisins, en vue de créer une université en réseau à l'instar de l'Université des Antilles, de l'Université du Pacifique Sud et de l'Université de l'Océan indien. Les économies lusophones de la région atlantique africaine (São Tomé et Príncipe, Cap-Vert et les Açores) ont récemment commencé à discuter d'une démarche similaire. Une nouvelle initiative importante en Afrique a consisté en l'introduction, par le Consortium sur la recherche économique en Afrique (CREA), d'un programme conjoint de doctorat en économie qui s'inspire des acquis de plusieurs universités et se fonde sur la réussite d'un programme conjoint antérieur de maîtrise. Cette expérience pourrait avoir d'importantes répercussions sur la formation au doctorat dans d'autres domaines.
- Mise en place d'institutions d'enseignement supérieur dont la stratégie est centrée sur la satisfaction d'un nombre limité de besoins du pays en compétences humaines essentielles à la croissance économique du pays (par exemple dans le tourisme et la finance internationale) et sur l'ambition de dispenser cette formation à un niveau compétitif au plan international.

- Établissement de partenariats en franchise négociés entre le gouvernement et les prestataires extérieurs d'enseignement supérieur pour offrir des services spécifiques. Le gouvernement de l'Érythrée, par exemple, a conclu un accord avec l'Université par correspondance du Royaume-Uni en 1998 pour la formation de 200 hauts responsables de la fonction publique dans le cadre d'un programme de maîtrise en administration des entreprises.
- Offre, après accord du gouvernement, de l'enseignement à distance de niveau universitaire par un prestataire international reconnu. La plupart des coûts de l'enseignement à distance étant consacrés aux investissements en amont dans l'élaboration des matériels de cours, la collaboration avec un programme bien établi pourrait être très économique pour un petit État

Adapter les options aux besoins du pays

Pour aider les pays à définir une approche adéquate des réformes de l'enseignement supérieur, la matrice du tableau 5.2 présente une liste préliminaire des questions saillantes et un menu d'options de réforme pour divers types de pays (les annexes J et K fournissent des données utiles sur les situations de quelques pays). Cette matrice vise simplement à illustrer un ensemble de priorités et de niveaux de priorités qu'un pays pourrait envisager lors du choix de ses politiques. Dans la mesure où diverses économies font généralement face à des problèmes différents à divers degrés d'urgence, les décideurs doivent considérer cette matrice comme une généralisation qui peut contribuer à simplifier les débats et à accélérer le dialogue dans les quatre principaux groupes de pays étudiés dans ce chapitre : les pays à revenu intermédiaire, les économies en transition, les pays à faible revenu et les petits États (les données sur les pays de l'OCDE ne sont fournies qu'aux fins de comparaison).

Par exemple, s'agissant du problème de couverture, l'absence d'une diversification institutionnelle (un secteur non universitaire sous-développé ; faiblesse des effectifs dans l'enseignement supérieur privé) est plus susceptible d'être un problème majeur dans les pays à revenu moyen et les pays à faible revenu que dans les autres groupes de pays. Ces pays devront probablement s'employer davantage à accroître les effectifs, contrairement aux pays en transition dans lesquels les niveaux

d'inscriptions élevés sont la norme. Les grandes options seront différentes dans les petits États où un système d'enseignement supérieur diversifié est difficilement viable. De même, les options tendant à l'accroissement de la diversification dans les pays à faible revenu et les petits États diffèrent de celles des autres pays en raison de la modicité des ressources disponibles pour augmenter les effectifs. Les pays à faible revenu et les petits États peuvent dès lors recourir plus fréquemment aux universités par correspondance et aux universités virtuelles que ne le feraient les économies à revenu intermédiaire et les économies en transition.

TABLEAU 5.2 PROBLÈMES ET OPTIONS DE RÉFORME, PAR GROUPE DE PAYS

Problèmes et options	OCDE	Pays à revenu intermédiaire	Pays en transition	Pays à faible revenu	Petits États
PROBLÈMES ET SITUATION DES PAYS					
Couverture					
Système diversifié établi	X	XX	XX	XXX	XX
Système non encore diversifié	XX	XXXX	XXX	XXXX	XXXX
Équité					
Partage des coûts établi mais pas d'aides aux étudiants	n.d	X XX	XXX	XXXX	XXXX
Cours requis pour les étudiants médiocres	n.d	XXXX	XXX	XXXX	XXXX
Qualité					
Système d'accréditation établi	X	XX	XX	XX	XXXX
Absence de système d'accréditation	XXX	XXXX	XXX	XXX	n.a
Pertinence					
Système diversifié établi	X X	X	XX	XX	XX
Système non encore diversifié	X	X XX	X XX	X XXX	X XX
Financement					
Partage des coûts établi	X	XX	XX	XX	XX
Insuffisance du financement public	XX	X XX	X XXX	X XXX	XXXX
Efficacité interne					
Accès sélectif	X	X	X X	X X	X
Accès libre	XX	XXX X	n.d		
Gouvernance					
Mécanismes de responsabilité établis	XXX	XX	XX	X X	X
Autonomie sans responsabilité	XX	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX

TABLEAU 5.2 PROBLÈMES ET OPTIONS DE RÉFORME, PAR GROUPE DE PAYS (SUITE)

Problèmes et options	OCDE	Pays à revenu intermédiaire	Pays en transition	Pays à faible revenu	Petits États
GRANDES OPTIONS					
Formulation d'une vision stratégique					
Si aucune réforme n'est encore intervenue	XXX	XXX	XXX	XXXX	XXXX
Si les réformes de première génération ont été réalisées	X	X	X	XX	XX
Diversification institutionnelle					
Programmes de courte durée	XX	XXXX	XXX	XXXX	XXX
Universités par correspondance ou virtuelles	X	XX	XX	XXX	XXXX
Institutions privées	XXX	XXX	XXXX	XX	X
Développement des sciences et des technologies					
Capacités pour la formulation de la stratégie, le suivi et l'évaluation	X	XXXX	XXXX	XXXX	XXXX
Financement concurrentiel	X	XXX	XXX	X	X
Promotion de la recherche dans les domaines prioritaires	X	XX	XX	XXXX	XXX
Capacités pour la métrologie, les normes, les tests de qualité ; droits de propriété intellectuelle	XX	XXX	XXX	XX	XX
Amélioration de la qualité et de la pertinence					
Renforcement des programmes existants	X	XXX	X	XXX	XXX
Système d'évaluation et d'accréditation	XX	XXXX	XXXX	XXXX	XXX
Innovation dans le contenu des programmes et dans la manière d'enseigner	XX	XX	XXX	XX	XX
Innovation dans l'organisation académique	XX	XXX	XXX	XXX	XX
Développement des mécanismes d'équité					
Bourses					
Prêts aux étudiants	X	X	X	XX	XXXX
Programmes de discrimination positive	XX	XX	X	XX	n.a.

TABLEAU 5.2 PROBLÈMES ET OPTIONS DE RÉFORME, PAR GROUPE DE PAYS (SUITE)

Problèmes et options	OCDE	Pays à revenu intermédiaire	Pays en transition	Pays à faible revenu	Petits États
Financement viable					
Financement à la formule	XXX	XXX	XXXX	XX	XX
Partage des coûts	XXX	XXX	XX	XX	XX
Mobilisation des ressources (niveau institutionnel)	XX	XXXX	XXXX	XXX	XX
Renforcement de la structure de gouvernance et des capacités de gestion					
Organisme national d'élaboration des politiques	X	XXX	XXX	XXX	XX
Système national d'information de gestion	X	XX	XX	XXX	X
Conseils avec une représentation extérieure	XX	XX	XXXX	XXX	XX
Développement des infrastructures des TIC					
Accès national et politique de fixation des prix	X	XXX	XXX	XXX	XXX
Appui aux investissements au niveau institutionnel	XX	XX	XX	XXX	XXX

n.a. = non applicable.

Note : La gravité du problème ou l'urgence de la réforme est indiquée comme suit :

X = très faible XX = faible XXX = forte XXXX = très forte.

Implications opérationnelles

Sur la base des leçons de l'expérience récente concernant l'efficacité relative des formes et types d'appui divers, il est possible de formuler des principes opérationnels de base pour l'intervention de la Banque dans les pays clients. L'appui de la Banque doit être :

- adapté à la situation spécifique d'un pays ;
- fonction de la planification stratégique aux niveaux national, local et institutionnel ;
- axé sur la promotion de l'autonomie et de la responsabilité ;

- orienté vers la valorisation des capacités et la facilitation de la fécondation croisée des expériences régionales ;
- réparti en phases conformément aux calendriers des objectifs de valorisation des capacités ; et,
- sensible aux dimensions politiques des réformes de l'enseignement supérieur.

Dans les pays où le besoin de réforme est aigu, et en fonction de la situation du pays, les instruments de prêt suivants seront mis en œuvre pour appuyer la réforme et le développement de l'enseignement supérieur : les prêts à des programmes évolutifs, les prêts-programmes, les crédits aux stratégies pour la réduction de la pauvreté, les prêts d'assistance technique, les prêts au développement des connaissances et à l'innovation, et les prêts et garanties de la Société financière internationale (SFI). Le choix de l'instrument de prêt dépend des cas spécifiques suivants :

- Les prêts à des programmes évolutifs (APL) doivent être les instruments de prédilection en matière de prêt aux réformes de l'enseignement supérieur car ils favorisent une approche systémique, holistique et à long terme par rapport aux instruments de prêts et aux projets d'investissement traditionnels. Dans les pays où une vision nationale cohérente et des politiques de réforme à moyen terme ont été établies et où la stabilité politique est envisagée, un APL ayant des phases clairement définies et des indicateurs de performance contrôlables offre un délai plus long et convenable pour l'accompagnement des actions de réforme de l'enseignement supérieur. Le cas échéant, la première phase de l'APL devrait porter sur la consolidation du cadre stratégique et sur la création d'un consensus entre toutes les parties prenantes. Dans le contexte d'un APL, les fonds concurrentiels pourraient être utilisés sous forme de prêts-programmes, servant de subventions en faveur des projets d'amélioration de la qualité au niveau institutionnel et devant être décaissés en tranches en contrepartie d'un accord d'octroi de subvention et non en contrepartie des postes de dépenses distincts. Les tranches ne seraient débloquées qu'après que les bénéficiaires ont atteint les objectifs fixés. Cette démarche pourrait considérablement améliorer la performance du projet et les parties à l'accord de subvention assumeraient ainsi la responsabilité de la réforme.

- Lorsque le programme de réforme de l'enseignement supérieur figure parmi les grandes priorités des pouvoirs publics, et que, à l'issue des efforts déployés par les pouvoirs publics pour réaliser un consensus et susciter une prise de conscience du public, il existe un engagement net de toutes les parties prenantes à mettre en œuvre les réformes proposées, les ressources de la Banque pourraient être acheminées sous forme d'appui budgétaire dans le contexte des programmes couvrant tout le secteur.
- Dans les pays à faible revenu engagés dans la préparation d'un prêt à la stratégie pour la réduction de la pauvreté (PSRP), l'aide à l'enseignement supérieur serait axée sur trois dimensions : a) les mesures de rationalisation des ressources en vue d'assurer un développement équilibré de l'ensemble du secteur éducatif ; b) la contribution effective de l'enseignement supérieur au programme national d'éducation pour tous, notamment par le biais des institutions de formation des enseignants ; et c) le rôle de l'enseignement supérieur dans le renforcement des capacités en vue de promouvoir l'atteinte des autres objectifs de développement des Nations unies pour le millénaire (agriculture, santé et environnement) et la facilitation des efforts de diversification de l'économie. Ces trois domaines d'intervention seraient complétés par un appui ciblé pour le renforcement des capacités dans un petit nombre de programmes d'excellence post-universitaires dans des domaines choisis qui présentent des avantages comparatifs pour le pays.
- Lorsque les pouvoirs publics manifestent un intérêt pour initier le changement dans le secteur de l'enseignement supérieur alors que les conditions techniques ou politiques de la mise en œuvre d'une réforme ou de l'initiation d'une innovation ne sont pas entièrement réunies, le recours aux prêts d'assistance technique (TAL) ou aux prêts au développement des connaissances et à l'innovation (LIL) serait préférable pour aider les gouvernements à faire avancer le programme de réformes. Les pays doivent utiliser les TAL pour pouvoir formuler une stratégie de réforme globale et susciter un consensus national sur cette stratégie. Les prêts au développement des connaissances et à l'innovation doivent servir à tester des innovations avant leur reproduction à plus grande échelle. Au Chili, un prêt au développement des connaissances et à l'innovation est actuellement utilisé pour piloter de nouveaux

types d'incitations pour le développement des sciences et des technologies dans le cadre de l'Initiative pour le millénaire dans le domaine de la science. Il ouvre ainsi la voie au lancement d'une opération à grande échelle qui intègre les résultats de l'expérience pilote. L'expérience du Chili a eu des retombées positives sur les opérations scientifiques et technologies au Brésil, au Mexique et au Venezuela.

- Dans les pays qui ont mis en place un cadre réglementaire et incitatif favorable à la promotion du développement de l'enseignement supérieur privé, les prêts et garanties de la SFI à l'appui des institutions privées prises individuellement pourraient compléter de manière efficace les autres appuis sectoriels du Groupe de la Banque mondiale de manière efficace. En Argentine, par exemple, la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), organisme du Groupe de la Banque mondiale, a apporté son appui au lancement de mécanismes d'évaluation et d'habilitation destinés à garantir la qualité de l'éducation dans les institutions tant publiques que privées, dans le cadre de la réforme globale de l'enseignement supérieur, alors que la SFI finançait plusieurs universités dotées de programmes ayant fait l'objet d'une habilitation. En conformité avec l'objectif et la spécificité des opérations menées récemment en Asie du Sud et en Amérique latine (voir annexe G), les opérations de la SFI dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur pourraient inclure l'appui à la création de nouvelles institutions privées, le renforcement des institutions privées existantes (par la multiplication et l'introduction de nouveaux programmes et l'amélioration de la perti-

-
1. Le Département de l'évaluation des opérations (DEO) de la Banque mondiale a mené une revue des projets sur l'enseignement supérieur initiés dans les années 1980 et achevés en 2000. L'étude confirme l'importance de tenir compte de l'économie politique des réformes et de recourir aux incitations positives pour induire le changement dans les systèmes d'enseignement supérieur. Cette étude n'a pas révélé de rapport net entre le caractère global des réformes et les résultats. Mais l'échantillon n'incluait pas certaines opérations sur l'enseignement supérieur (par exemple en Argentine, au Chili et en Indonésie) qui appuient un ensemble complet de réformes et semblent aujourd'hui avoir produit des résultats encourageants. En outre, plusieurs des projets revus dans l'étude du DEO portaient sur la modernisation et non sur les réformes. Une analyse plus complète des approches globales et de leur efficacité ne sera possible qu'après achèvement et évaluation complets de projets de réforme supplémentaires.
 2. Voir annexe D pour une description détaillée des types d'intervention par catégorie.

nence et de la qualité) et le développement de programmes de prêts aux étudiants afin d'aider ceux-ci à fréquenter les institutions privées (SFI 2001). Actuellement en Inde, la SFI, en coopération avec la Citibank et le NIIT, l'une des entreprises indiennes les plus importantes et les plus réputées en matière de formation aux technologies de l'information, contribue à la création du premier programme à grande échelle de prêts aux étudiants du secteur privé qui se chiffre à 90 millions de dollars US. Le programme de prêts aux étudiants initié par le NIIT permettra de satisfaire un besoin pressant, dans la mesure où très peu d'institutions financières indiennes accordent actuellement ce type de prêts. Par ailleurs, les prêts de la BIRD à l'appui des institutions d'enseignement supérieur privé sont orientés d'une part vers les interventions concernant l'ensemble du système en vue de l'amélioration et de l'habilitation de la qualité par le truchement du financement concurrentiel et d'autre part vers la création de programmes de prêts aux étudiants destinés à l'ensemble du secteur privé, sur le modèle des opérations de prêts que mène actuellement la BIRD au Mexique.

Promouvoir un cadre propice pour les biens publics globaux

La mondialisation et la croissance de l'éducation sans frontières soulèvent des problèmes importants qui affectent l'enseignement supérieur dans tous les pays mais qui échappent souvent au contrôle des pouvoirs publics. Parmi les défis qui préoccupent particulièrement les pays qui cherchent à renforcer leurs capacités en capital humain de haut niveau figurent les nouvelles formes d'exode des cerveaux qui se traduisent par la perte des capacités locales dans les domaines essentiels au développement; l'inexistence d'un cadre international d'habilitation et de qualification approprié; l'absence d'une législation reconnue concernant les prestataires d'enseignement supérieur étrangers; l'inexistence d'une réglementation appropriée sur les droits de propriété intellectuelle devant régir le contenu et la distribution des programmes d'enseignement à distance; et les entraves à l'accès aux technologies de l'information et de la communication, notamment l'Internet (la « fracture numérique »). La Banque mondiale est singulièrement bien placée pour œuvrer, avec ses partenaires de la communauté internationale – organisations internationales, donateurs

bilatéraux et fondations – à la facilitation ou à la création d'une plateforme de débat et à la promotion d'un cadre favorable pour les biens publics globaux qui sont essentiels à l'avenir de l'enseignement supérieur dans le monde en développement³. La présente section passe brièvement en revue les problèmes touchant aux biens publics globaux qui sont importants pour l'enseignement supérieur en même temps qu'il esquisse les actions que la Banque mondiale peut entreprendre.

La fuite des cerveaux

L'une des conséquences inévitables d'une économie mondiale de plus en plus intégrée et d'une société du savoir intégrée au plan international est la montée de la mobilité mondiale des ressources humaines qualifiées. La circulation du capital humain est perçue par bon nombre d'économistes comme un phénomène qui favorise le bien-être universel et représente une certaine efficacité du marché mondial du travail. Mais pour les pays en développement, cette mobilité est généralement perçue comme une menace au bien-être national et comme une utilisation inefficace des ressources publiques locales – comme une perte des fonds spécialement affectés à la formation des citoyens pour le marché local et comme une perte des capacités locales destinées à la satisfaction des besoins de développement. La fuite du capital humain des pays en développement, couramment appelé exode des cerveaux, est un phénomène comportant plusieurs aspects. Il est mû par des forces autres que les véritables forces du marché et par des préoccupations d'emplois. Il découle de motivation et de calculs complexes de personnes hautement qualifiées qui choisissent de quitter leurs familles, leurs communautés et leurs patries; il est aggravé par des considérations d'attrait (attraction) et de répulsion (expulsion) au niveau national. Les motivations qui justifient la décision des citoyens instruits d'étudier ou de travailler à l'étranger sont notamment la manière dont les droits et les protections individuels sont garantis dans leurs pays d'origine, les niveaux de revenus locaux en vigueur et les avantages salariaux, le niveau des services sociaux de base requis ou souhaité, le

3. Les agences de développement comprennent l'UNESCO, l'OCDE, l'Union européenne, l'Organisation internationale du travail (OIT), l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et la Revue de la recherche sur les politiques du Nord et le Réseau consultatif sur l'éducation et la formation (NORRAG).

degré de stabilité des institutions nationales, le degré et le type de reconnaissance ou de soutien réservé aux professionnels méritants, l'environnement professionnel et communautaire spécifique et les perspectives de carrière et de promotion professionnelles. En règle générale, ce sont les étudiants issus des couches les plus aisées, qui sont les mieux préparés et qui disposent de moyens pour étudier à l'étranger sur leurs fonds propres, qui choisissent de s'expatrier. Ceci ne pose problème que dans la mesure où leur contribution potentielle à la capacité locale peut être perdue. Ce qui est plus préoccupant c'est la fuite du capital humain formé sur fonds publics locaux. Ceci constitue une double perte pour l'économie locale : perte des ressources humaines formées localement et perte des investissements en capital humain consentis par l'État.

Dans les pays qui font face à la perte du capital humain de haut niveau, les pouvoirs publics, les institutions et les employeurs ont eu recours à des interventions positives et négatives et aux gratifications pour essayer de persuader les personnes qualifiées de rester au pays, mais en général avec peu de succès. Des exemples de ces interventions comprennent des augmentations de salaire pour les professions menacées de fuite de cerveaux ; des avantages spéciaux accordés aux étudiants qui retournent au pays après leurs études à l'étranger ; la gratuité du voyage de retour par avion et du transport des bagages, ainsi que des garanties salariales à court terme pour les professionnels émigrants qui sont disposés à rentrer au pays ; et la signature de contrats liant les personnes qui vont étudier à l'étranger aux institutions qui les emploient. La Corée, Taiwan (Chine) et la Turquie ont réussi à mettre en œuvre des programmes pour le rapatriement de milliers d'experts vivant à l'étranger. Il a été suggéré que les pays à faible revenu imposent une « taxe d'expatriation » aux professionnels qui ont bénéficié d'une formation fortement subventionnée au niveau local mais qui souhaitent quitter le pays pour travailler à l'étranger. Certains gouvernements exigent des professionnels émigrants qui ont des dettes pendantes, comme les prêts aux étudiants, de rembourser la totalité de leur dette avant d'être autorisés à quitter le pays.

L'émigration du capital humain n'est pas toujours une perte nette pour un pays. Les émigrants acquièrent de nouvelles connaissances et qualifications tout en gardant le contact avec leurs pays d'origine, servent de vecteurs de l'information et contribuent au développement national par le biais du partage des connaissances. La diaspora con-

temporaire d'intellectuels nationaux peut promouvoir la création de nouveaux partenariats institutionnels avec des institutions d'enseignement supérieur à l'étranger et favoriser le flux des connaissances vers leurs pays d'origine. Les moyens de communication électronique ont plus que jamais facilité la possibilité pour des collègues intellectuels et professionnels de rester en contact dans l'espace et dans le temps. Cette interconnexion professionnelle facilite non seulement la circulation des idées, mais aussi la circulation du capital humain qualifié.

Indépendamment des avantages possibles qu'elle présente, la fuite des cerveaux fait souvent courir aux institutions d'enseignement supérieur et aux centres de recherche le grand risque de perdre leur capital humain de très haut niveau. La perte des personnels essentiels peut même provoquer une crise institutionnelle. Toutefois, ce préjudice peut impulser des changements constructifs dans l'organisation et les rémunérations des secteurs de l'enseignement et de la recherche et, partant, peut contribuer à l'amélioration des conditions de travail et du climat local propices à la diffusion du savoir et à la productivité. La perte des personnels essentiels, aussi douloureuse soit-elle, peut conduire les pouvoirs publics à envisager une utilisation plus efficace des ressources qualifiées. L'autre condition essentielle pour persuader les personnes hautement qualifiées de demeurer dans le marché du travail local, c'est l'existence de franchises universitaires pleines et sans restriction.

Étant donné que les pays industrialisés font face aux problèmes liés au vieillissement des populations et dans de nombreux cas, à la diminution de la population active, ils sont susceptibles de faire plus que jamais preuve d'agressivité dans le recrutement de la main-d'œuvre qualifiée dans les pays en développement. Il est important que les organismes donateurs, les banques de développement et les gouvernements évitent de contribuer directement à l'exode des cerveaux par le biais de leurs projets d'aide au développement, notamment ceux qui appuient l'enseignement supérieur. Bien que le fait d'étudier et de faire de la recherche à l'étranger soit essentiel au développement intellectuel et professionnel dans plusieurs domaines, les organisations doivent prendre garde de financer sans discernement les séjours pluriannuels des professeurs et étudiants locaux dans des institutions d'enseignement supérieur des pays industrialisés. Les volets des programmes et des projets qui comportent le perfectionnement du personnel sur la base d'études universitaires de longue durée dans un

pays à revenu élevé, courent le risque de connaître des défections de personnel. Il est avéré que les études de courte durée à l'étranger sont moins susceptibles de provoquer une fuite de capital humain. Les programmes « sandwich » ou programmes communs d'enseignement universitaire, les régimes de courte durée et les cours intensifs peuvent réduire le risque de défection du personnel en appuyant et en entretenant des liens plus étroits avec l'institution locale. Une autre stratégie d'atténuation de ce phénomène consisterait à inclure, dans le cadre du financement sur bourses, des ressources pour l'acquisition du minimum d'équipements et de matériels requis par les étudiants qui rentrent, de même que des frais de voyage pour leur permettre de se rendre régulièrement dans les institutions-hôtes à l'étranger afin qu'ils puissent régulièrement mettre à jour leurs compétences et connaissances le cas échéant. Le recours aux institutions de formation des pays disposant d'une main-d'œuvre qualifiée surabondante peut aussi servir d'incitation contre la fuite du capital humain et de stratégie pour les programmes financés par le gouvernement qui visent à renforcer et retenir les capacités locales. Par exemple, dans le cadre d'un projet de la Banque mondiale initié récemment en Érythrée, l'Université d'Asmara a considérablement recouru aux universités indiennes pour le perfectionnement du personnel à moindres coûts, avec un risque relativement faible de fuite de cerveaux.

L'aspect préoccupant de la fuite des cerveaux que l'on constate occasionnellement dans les pays à faible revenu ayant une très faible capacité institutionnelle est l'écrémage délibéré du capital humain formé localement par certains gouvernements des pays industrialisés. Des pays aussi divers que la Jamaïque, le Sénégal et la Tanzanie, qui ont eux-même un besoin aigu d'enseignants bien formés pour leurs écoles primaires et secondaires, ont perdu un grand nombre d'enseignants qualifiés suite aux campagnes de recrutement des pays européens confrontés à des déficits de personnel enseignant. Ce problème est d'autant plus urgent que les pays industrialisés risquent de devenir de plus en plus insistants dans leurs pratiques de recrutement pour compenser le vieillissement de leur main-d'œuvre. La Banque mondiale pourrait collaborer avec l'OCDE, l'Organisation internationale du travail (OIT) et les gouvernements des pays en développement affectés par l'exode des cerveaux pour trouver les moyens d'appuyer et de protéger les professions essentielles à l'atteinte de leurs objectifs de développement.

Garantie de la qualité

Le développement rapide de fournisseurs virtuels de programmes d'enseignement supérieur à l'échelle mondiale, la mobilité croissante des professionnels à travers les frontières nationales et l'absence d'une infrastructure et de capacités de garantie de la qualité dans bon nombre de pays en développement rendent nécessaire la mise en place d'un cadre international devant définir un minimum de normes communes à l'échelle mondiale. Ces systèmes d'habilitation internationaux sont déjà en cours d'élaboration dans certaines régions. Par exemple, les politiques de l'enseignement supérieur des économies en transition d'Europe de l'Est sont fortement influencées par des actions internationales coordonnées visant à promouvoir la mobilité, les possibilités d'emploi et la compétitivité qui sont entreprises actuellement en Europe, suite à la déclaration de Bologne de 1999, à la Déclaration de Prague de 2001 et à la Convention de Salamanque de 2001. En Amérique du Sud, les ministres de l'Éducation des pays membres du MERCOSUR (Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Paraguay et Uruguay) ont élaboré un cadre d'habilitation minimal pour faciliter la circulation des professionnels originaires des pays membres à l'intérieur de leur marché commun du travail.

Outre l'appui qu'elle fournit aux projets d'accréditation initiés dans les pays, la Banque mondiale contribuera à la création d'un cadre international de qualification par le biais de consultations avec les partenaires de la communauté des donateurs et avec les associations professionnelles spécialisées ainsi qu'à travers la Facilité d'aide au développement. Deux types d'initiatives complémentaires peuvent être envisagés. D'abord, la Banque pourrait fournir une assistance technique et financière aux groupes de pays qui souhaitent créer des systèmes régionaux de garantie de la qualité. Par exemple, les six pays hispanophones d'Amérique centrale (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua et Panama) sont en train de mettre en place un système régional d'habilitation au lieu que chaque pays crée son propre mécanisme de garantie de la qualité. Ensuite, la Banque pourrait appuyer les initiatives de garantie de la qualité à l'échelle mondiale dans des disciplines précises, à l'instar des efforts que déploie actuellement la Fédération mondiale pour la formation médicale pour créer un corps de normes internationales en matière de formation médicale.

Au regard des ravages que fait le VIH/SIDA dans les communautés, les institutions et les ressources locales, la Banque mondiale doit contribuer à promouvoir le rôle essentiel de leadership que les institutions d'enseignement supérieur peuvent jouer dans la compréhension de l'impact de cette maladie, par le biais de la collecte des données et de la recherche et en faisant en sorte que les communautés soient sensibilisées aux risques et aux choix thérapeutiques. Par ailleurs, la Banque peut contribuer à atténuer ce fléau en collaborant avec les institutions d'enseignement supérieur pour la mise en œuvre de programmes de sensibilisation, de programmes de cours annexes, de pratiques de gestion névralgiques et d'engagement des communautés.

Entraves aux échanges commerciaux

Au cours des dernières années, l'Organisation mondiale du commerce (OMC) a été le fer de lance des initiatives internationales visant à réduire les barrières commerciales nationales. L'intégration, dans ces négociations, d'un nombre croissant de biens et services suscite à présent des inquiétudes auprès des responsables gouvernementaux et de la communauté universitaire, surtout dans les pays en développement, quant à l'éventualité que les règles de l'OMC relatives aux biens et services commercialisables puissent s'étendre progressivement aux services de l'enseignement supérieur. La menace d'un accroissement de la concurrence des prestataires virtuels et d'autres prestataires non traditionnels conduit certains États à prendre des mesures protectionnistes à l'égard des prestataires étrangers. Dans ce contexte, la Banque mondiale s'emploiera, aux niveaux international et national, à contribuer à l'élaboration d'un code de conduite et de mesures de sauvegarde appropriées pour protéger les étudiants contre les offres de qualité médiocre et les prestataires véreux, mais sans ériger des barrières rigides à l'accès. Les critères suivants pourraient guider les pouvoirs publics, les organismes d'octroi d'autorisations et les institutions d'enseignement supérieur, dans l'évaluation des prestataires étrangers qui ne sont pas encore habilités par un organisme internationalement reconnu : a) un minimum d'infrastructures, d'installations et de critères de recrutement du personnel ; b) des informations appropriées, transparentes et exactes sur les politiques, la description des missions, les programmes d'études et les mécanismes de rétroaction des prestataires étrangers, notamment les voies pour les requêtes et les recours ; c) les partenariats en matière de renforcement des capacités entre les prestataires étrangers et les institutions locales ; d) une qualité et des normes

universitaires comparables, notamment la pleine reconnaissance dans le pays d'origine des titres et qualifications décernés par les fournisseurs étrangers dans un pays en développement ; et e) la préservation de la culture locale.

Droits de propriété intellectuelle

Les institutions d'enseignement supérieur des pays en développement sont en butte à un problème connexe, celui des droits de propriété intellectuelle relatifs aux programmes et cours en ligne et à l'accès aux bibliothèques et aux informations numériques. Le débat en cours porte sur deux points de vue opposés. D'un côté, bon nombre d'universités des pays industriels sont pour l'application de règles strictement commerciales en matière de protection de la propriété intellectuelle des cours et matériels numériques pour le compte de l'université elle-même ou de ses professeurs en tant qu'auteurs d'œuvres intellectuelles. De l'autre côté se trouvent les partisans d'une approche de bien public qui, suite à l'initiative prise récemment par le MIT d'offrir gratuitement tous ses matériels de cours sur son site de la Toile, plaident pour un accès bon marché aux cours, aux manuels scolaires et revues numériques pour les institutions et les étudiants de l'enseignement supérieur des pays à faible revenu. La Banque mondiale jouera un rôle de médiateur pour contribuer à créer et à entretenir des partenariats de diffusion entre les sociétés d'édition, les universités des pays avancés et les institutions d'enseignement supérieur des pays en développement. Ceci pourrait se faire sur le modèle de l'accord annoncé récemment entre six grands éditeurs de revues médicales qui accordent la gratuité d'accès à leurs revues à plus de 600 institutions dans les 60 pays les plus pauvres du monde et un accès à prix modéré à 30 autres pays à faible revenu (Galbraith 2001).

Réduire la fracture numérique

Le document-cadre de stratégies, qui présente les orientations stratégiques de la Banque mondiale au niveau de l'organisation, inscrit l'accès aux technologies numériques comme l'un des principaux domaines dans lesquels la Banque mondiale est engagée, considérant l'accès à ces technologies comme un bien public universel. Bon nombre de pays en développement, notamment les pays à faible revenu et les petits États, disposent des ressources limitées pour mettre en place leurs infrastructures en TIC et n'ont pas l'influence économique et politique

leur permettant de négocier un accès et des prix favorables avec les entreprises internationales des télécommunications. L'OIT, dans son *Rapport sur l'emploi dans le monde de 2001*, a mis en garde contre le risque que les pays les moins avancés ne soient pas en mesure « d'enranger les bénéfices que les nouvelles technologies pourraient apporter à tout moment. C'est une dynamique préoccupante qui constitue le meilleur argument pour ne pas laisser les marchés seuls dicter le cours de la révolution des communications » (OIT 2001). En revanche, les expériences de Bangalore et de l'Inde montrent qu'une solide infrastructure des technologies de l'information et de la communication peut dopper la croissance de l'emploi non seulement par le biais du développement d'une industrie locale des TIC, mais aussi de la fourniture de services *offshore* aux entreprises et organisations étrangères.

Dans le cadre de son engagement stratégique en faveur des biens publics globaux, la Banque mondiale contribuera à réduire la fracture numérique entre les pays industrialisés et les pays en développement, en appuyant les investissements dans les infrastructures des TIC destinées à l'enseignement supérieur national, ou même dans un cadre multinational, à l'instar de ce qui se fait actuellement dans les projets d'Initiatives pour le millénaire dans le domaine de la science en Amérique latine et de l'Université virtuelle africaine en Afrique sub-saharienne.

4. Cette approche a été inaugurée avec succès en Afrique de l'Est par le Programme allemand d'échanges universitaires (DAAD).

Annexes

- Annexe A** Nouveaux problèmes auxquels font face les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur
- Annexe B** Critères de mesure de la qualité des programmes dispensés sur l'Internet
- Annexe C** Matrice de diversification des ressources des institutions d'enseignement supérieur publiques par source et par catégorie de revenus
- Annexe D** Projets de l'enseignement supérieur financés par la Banque mondiale par domaine d'intervention et par région, exercices budgétaires 1995-2001
- Annexe E** Travaux analytiques de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur, exercices budgétaires 1995-2001
- Annexe F** Prêts de la Banque mondiale en faveur de l'enseignement supérieur : représentation graphique
- Annexe G** Projets de l'enseignement supérieur financés par le Groupe de la Banque mondiale : descriptions et leçons apprises.
- Annexe H** Initiatives de mise en commun des connaissances prises par la Banque mondiale pour réduire la fracture numérique
- Annexe I** Promouvoir la science et la technologie pour le développement : initiative de la Banque mondiale pour le millénaire dans le domaine de la science
- Annexe J** Tableaux statistiques sur l'enseignement supérieur
- Annexe K** Inégalités socio-économiques dans l'enseignement supérieur : effectifs et dépenses publiques par tranche de revenus

ANNEXE A

Nouveaux problèmes auxquels font face les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur

Les profondes mutations que connaît le monde – mondialisation du marché de l'emploi et des autres marchés, révolution de l'information et de la communication et transformations socio-politiques posent des problèmes et offrent des opportunités aux systèmes d'enseignement supérieur dans tous les pays, y compris les pays en développement et en transition. La présente annexe, structurée selon les divers aspects du système d'enseignement supérieur, passe brièvement en revue les questions que les décideurs du secteur de l'éducation doivent se poser au moment où ils réfléchissent sur l'avenir de l'enseignement supérieur dans leurs pays.

Nature de l'expérience dans le domaine de l'éducation et de la formation

- Comment promouvoir une communication directe et une interaction humaine suffisantes sur des campus universitaires câblés et dans des cours dispensés sur la Toile en vue de développer une réflexion critique et un apprentissage social ? Quelle combinaison appropriée faire entre l'enseignement face-à-face et l'enseignement en ligne ?
- Comment les étudiants peuvent-ils eux-mêmes bâtir un cursus universitaire alors qu'ils ont le choix entre de nombreuses configurations de programmes et d'options de cours ?
- Met-on exagérément l'accent sur les programmes de sciences et de technologie ? Quelles sont les perspectives pour les humanités et les sciences sociales ? Comment les étudiants peuvent-ils acquérir les valeurs leur permettant de vivre comme des citoyens responsables ?
- Comment les étudiants en ligne peuvent-ils tirer parti de la dimension internationale des études à l'étranger (immersion dans une culture différente) ?
- Comment maintenir un sens élevé d'identité et de communauté dans des institutions qui accueillent une population estudiantine hétérogène ?

Gestion académique

- Quels sont les mécanismes et les dispositions souhaitables et efficaces pour introduire la flexibilité et renforcer la capacité du système à changer, à s'adapter et à innover rapidement ? Comment maintenir la stabilité dans un environnement en constante mutation ?
- Comment promouvoir l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité à travers les frontières qui existent entre les facultés traditionnelles et les programmes ?
- Comment organiser les programmes et les cours pour les étudiants à temps partiel et les diplômés qui reviennent aux études ? Doivent-ils être intégrés dans les programmes réguliers ou doivent-ils bénéficier de programmes distincts ? Doit-on adapter les méthodes pédagogiques à l'intention de ces étudiants ?
- Le prestige des programmes sera-t-il fonction de l'institution qui les propose ou de la réputation des membres du corps enseignant ? Quel avenir pour la titularisation ?

Utilisation de la technologie

- Comment identifier les technologies les mieux adaptées au programme d'enseignement supérieur et aux objectifs pédagogiques des programmes ?
- Quel est l'équilibre approprié entre « high tech » (technologie de pointe) et « high touch » (degré d'interaction humaine pour contrebalancer l'utilisation de la technologie)¹ ?
- Comment éviter le recours exagéré aux gadgets technologiques et la perte des opportunités de formation pratique ?
- Comment préserver l'identité linguistique et culturelle alors que l'usage de l'une des principales langues de communication internationale devient impérative ?

Financement

- Comment peut-on financer de manière durable les nouvelles technologies pédagogiques et les infrastructures connexes ?

1. Les concepts de « high tech » et de « high touch » ont été introduits par John Naisbitt dans son ouvrage intitulé *Megatrends : Ten New Directions Transforming Our Lives*, publié en 1982.

- Que faire pour empêcher l'aggravation de la fracture numérique entre les établissements et entre les pays ?
- Comment les institutions d'enseignement supérieur peuvent-elles demeurer viables alors que l'appui financier est orienté vers les consommateurs, que les membres du corps enseignant deviennent plus indépendants et que les diplômes perdent de leur importance ?

Gouvernance

- Comment les universités dotées de structures décentralisées (c'est-à-dire de facultés et de départements autonomes) peuvent-elles entreprendre le type de changement de grande envergure exigé par les nouveaux défis ?
- Comment peut-on maintenir un esprit de mission universitaire dans un environnement dominé par l'émergence de comportements d'entreprise et par le risque d'une mainmise de l'entreprise ?
- Comment peut-on le mieux préserver les franchises universitaires alors que le financement des programmes de recherche par les entreprises augmente ?

Garantie de la qualité

- Quels sont les mécanismes et les méthodes appropriés d'évaluation et d'accréditation des programmes d'enseignement en ligne et à distance ?
- Quelle méthode d'évaluation utiliser pour apprécier les programmes qui mettent à contribution une utilisation massive de la technologie de l'information ?
- Les normes appliquées aux étudiants à temps partiel doivent-elles être différentes de celles appliquées aux étudiants réguliers ?
- Comment les pouvoirs publics peuvent-ils exercer un contrôle de qualité sur les institutions étrangères établies dans leurs pays ? Comment les décisions de l'Organisation mondiale du commerce (WTO) et celles prises dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (GATS) affecteront-elles l'aptitude des pouvoirs publics à réglementer ces institutions ?
- Les États doivent-ils adopter des politiques différentes pour les institutions privées à but non lucratif et les institutions privées à but lucratif ?
- Comment les étudiants peuvent-ils avoir accès aux informations courantes sur la qualité des institutions et des programmes en ligne ?

- Comment organiser et régler les arrangements de transfert d'unités de valeur entre les universités traditionnelles et les universités virtuelles d'une part, et entre les institutions d'enseignement supérieur virtuelles d'autre part ?
- Comment évaluer les compétences et les qualifications des étudiants qui font des études universitaires dans plusieurs institutions ?
- Comment concilier la demande de programmes accélérés et le développement des cours avec la nécessité d'un contrôle minutieux de qualité ?

Propriété intellectuelle

- Comment définir et protéger les droits de propriété intellectuelle dans le cas de matériels pédagogiques préparés spécifiquement pour l'utilisation en ligne ? À qui appartient le droit de propriété sur les cours en ligne : à l'université ou au professeur ? Comment régler leur utilisation ?
- Comment concilier les droits de propriété intellectuelle et les franchises universitaires des professeurs avec les droits et les intérêts de leurs institutions nationales ? Les professeurs compromettent-ils leurs propres franchises universitaires dans leur quête de protection des droits de propriété intellectuelle des cours ?

ANNEXE B

Critères de mesure de la qualité des programmes dispensés sur l'Internet

Les nouvelles technologies d'apprentissage rendues possibles par l'Internet nécessitent des normes de mesure de qualité différentes de celles utilisées pour les programmes conventionnels – ou tout au moins la modification des normes classiques. Dans cette annexe, nous proposons quelques orientations pour l'évaluation des programmes d'enseignement dispensés sur l'Internet. Des repères sont proposés pour chaque aspect du système d'enseignement.

Appui institutionnel

Sécurité

Fiabilité de la technologie du système de prestation

Système centralisé d'appui aux infrastructures d'enseignement à distance

Préparation des cours

Orientations relatives aux normes minima de préparation, de conception et de prestation du cours, sur la base de résultats d'apprentissage fixés

Contrôle périodique des outils pédagogiques

Implication des étudiants dans l'analyse, la synthèse et l'évaluation

Enseignement et apprentissage

Interaction étudiant – enseignant

Commentaires et réponses constructives donnés à temps aux devoirs et aux questions des étudiants

Formation en méthodologie de recherche

Structure des cours

Vérification de la motivation et des connaissances technologiques de base avant l'inscription

Informations précises sur le cours

Ressources documentaires suffisantes

Accord entre les enseignants et les étudiants sur ce qui est attendu des étudiants en ce qui concerne l'achèvement des devoirs et sur les obligations des enseignants

Soutien aux étudiants

Informations complètes sur les programmes et les services d'appui aux étudiants

Formation pratique pour la recherche de l'information

Accès à l'assistance technique

Réponse précise et à temps aux questions, voire aux griefs des étudiants

Soutien au corps enseignant

Assistance technique à la préparation des cours

Formation à la transition de l'enseignement face à face et l'enseignement en ligne

Assistance continue durant la prestation du cours

Ressources écrites

Évaluation et appréciation

Évaluation de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage

Utilisation des données sur les effectifs, les coûts, et les applications novatrices de la technologie

Analyse des résultats d'apprentissage attendus

Source : Phipps (2000).

ANNEXE C

*Matrice de diversification des ressources des institutions
d'enseignement supérieur publiques par source et par
catégorie de revenus*

Catégorie de revenus	Source de revenus				
	Administration publique État, commune	Étudiants et familles	Industrie et services	Anciens étudiants et autres philanthropes	Coopération internationale
Contribution budgétaire					
Budget général	X				
Taxes spéciales (loterie, taxe sur la vente des spiritueux, taxe sur les contrats)	X				
Taxe sur les traitements et salaires			X		
Frais					
Frais de scolarité					
Formation diplômante		X			
Formation non diplômante		X	X		
Paievements anticipés		X			
Facturation interne	X				
Autres frais (inscription, laboratoire)		X			
Frais d'affiliation (établisse- ments d'enseignement supérieur)			X		
Activités de production					
Services					
Consultation	X		X		X
Recherche	X		X	X	X
Tests de laboratoire	X		X		
Redevances d'exploitation de brevets, part de bénéfices supplémentaires, opération monétisée sur les redevances d'exploitation de brevets			X	X	
Fonctionnement des entre- prises de services (télévision, hôtel, maisons de retraite, rues piétonnières, parking)			X		
Produits financiers (fonds de dotation, actions)			(pas d'actions)		

Catégorie de revenus	Source de revenus				
	Administration publique État, commune	Étudiants et familles	Industrie et services	Anciens étudiants et autres philanthropes	Coopération internationale
Production de biens					
Produits agricoles			X		
Produits industriels			X		
Location des infrastructures (terre, salles de classe, résidences universitaires, laboratoires, salles de danse, passage de véhicule, salles de concert, morgue)			X	X	
Vente de biens sociaux (terre, résidences)			X	X	
Dons					
Dons directs			X	X	X
Subventions en espèces			X	X	
Équipement				X	
Terrain et bâtiment	X			X	X
Bourses et prêts aux étudiants	X				
Dons indirects (carte de crédit, pourcentage des recettes de vente du gaz, pourcentage des transactions à la Bourse)		X	X X		
Dons conditionnels (accès aux brevets, part des bénéfices supplémentaires)			X		
Concessions (produits vendus sur le campus, noms)			X		
Prêts	X		X		X

Source : Compilé par Jamil Salmi.

ANNEXE D

*Projets de l'enseignement supérieur financés
par la Banque mondiale par domaine d'intervention
et par région*

EXERCICES BUDGÉTAIRES 1995-2001

Domaine d'intervention	Afrique subsaharienne	Europe de l'Est et Asie centrale	Amérique latine et Caraïbes	Moyen-Orient et Afrique du Nord	Asie du Sud	Asie de l'Est et Pacifique
Niveau national	Guinée Mozambique Sénégal	Bulgarie Hongrie Roumanie		Égypte, Rép. arabe d' Jordanie Tunisie		Chine Indonésie Vietnam
Niveau institutionnel	Erythrée Maurice Mozambique	Hongrie Roumanie Féd. de Russie	Argentine Chili	Égypte, Rép. arabe d' Jordanie		Chine Indonésie Vietnam
Financement des réformes						
Affectation du budget de fonctionnement	Madagascar Mozambique	Hongrie Roumanie	Argentine	Égypte, Rép. arabe d' Jordanie Tunisie		Chine Indonésie Philippines
Fonds (investissements) concurrentiels	Madagascar	Roumanie	Argentine Chili			Chine Indonésie
Participation aux coûts		Hongrie				
Prêts aux étudiants		Bulgarie Hongrie	Mexique Jamaïque Venezuela, Rép. Bolivarienne de			
Bourses		Roumanie	Jamaïque			
Réformes de la gouvernance et de la gestion						
Organe directeur national		Hongrie Roumanie		Jordanie		Indonésie
Adoption du système d'unités de valeur à l'université		Hongrie Roumanie			Inde	

Domaine d'intervention	Afrique subsaharienne	Europe de l'Est et Asie centrale	Amérique latine et Caraïbes	Moyen-Orient et Afrique du Nord	Asie du Sud	Asie de l'Est et Pacifique
Système d'information de gestion		Hongrie		Égypte, Rép. arabe d' Jordanie Tunisie		Vietnam
Renforcement des programmes existants	Cameroun Maurice	Féd. de Russie			Inde	Thaïlande
Évaluations/ système d'habilitation		Roumanie	Argentine Chili	Jordanie	Inde	
Innovations dans les programmes	Madagascar	Hongrie	Argentine	Égypte, Rép. arabe d'		Chine
Contenu/ prestation		Roumanie	Chili	Jordanie Tunisie		Indonésie
Innovations dans l'organisation universitaire		Hongrie Roumanie		Jordanie		
Infrastructures de l'information et de la communication		Hongrie	Argentine			
Diversification institutionnelle						
Création et renforcement des Instituts universitaires de technologie et des instituts d'enseignement technique	Ghana Maurice		Chili	Égypte, Rép. arabe d' Jordanie Tunisie	Inde	Malaisie Philippines Thaïlande
Élaboration de stratégies ; capacités pour le suivi et l'évaluation			Brésil			
Réforme du mécanisme d'affectation/ fonds concurrentiels		Roumanie	Chili Venezuela, Rép. Bolivarienne de			
Promotion de la recherche dans les domaines prioritaires	Maurice	Roumanie	Brésil Chili Venezuela, Rép. Bolivarienne de			
Développement conjoint de la technologie par le secteur public et le secteur privé			Brésil Mexique			
Capacités en matière de métrologie, de normalisation et de test de qualité, droits de propriété intellectuelle			Brésil Mexique			

ANNEXE E

*Travaux analytiques de la Banque mondiale
dans l'enseignement supérieur, exercices budgétaires
1995-2001*

Tableau E.1
Études dans le secteur de l'enseignement supérieur

Pays ou région et exercice budgétaire	Titre, principaux thèmes et conclusions	Suivi par projet, année d'exécution d'un projet
Roumanie, 1995	<i>Note de stratégie de la réforme de l'enseignement supérieur.</i> Diversification des programmes de l'enseignement supérieur. Élaboration d'un système d'accréditation. Élaboration d'un système d'unités de valeur. Nouveau statut du personnel enseignant. Développement de l'enseignement post-universitaire. Accroissement du recouvrement des coûts. Amélioration de l'affectation des ressources budgétaires.	1996
Chine, 1996	<i>Réforme de l'enseignement supérieur.</i> Création par l'État d'un environnement propice dans lequel les universités peuvent planifier leur destinée dans le cadre de la politique générale de l'État. Changements dans la gestion interne de l'université, notamment les organes de gouvernance et informatisation du système de gestion de l'information. Financement de l'enseignement supérieur par la diversification des ressources ; nécessite l'amélioration de l'efficacité du système de fonctionnement, le renforcement des capacités de génération de ressources, et la poursuite des mesures de recouvrement des coûts, conjugués à un système d'assistance financière. Amélioration de la qualité des programmes d'étude en tenant compte du contenu du programme, de l'enseignement et de la recherche, de la garantie de la qualité, ainsi que des infrastructures.	1999
Jordanie, 1996	<i>Étude du développement de l'enseignement supérieur.</i> Mise en place d'un environnement réglementant les institutions publiques et les institutions privées ; la gouvernance, la formulation des politiques, et les pratiques de gestion. Amélioration des mécanismes de financement par la mobilisation des ressources privées et la rationalisation des dépenses publiques. Augmentation des liens avec le marché du travail à travers la collecte de données sur les diplômés et les enquêtes sur le marché du travail. Réduction des insuffisances internes et amélioration de la qualité de l'enseignement. Révision du système de collèges communautaires. Utilisation accrue des institutions privées pour réduire les charges publiques. Renforcement des capacités pour le perfectionnement dans le domaine scientifique et la recherche.	2000

Pays ou région et exercice budgétaire	Titre, principaux thèmes et conclusions	Suivi par projet, année d'exécution d'un projet
Cambodge, 1997	<i>Développement de l'enseignement supérieur.</i> Gouvernance. Système d'unités de valeur. Recouvrement des coûts.	1997
Tunisie, 1997	<i>Enseignement supérieur : défis et opportunités. Problèmes identifiés :</i> faible efficacité interne, liée à l'orientation des étudiants dans des domaines d'étude cloisonnés ; organisation institutionnelle et affectation des ressources qui laissent aux institutions universitaires peu de responsabilités et découragent la transparence et l'initiative privée ; inefficacité dans la profession d'enseignant découlant d'un système de promotion suranné ; financement provenant presque entièrement du secteur public et insuffisant pour couvrir les coûts d'expansion du système. <i>Recommandations :</i> style modulaire d'organisation universitaire qui élimine l'orientation rigide des étudiants ; décentralisation de la prise de décisions ; affectation des ressources basée sur les résultats et plus grande autonomie dans la gestion du financement ; séparation des fonctions d'enseignement des fonctions de recherche ; séparation des services de formation des éducateurs des services d'évaluation ; financement de l'expansion du système par le recouvrement des coûts de service et la participation accrue du secteur privé.	1998
Brésil, 2000	<i>Étude du secteur de l'enseignement supérieur. Problèmes identifiés :</i> bas niveaux du fait de la qualité des enseignements et de la pertinence du programme d'étude ; le secteur public dispense un enseignement de qualité supérieure, mais il souffre d'inefficacité par rapport au secteur privé. <i>Stratégie des pouvoirs publics pour l'amélioration du système :</i> a) changements du cadre juridique ; b) réforme du système de financement de l'enseignement supérieur prévoyant une plus grande autonomie associée à la responsabilité ; et c) évaluation de la qualité de l'enseignement et des performances des institutions. Maintien de la tendance vers l'expansion et la diversification du système. <i>Efficacité externe :</i> expansion du système nécessaire pour assurer la croissance économique à long terme au regard de la qualité de la main d'œuvre. <i>Efficacité interne :</i> coûts par étudiant élevés, particulièrement dans le système d'universités fédérales ; forte indemnisation du personnel non enseignant ; pensions de retraite généreuses. <i>Recommandations :</i> accroissement de l'accès par l'amélioration de l'assistance financière ; amélioration de la qualité par la mise en place d'un mécanisme interne rigoureux de garantie de la qualité ; amélioration de la pertinence par des changements, des révisions des programmes et l'identification des besoins nationaux ; augmentation de l'efficacité à travers des changements dans la fonction publique.	à décider
Inde, 2000	<i>Formation du personnel scientifique et technique</i> <i>Problèmes identifiés :</i> très forte centralisation et manque d'autonomie et de responsabilité du fait de multiples contrôles au niveau central et au niveau de l'État ; ressources limitées et gaspillage du fait des rigidités internes ; contenu des programmes inapproprié par rapport aux exigences du marché du travail ; difficultés à retenir le personnel S-T dans l'éducation du fait de la non-compétitivité des salaires ; faible soutien à la technologie/ aux infrastructures ; problème de l'accès limité des groupes défavorisés et disparités régionales. <i>Stratégies de réforme :</i> autonomisation et responsabilisation des institutions et facultés	2003

Pays ou région et exercice budgétaire	Titre ; principaux thèmes et conclusions	Suivi par projet, année d'exécution d'un projet
	<p>individuelles par la décentralisation des pouvoirs et l'instauration d'une culture de gestion adaptée et responsable ; utilisation optimale des ressources et encouragement du secteur privé à plus d'investissements ; mobilisation des ressources financières supplémentaires à partir de sources variées ; mise en place de mécanismes efficaces de garantie de la qualité dans le cadre de l'enseignement et de la réforme du programme ; constitution de réseaux avec d'autres institutions scolaires, laboratoires de R & D, et industries pour renforcer les capacités, améliorer la qualité et parvenir à l'excellence ; amélioration de l'accès à l'enseignement S & T ; réduction des déséquilibres régionaux.</p> <p>La mise en œuvre des réformes passe par des actions aux niveaux du système et de l'institution en vue de l'amélioration des performances et de l'autonomie.</p>	
Venezuela, Rép. Bolivarienne de, 2000	<p><i>Profil du secteur de l'enseignement supérieur</i> Expansion du système de l'enseignement supérieur, surtout dans les secteurs privés et non universitaires <i>Inégalité de chances d'accès</i> à travers un système d'admission centralisé <i>Gouvernance et financement</i> : affectation inefficace des ressources publiques <i>Qualité</i> : salaire et avancement des professeurs dans le système universitaire ; accréditation de nouvelles institutions et révision des programmes <i>Efficacité interne</i> : variation dans les différents types d'institutions comme on peut le constater à partir du nombre de diplômés et du taux d'abandons. <i>Efficacité externe</i> : diminution du taux de rendement dans l'enseignement supérieur.</p>	À déterminer
Yémen, Rép. Du, 2000	<p><i>Travail dans le secteur de l'enseignement supérieur.</i> Accès et équité. Qualité et pertinence. Gouvernance et gestion. Durabilité fiscale.</p>	À déterminer

Note : R & D, recherche et développement ; S & T, science et technologie.

Tableau E.2
Sections sur l'enseignement supérieur dans les études sur le
secteur de l'éducation

Pays et exercice budgétaire	Titre du travail, principaux thèmes et conclusions
Tunisie, 1996	<i>Prestation des services d'éducation par le secteur privé.</i> Développement de l'enseignement supérieur privé.
Vietnam, 1996	<i>Étude du secteur de financement de l'éducation.</i> Tendances des effectifs dans l'enseignement supérieur comparativement à l'enseignement primaire et secondaire. Coûts unitaires et efficacité interne : économies d'échelle et incidence sur l'enseignement supérieur. Efficacité externe et équité : revenus des diplômés de l'enseignement supérieur. Orientation future du financement de l'éducation : renforcement du recouvrement des coûts dans l'enseignement supérieur par des mesures gouvernementales et des mesures complémentaires.
Laos, 1997	<i>Analyse des dépenses publiques : amélioration de l'efficacité et de l'équité dans les priorités de dépenses.</i> Petite section sur l'expansion et la rationalisation de l'enseignement supérieur.
Philippines, 1998	<i>Éducation pour le XXI^e siècle.</i> Qualifications pour la compétitivité ; nécessité de développer les domaines S & T et de recruter des enseignants qualifiés. Système de l'enseignement supérieur handicapé par le faible niveau d'efficacité (interne, externe) et de qualité dans les universités d'État ou les établissements publics, et équité d'accès. <i>Options de politiques :</i> élaborer un ensemble fiable d'indicateurs de performances comparables aux meilleures pratiques internationales ; rationaliser la structure et la gestion de la Commission de l'enseignement supérieur ; instaurer un programme détaillé d'assistance financière aux étudiants ; améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche comparativement aux normes internationales ; libéraliser davantage les programmes académiques de manière à encourager l'innovation ; améliorer et renforcer les résultats des programmes S & T des universités. <i>Problèmes de gestion :</i> renforcer les compétences de supervision de l'enseignement supérieur dévolues à la Commission de l'enseignement supérieur ; porter les normes institutionnelles au niveau de celles des universités accréditées dans d'autres pays.
Thaïlande, 1998	<i>Réalisations, enjeux et politiques dans le domaine de l'éducation.</i> Développement des universités pour satisfaire la demande en personnel de haut niveau dans l'économie ; élargissement du mandat des Instituts Rajabhat. <i>Accès et équité :</i> problèmes d'équité sociale et régionale résolus à travers le programme de prêt pour l'éducation, le développement du système du quota régional dans les universités régionales, changement du rôle des Instituts Rajabhat. <i>Rôle des institutions privées :</i> encouragement du secteur privé à se développer à travers une législation adéquate et des incitations financières ; qualité de nouvelles institutions privées de l'enseignement supérieur assurée à travers le processus d'habilitation. <i>Universités :</i> nécessité d'une plus grande autonomie institutionnelle et d'une autosuffisance budgétaire ; mécanismes de recouvrement des coûts dans les institutions publiques ; politique de recrutement qui prévoit des mesures visant à encourager le personnel enseignant à faire des travaux de recherche et à se perfectionner à l'étranger dans les domaines où il n'y a pas de programmes post-universitaires bien élaborés ; changement de la structure des effectifs en prenant des mesures visant à l'accroissement des effectifs dans les domaines S & T.

Note : S & T, science et technologie

Tableau E.3
Publications de la Banque mondiale sur l'enseignement supérieur par année de publication

Pays ou région et année de publication	Titre ; principaux thèmes et conclusions	Département initiateur
Monde entier, 1995	<i>Développement des capacités pour la recherche et perfectionnement de la formation scientifique.</i> Stratégies d'emprunts de la Banque mondiale pour l'enseignement supérieur et le développement S & T ; leçons tirées de l'expérience en matière de projets. Renforcement des capacités pour satisfaire la nécessité de réformer le financement et la gestion des systèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les efforts pour accroître l'efficacité des investissements de l'État et des donateurs dans l'enseignement supérieur et la recherche doivent combiner le renforcement de la responsabilité et l'accroissement de l'autonomie institutionnelle. L'investissement dans le renforcement des capacités doit être associé à l'encouragement des entreprises, des producteurs, des pouvoirs publics et de la société en général à utiliser ces capacités.	Éducation et politique sociale
Monde entier, 1995	<i>Réforme des systèmes de l'enseignement supérieur : quelques leçons pour orienter la mise en œuvre des politiques.</i> Diverses expériences des pays dans la mise en place des mécanismes de coordination de l'élaboration des systèmes de l'enseignement supérieur, dans la diversification du financement institutionnel, et dans l'augmentation de l'efficacité des investissements publics. Nécessité de structures d'orientation efficaces pour gérer l'enseignement supérieur ; pour lier les coûts des réformes aux avantages tels que l'accroissement des opportunités, faire cas des contraintes institutionnelles qui entravent le changement, et intégrer judicieusement les réformes de l'éducation aux autres mesures publiques qui influencent les performances des systèmes de l'enseignement supérieur.	Éducation et politique sociale
Monde entier, 1998	<i>Financement et gestion de l'enseignement supérieur : un rapport bilan sur les réformes dans le monde.</i> Contexte de la réforme de l'enseignement supérieur : expansion et diversification ; pression fiscale, orientation vers le marché, responsabilisation, qualité et efficacité. Tendances et réformes des finances et de la gestion : renforcement des recettes publiques avec des recettes non publiques ; réforme du financement du secteur public ; restructuration des institutions d'enseignement supérieur.	Réseau du développement humain, Éducation
Monde entier, 1998	<i>Pertinence de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle.</i> Généralisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Collégialité, professionnalisation de la gestion et fragmentation du savoir. Mondialisation et compétitivité internationale. Utilisation des nouvelles technologies dans la production et la dissémination du savoir. Transition vers les industries axées sur le savoir. Diversification de l'offre d'enseignement supérieur.	Réseau du développement humain, Éducation

Pays ou région et année de publication	Titre, principaux thèmes et conclusions	Département initiateur
Monde entier, 1998	<p><i>Options dans la réforme et le financement de l'enseignement supérieur.</i> Le financement de l'enseignement supérieur fait face à bon nombre de défis : le défi politique de la démocratie, les défis technologiques, et le grand défi social qui nécessite une réaction de l'enseignement supérieur. Exploration d'autres mécanismes de financement pour générer des ressources autres que le financement public tout en augmentant l'accès et la qualité. Remise en cause des efforts d'innovation pour inverser les expériences passées, et possibilités de résoudre la crise qui prévaut dans l'enseignement supérieur. Les recommandations proposent une approche stratégique et institutionnelle dans la définition de l'excellence, renforcée par des mesures financières particulières pour renforcer les capacités institutionnelles dans l'enseignement supérieur.</p>	Développement humain en Amérique latine et dans les Caraïbes
Monde entier, 1998	<p><i>Garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur : progrès récents, défis futurs.</i> Intérêt croissant de l'État dans l'élaboration des mécanismes politiques pour garantir la qualité et la responsabilité dans l'enseignement supérieur. Les tendances à l'expansion ont abouti à la diversification institutionnelle ; évolution vers les systèmes formels de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur. La publication des résultats des évaluations est un élément clé dans bon nombre de modèles. Controverse sur l'évaluation de la qualité des institutions universitaires contre les programmes universitaires et l'utilisation judicieuse des informations quantitatives dans les opérations de suivi des institutions d'enseignement supérieur. La garantie de la qualité doit s'intéresser tant à l'utilisation accrue des technologies de l'éducation qu'au souci d'assurer une prestation générale des services liés à l'éducation.</p>	Réseau du développement humain, Éducation
France, 1998	<p><i>Organisation des études dans le système universitaire français.</i> Organisation théorique des études universitaires : l'État définit le cadre général ; à l'intérieur de ce cadre, les universités sont responsables de leur organisation ; les suggestions faites à l'État par les universités font l'objet d'une évaluation. L'autonomie dont jouissent les professeurs d'universités pour définir les contenus des programmes universitaires et les matériels de cours est grande et renforcée par l'absence des procédures d'évaluation. Des tentatives ont été faites récemment pour trouver un point d'équilibre entre le cadre national défini par l'État et l'autonomie de chaque université.</p>	Développement humain en Amérique latine et dans les Caraïbes
Philippines, 1998	<p><i>Enseignement supérieur aux Philippines.</i> Rationalisation du système en cernant le rôle du secteur public et en concentrant les ressources sur quelques institutions pour atteindre la qualité souhaitée. Réduction des contraintes financières et des pesanteurs : accorder une plus grande autonomie financière aux institutions d'enseignement supérieur et éliminer les carences du marché de crédit dans le programme de prêts aux étudiants. Introduction de stratégies pour l'amélioration de la qualité. Rendre la gouvernance externe efficace à travers des changements dans la Commission de l'enseignement supérieur.</p>	Banque asiatique de développement et Banque mondiale

Pays ou région et année de publication	Titre, principaux thèmes et conclusions	Département initiateur
Bulgarie, 1999	<i>Enseignement supérieur : formulation de la politique et cadre juridique du système de gestion.</i> Évaluation nationale et système d'accréditation. Gestion des ressources. Garantie de la qualité : auto-évaluation interne et évaluation externe. Amélioration de la qualité (de l'enseignement et de l'apprentissage) dans un contexte marqué par la concurrence.	Développement humain, Europe et Asie centrale
Équateur, 1999	<i>Financement de l'enseignement supérieur en Équateur.</i> Aperçu général du financement excessif de l'enseignement supérieur y compris le processus budgétaire, les dépenses publiques et les dépenses privées pour l'enseignement supérieur, les tendances et les modèles. Les options stratégiques peuvent concerner les inégalités dans l'affectation des ressources publiques et l'utilisation inefficace de ces ressources.	Développement humain, Amérique latine et Caraïbes
Ghana, 1999	<i>Politique de l'enseignement supérieur au Ghana : évaluation de la période de 1988 à 1998.</i> Garantie de la qualité et de la pertinence de l'éducation. Pérennité financière du système de l'enseignement supérieur. Expansion et différenciation du système. Rôle des Instituts poly techniques. Capacités institutionnelles nécessaires pour la gestion du système.	Réseau du Développement humain, Éducation
Afrique du Sud, 1999	<i>Pauvreté et inégalités dans la répartition des dépenses publiques d'éducation en Afrique du Sud (y compris l'enseignement supérieur).</i> Répartition des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur par groupe socio-économique.	Région Afrique, Département géographique I
Ouganda, 1999	<i>Financement de l'enseignement supérieur en Afrique : Makerere, la révolution tranquille.</i> Autres stratégies de financement ; réforme universitaire axée sur la demande ; décentralisation et gestion participative ; incidence des réformes financières et administratives. Raisons du succès ; faire de la nécessité une vertu ; réformes macroéconomiques et croissance économique ; stabilité politique, confiance, autonomie ; réforme des administrations locales et décentralisation ; responsabilité institutionnelle ; appropriation. Enjeux et questions en instance : limites de la privatisation ; qualité ; enseignement et recherche ; efficacité interne ; efficacité externe ; équité ; pérennité.	Développement humain, Education
Monde entier, 2000	<i>Fonds d'innovation des universités. Utilisation des fonds d'innovation pour promouvoir et financer l'amélioration de la qualité dans les universités.</i> Instruments de politiques pour permettre aux systèmes universitaires d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la gestion, d'introduire des innovations visant à une plus grande pertinence de l'enseignement universitaire, et d'augmenter la rentabilité des universités. Organisation et gestion des fonds d'innovation.	Développement humain, Amérique latine et Caraïbes

Pays ou région et année de publication	Titre ; principaux thèmes et conclusions	Département initiateur
	<p><i>L'enseignement supérieur dans les pays en développement : périls et promesses.</i> Enseignement supérieur et intérêt général : nécessité de mesures d'État pour protéger et promouvoir l'intérêt général dans l'enseignement supérieur, en tenant compte de l'important principe d'autonomie ; intérêt politique à court terme par opposition aux besoins nationaux à long terme de l'enseignement supérieur. Nécessité de coordonner le système dans son ensemble pour assurer l'équilibre de diversité, d'autonomie et de concurrence dans les secteurs public et privé. Le groupe de travail a identifié des principes et des outils de base qui promeuvent la bonne gouvernance dans diverses institutions. Nécessité d'une forte direction internationale pour un soutien intellectuel et financier durable en vue de renforcer les capacités des S & T des pays en développement, et les efforts pour établir des liens entre les institutions de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et les centres d'excellence S & T dans le monde.</p>	<p>Groupe de travail Banque mondiale – UNESCO sur l'enseignement supérieur et la société</p>
<p>Monde entier, 2000</p>	<p><i>L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : défis et opportunités.</i> Nouveaux défis quant au rôle de l'enseignement supérieur : mondialisation économique ; importance croissante du savoir ; révolution de l'information et de la communication. Implications pour l'enseignement supérieur : évolution des tendances en besoins de formation et de la demande en main-d'œuvre ; nouvelles formes de concurrence ; changement des structures et des modes de fonctionnement.</p>	<p>Développement humain, Amérique latine et Caraïbes</p>
<p>Argentine, 2000</p>	<p><i>Argentina : Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) Evaluación Preliminar y Metodología para la Evaluación de Impacto. Efectos d'avant-garde pour introduire un financement compétitif en vue d'améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur.</i> Évaluation préliminaire du FOMEC, le Fonds compétitif pour le renforcement de la qualité de l'enseignement : caractéristiques, exécution du programme et appréciation générale du processus d'évaluation. Cadre analytique du FOMEC et changement opéré dans les institutions d'enseignement supérieur.</p>	<p>Développement humain, Amérique latine et Caraïbes</p>
<p>Afrique subsaharienne, 2002</p>	<p><i>Enseignement supérieur à distance et technologie en Afrique subsaharienne</i> Avantages de l'enseignement supérieur à distance pour un meilleur accès à l'éducation, à l'amélioration de la qualité, et à la rentabilité. Modèles institutionnels d'enseignement à distance.</p>	<p>Développement humain, Éducation</p>

Note : S & T, science et technologie.

ANNEXE F*Prêts de la Banque mondiale à l'enseignement supérieur :
représentation graphique***Figure F.1 Prêts de la Banque mondiale à l'enseignement
supérieur dans le monde, exercices budgétaires 1990-2000**

Millions de dollars US

Figure F.4 Les dix premiers emprunteurs pour l'enseignement supérieur, exercices budgétaires 1990-2000

Millions de dollars US

ANNEXE G*Projets de l'enseignement supérieur financés par le Groupe de la Banque mondiale : descriptions et leçons apprises***Tableau G.1 Prêts de la BIRD et crédits de l'IDA par exercice budgétaire et par pays bénéficiaire, exercices budgétaires 1995-2001**

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Argentine, 1995	<i>Réforme de l'enseignement supérieur.</i> Renforcement institutionnel. Fonds compétitif pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement (FOMEC). Institution d'un système national d'accréditation. Système d'information de gestion de l'ensemble du système. Utilisation de formule pour l'affectation des ressources publiques.	165 (BIRD)
Chine, 1995	<i>Développement de la technologie.</i> Transformation de l'organe chargé de la R & D en unités, capables de répondre aux besoins du marché, dans le cadre des centres de recherche en technologie des institutions existantes, pour créer de nouvelles entités orientées vers le marché. Investissements supplémentaires pour améliorer les services publics technologiques, notamment l'Institut national de métrologie, et assistance technique pour un centre de productivité.	200 (BIRD)
Guinée, 1995	<i>Soutien à la gestion de l'enseignement supérieur.</i> Soutien à la réorganisation institutionnelle par le financement de l'analyse et de la réforme de la gouvernance, des finances, de la gestion, de la participation des femmes, des services de la scolarité, des frais d'étude, et d'autres domaines de l'université dans le contexte de la décentralisation et de l'autonomie institutionnelle ; financement pour le développement, au niveau ministériel, des procédures d'accréditation et d'évaluation. Revalorisation du système d'information et de communication par la révision des procédures de collecte et de diffusion au niveau de l'administration centrale, la création d'un système d'information institutionnel et l'amélioration des communications. Amélioration de la programmation budgétaire et des capacités de suivi en soutenant la gestion financière aux niveaux ministériel et institutionnel.	6,6 (IDA)
Inde, 1995	<i>Projet de perfectionnement des ressources humaines agricoles.</i> Amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement supérieur et de la formation en cours d'emploi dans l'agriculture. Renforcement des capacités de perfectionnement et de gestion des ressources humaines.	59,5 (IDA)
Île Maurice, 1995	<i>Projet de l'enseignement supérieur et technique.</i> Renforcement de l'Université de l'Île Maurice : améliorer la qualité de l'enseignement en renforçant le personnel et en rénovant les équipements ; augmenter le nombre des diplômés de qualité dans tous les domaines, et particulièrement les	16 (BIRD)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
	sciences, l'ingénierie et la gestion ; améliorer les rapports avec les employeurs afin de confectionner un programme de formation qui tient davantage compte des besoins nationaux et d'augmenter la possibilité de placement des diplômés ; développer un enseignement de troisième cycle viable et un programme de recherche pour attirer et maintenir les enseignants et produire un nouveau savoir dans les domaines stratégiques pour le développement du pays ; accroître l'efficacité des activités de l'université. Rationalisation de l'enseignement dans les Instituts universitaires de technologie : améliorer la qualité du corps enseignant, des programmes académiques et des installations ; appuyer le développement de programmes clés non techniques et renforcer les liens entre les Instituts universitaires de technologie et l'université et le secteur privé ; renforcer les capacités du Fonds d'affectation spéciale de gestion, destiné à l'équipe dirigeante des Instituts universitaires de technologie, pour formuler des politiques, suivre les marchés du travail et pour entretenir des contacts avec les employeurs.	
Indonésie, 1996	<i>Soutien à l'enseignement supérieur : développement de l'enseignement du cycle de licence.</i> Programme de développement des universités : dotations accordées à six universités pour renforcer l'enseignement du cycle de licence. Renforcement des capacités institutionnelles du Conseil de l'enseignement supérieur. Mise en œuvre du système national d'habilitation de l'enseignement supérieur : consolidation du Conseil national d'habilitation (BAN) et renforcement de sa capacité à instituer des systèmes d'habilitation. Concours de bourse nationale pour les nouveaux diplômés de l'université et pour le personnel enseignant actuel. Administration du projet : financement de la Cellule centrale de coordination du projet.	65 (BIRD)
Jamaïque	<i>Prêts aux étudiants.</i> Restructuration du Bureau des prêts aux étudiants. Expansion des programmes de prêts aux étudiants ; prêts décaissés et collectés par le réseau des banques commerciales. Institution d'un programme de subvention pour les étudiants les plus indigents. Campagne d'information sur les changements de stratégie de recouvrement des coûts et sur les options de financement disponibles par le biais d'un programme élargi de prêts aux étudiants.	28.5 (BIRD)
Roumanie, 1996	<i>Réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche.</i> Amélioration des capacités de gestion : soutien à l'amélioration de l'action des conseils semi-autonomes dans le cadre de la réforme entreprise par le gouvernement pour remplacer le contrôle centralisé exercé par le Ministère de l'Éducation. Enseignement au cycle de licence et formation continue : soutien à la formulation de nouveaux programmes, particulièrement dans les domaines très sollicités par les étudiants et le marché travail ; choix de nouveaux programmes sur une base concurrentielle conformément aux critères d'évaluation arrêtés. Enseignement de troisième cycle et centres de recherche : élaboration de cours supérieurs d'instruction et de recherche nécessaires à la génération suivante du personnel universitaire et des professionnels, avec une formation supérieure dans les nouveaux domaines exigés par l'économie du marché ; soutien aux programmes de bourses	50 (BIRD)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
	de recherche pour des travaux de recherche menés individuellement ou en équipes par des étudiants de maîtrise ou de doctorat.	
Sénégal, 1996	<i>Enseignement supérieur.</i> Amélioration des services de la bibliothèque, par l'expansion et la réhabilitation de la bibliothèque centrale de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), l'acquisition d'ouvrages et de périodiques et la gestion de la bibliothèque. Amélioration de l'enseignement et de la recherche : renforcement de l'enseignement des sciences appliquées ; élaboration et test pilote du système d'habilitation ; gestion du fonds de recherche universitaire ; étude des modèles de substitution de l'enseignement et de financement ; installation d'un service d'information informatisé. Renforcement des capacités de gestion ; notamment la réorganisation du service de la scolarité, le développement du système de maintenance, et de l'administration des projets. Refinancement de trois avances du Mécanisme de préparation des projets (PPF).	26,5 (IDA)
Brésil, 1997	<i>Soutien à la réforme de la science et de la technologie.</i> Développement de la technologie pour stimuler les activités de la R & D & I dans le secteur privé, mettant l'accent sur les innovations par les petites et moyennes entreprises, sur les moyens de rationaliser les incitations publiques à la R & D, et sur une plus grande utilisation productive des ressources scientifiques et technologiques par les entreprises. Recherche S & T pour augmenter et améliorer le stock de capital humain de haut niveau, mettant l'accent sur les investissements dans la recherche scientifique et la formation de troisième cycle selon des procédures et des méthodes améliorées, notamment des mécanismes incitatifs visant à déplacer le centre d'intérêt des hommes de science et des techniciens vers des domaines plus pertinents pour le secteur productif. Soutien sectoriel pour améliorer l'efficacité et la qualité à travers le système S & T (amélioration des systèmes de suivi et d'évaluation).	155 (BIRD)
Érythrée, 1997	<i>Perfectionnement des ressources humaines.</i> Assistance technique étrangère : recrutement d'étrangers de grandes universités sélectionnées Formation des Érythréens à l'étranger, surtout au niveau de la maîtrise, mais certains aussi au niveau du doctorat et de la licence. Renforcement institutionnel et administration du projet par le biais du perfectionnement des ressources humaines, à la fourniture du matériel informatique et à l'appui technique.	15,2 (IDA)
Indonésie, 1997	<i>Qualité de l'Éducation de premier cycle.</i> Amélioration de la qualité de l'éducation par des aides concurrentielles aux programmes de premier cycle aux universités privées et publiques. Amélioration des centres de service de discipline par un investissement direct et des récompenses pour les performances. Appui à la Cellule centrale de coordination du projet.	9,5 (BIRD)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Fédération de Russie, 1997	<i>Innovation de l'enseignement</i> (y compris la composante enseignement supérieur). Fonds pour l'innovation de l'enseignement supérieur pour encourager la réforme des institutions universitaires retenues ; y compris trois « guichets » supplémentaires pour le renforcement des capacités dans les institutions des sciences sociales, pour la réforme de la gouvernance et pour le soutien académique aux sciences sociales.	71 (BIRD), dont 50 pour l'enseignement supérieur
Thaïlande, 1997	<i>Enseignement des science et de l'ingénierie à l'université</i> . Améliorer la qualité des programmes du premier cycle universitaire en science et en ingénierie, par le financement du programme de développement institutionnel : a) formation de courte durée à l'étranger du personnel universitaire et du personnel technique d'appui retenus à l'utilisation pédagogique et à la maintenance de l'équipement financé par le projet, et b) assistance technique et services d'appui académique.	143,4 (BIRD)
Cameroun, 1998	<i>Formation technique dans l'enseignement supérieur</i> . Renforcement des disciplines existantes par l'introduction de nouvelles options de formation sollicitées par les industries locales. Introduction de nouvelles disciplines et cohérence du système. Développement institutionnel, évaluation et suivi, et pérennité des initiatives stratégiques.	4,8 (BIRD)
Chili, 1998	<i>Amélioration de l'enseignement supérieur</i> . Politique générale et renforcement des capacités : a) amélioration du cadre juridique et réglementaire, notamment le développement des rôles appropriés des classes impliquées dans les institutions d'enseignement supérieur, l'élaboration des politiques et des mécanismes de transfert des étudiants et des diplômés d'une institution à l'autre, et les projets d'amendements à présenter ainsi que les futures lois ; et b) élaboration des politiques dans les domaines nécessitant des mesures d'urgence, mise en place de procédures de constitution de réseaux entre divers types d'institutions d'enseignement supérieur, renforcement des capacités pour la planification et la gestion des diverses institutions d'enseignement supérieur, conception d'un système d'information de gestion et mise en œuvre d'une campagne de marketing pour promouvoir l'enseignement technique. Garantie de la qualité : a) consolidation du système national de garantie de la qualité par la création d'un Conseil national d'habilitation et d'évaluation ; b) institution d'un cadre de sélection des programmes d'étude, avec des aspects spécifiques définis pour le premier cycle universitaire, le troisième cycle et l'enseignement technique ; c) conception et mise en œuvre d'une campagne de sensibilisation sur la qualité Financement : a) s'agissant du financement institutionnel, relever la responsabilité institutionnelle en formulant une politique cohérente servant de base à la méthodologie de financement, en renforçant la responsabilité et en élaborant une méthodologie de financement, et en instituant un Fonds concurrentiel pour la qualité et la pertinence ; b) s'agissant de l'aide aux étudiants, réviser les programmes de prêts et de bourses aux étudiants en identifiant les causes des inégalités existantes et en modifiant les mesures qui ciblent les besoins des étudiants, à la lumière de la politique nationale déclarée.	145,45 (BIRD)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Hongrie, 1998	<i>Réforme de l'enseignement supérieur.</i> Élaboration des politiques et développement institutionnel par des réformes de la répartition des étudiants et des financements, de l'administration de l'enseignement supérieur, des programmes et des structures d'enseignement, des frais de scolarité et des prêts aux étudiants, de l'enseignement supérieur privé. Initiation d'un Programme d'investissement par l'État dans les instituts universitaires pour l'intégration des institutions spécialisées dans les établissements et les universités ayant plusieurs facultés. Système d'information de gestion : inclut les services d'experts pour l'élaboration de la stratégie et la redéfinition du processus, la mise au point de logiciels, l'amélioration des réseaux technologiques d'information, et le soutien à la formation. Renforcement des capacités de gestion dans les domaines de la planification, de la gestion financière, des systèmes d'information, de la réforme académique et de l'analyse stratégique. Mise en place d'un programme national de prêts garantis aux étudiants. Mécanisme de gestion et de préparation des projets.	150 (BIRD)
Madagascar, 1998	<i>Développement du secteur de l'éducation</i> (avec un volet enseignement supérieur). Trois volets du projet, dont un pour l'enseignement primaire, un pour l'enseignement secondaire et un autre pour l'enseignement supérieur. Réforme de l'enseignement supérieur en aidant les institutions à se moderniser et à diversifier leurs actions par le financement de sous-projets dans le cadre d'un Fonds de développement de l'enseignement supérieur.	65 (BIRD/IDA), dont 5 pour l'enseignement supérieur
Mexique, 1998	<i>Savoir et innovation.</i> Recherche S & T : améliorer la quantité, la qualité et la pertinence de la recherche et la formation du capital humain par le développement opérationnel pour stimuler la recherche dans les nouveaux domaines et dans les domaines scientifique, social et économique en perte de vitesse ; projets de recherche pour promouvoir la qualité de la recherche et améliorer l'évaluation par les pairs ; renforcement institutionnel du Conseil national de la science et de la technologie (CONACYT). Relation industrie-université : soutenir l'action conjointe entre les universités/ les instituts de recherche et le secteur privé en restructurant les instituts publics de la S & T, en octroyant des subventions correspondantes pour des projets conjoints industrie-université, en finançant l'assistance technique aux universités pour renforcer leur portée. Amélioration technologique de l'entreprise : financement de programmes de modernisation technologique afin de revaloriser les petites et moyennes entreprises. Centres privés d'appui à la technologie au niveau régional/sectoriel ; programmes pilotes spéciaux pour favoriser la concertation entre l'État, l'université et le secteur privé ; fonds pilote de capital-risque.	300 (BIRD)
Mexique, 1998	<i>Financement de l'enseignement supérieur.</i> Mise en place d'un organisme privé de prêts aux étudiants pour les étudiants des universités privées (à travers tout le pays). Renforcement de l'organisme de prêts aux étudiants de l'État de Sonora.	180 (BIRD)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Tunisie, 1998	<p><i>Réforme de l'enseignement supérieur.</i> Réaction à l'offre : extension des installations publiques académiques et non académiques dans les sites existants et dans les nouveaux sites pour absorber des étudiants supplémentaires ; amélioration des équipements scientifiques dans les institutions existantes pour éviter le fossé croissant entre celles-ci et les nouvelles institutions ; création de nouvelles bibliothèques et réapprovisionnement des bibliothèques existantes ; développement de l'intérêt du secteur privé pour le secteur de l'enseignement supérieur, pour la prestation de services pédagogiques et des services connexes. Qualité et pertinence : soutien à la mise en œuvre des réformes déjà initiées par l'État pour réduire les taux de redoublement et d'abandons scolaires au premier cycle ; introduire la flexibilité au second cycle ; moderniser les méthodes pédagogiques ; amélioration du perfectionnement et de la gestion des enseignants par des moyens quantitatifs (recrutement) et qualitatifs (productivité). Gouvernance et gestion : décentralisation de la responsabilité de gestion ; renforcement des capacités aux niveaux central et décentralisé Utilisation intensifiée des nouvelles technologies : équipement des centres informatiques destinés aux étudiants et aux enseignants et fourniture d'ordinateurs pour la gestion et l'administration ; formation technologique et soutien à la pédagogie ; formation technologique et soutien à la gestion. Financement : stratégie globale de financement ; participation équitable des étudiants aux coûts de l'éducation ; recouvrement des coûts pour les services non-académiques.</p>	80 (BIRD/IDA)
Vietnam, 1998	<p><i>Enseignement supérieur.</i> Renforcement des capacités, développement institutionnel, informatisation. Subventions sur une base concurrentielle pour soutenir l'amélioration de la qualité dans les institutions d'enseignement supérieur et les universités retenues. Assurer les fonctions de coordination, de mise en œuvre, d'approvisionnement, de gestion contractuelle et de comptabilité nécessaires à la mise en œuvre du projet</p>	83,3 (IDA)
Chili, 1999	<p><i>Initiative pour le millénaire dans le domaine de la science (IMS).</i> Structure de gestion de l'IMS : a) création et fonctionnement du conseil d'administration, du comité du programme, et de la cellule de mise en œuvre et de gestion ; b) assistance technique pour la sélection des instituts scientifiques et des noyaux scientifiques ; c) proposition d'agrandir le projet et de l'institutionnaliser ; et d) études de suivi et de l'évaluation. Fonds concurrentiel pour l'excellence scientifique : instituts scientifiques et noyaux scientifiques. Réseau pour la promotion de l'excellence scientifique : activités de constitution de réseaux, notamment des visites de recherche pour établir des relations formelles et informelles avec les institutions internationales de haut niveau ; coordination des activités appropriées avec les directeurs des instituts scientifiques, des noyaux scientifiques et des principaux chercheurs ; programmes d'échanges de chercheurs, d'étudiants du troisième cycle et d'étudiants du cycle post-universitaire ; conception et enseignement des cours spécialisés internationaux ; dissémination des leçons apprises.</p>	5 (BIRD)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Chine, 1999-1999	<i>Réforme de l'enseignement supérieur.</i> Renouveau et restructuration des disciplines scientifiques et d'ingénierie ; adoption des stratégies d'apprentissage axées sur les étudiants et augmentation de l'accès aux laboratoires, aux installations informatiques et aux ressources de la bibliothèque ; revalorisation du statut des enseignants et du personnel pour appuyer la réforme. Financement des formes innovatrices de coopération, notamment les partenariats et les réseaux. Financement des activités du projet qui soutiennent les capacités institutionnelles du changement.	50 (IDA) 20 (BIRD)
Bulgarie, 2000	<i>Modernisation de l'éducation.</i> Amélioration de l'efficacité et de l'efficacité en matière de gestion des ressources dans les institutions d'enseignement supérieur par la réforme du processus d'affectation des ressources et la création d'un Système national d'information de gestion de l'enseignement supérieur. Maintien de niveaux élevés d'accès aux institutions d'enseignement supérieur et amélioration de l'équité dans celles-ci par la création d'un système de prêts aux étudiants et la réforme du système de traitement. Amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage aussi bien que de la structure de gestion interne de l'enseignement supérieur par la création d'un système concurrentiel d'enseignement et de gestion. Renforcement des capacités du ministère de l'Éducation et des Sciences en matière de gestion de projets et de communication.	14,39 (BIRD)
Jordanie, 2000	<i>Développement de l'enseignement supérieur.</i> Amélioration des infrastructures des réseaux de technologie de l'information inter et intra-universitaires, du système d'information de gestion, des systèmes de bibliothèques modernes, et de la formation du corps enseignant. Soutien au Fonds de développement de l'enseignement supérieur pour l'affectation des financements d'investissement pour les sous-projets, à la technologie de l'information, aux propositions et aux centres de perfectionnement du corps enseignant. Réforme du système de collèges communautaires. Soutien aux capacités de mise en œuvre du projet.	34,7 (BIRD)
Venezuela, Rép. Bolivarienne de, 2000	<i>Initiative pour le millénaire dans le domaine de la science (IMS).</i> Renforcement des capacités : a) renforcement des capacités du nouveau ministère de la Science et de la Technologie, avec un soutien technique à la formulation de politiques nationales en matière de S & T ; b) création et fonctionnement du conseil d'administration, du comité du programme, et de la cellule chargée de la mise en œuvre et de la gestion ; c) assistance technique pour la sélection des centres d'excellence (CE) et des noyaux d'excellentes recherches (NER) ; d) élaboration d'une proposition visant à agrandir et à institutionnaliser le projet ; et e) études de suivi et de l'évaluation. Fonds concurrentiel de l'excellence scientifique : a) centres et noyaux de l'excellence scientifique et b) Réseau de promotion de l'excellence scientifique – les activités en réseaux incluent les visites de recherche pour nouer des contacts formels et informels avec les institutions internationales de haut niveau ; coordination de toutes les activités avec les directeurs des CE, des NER et les principaux chercheurs ; programmes d'échanges de chercheurs, d'étudiants du troisième cycle et d'étudiants du cycle post-universitaire ; conception et enseignement de cours spécialisés internationaux ; et la dissémination des leçons apprises.	5 (BIRD)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Inde, 2001	<i>Projet d'enseignement technique.</i> Aider les pays reculés et économiquement sous-développés à étendre leur capacité à améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement technique. Accroître l'accès de certaines couches défavorisées de la société à l'enseignement technique et à la formation.	64,5 (IDA)

Note : BIRD, Banque internationale pour la reconstruction et le développement ; IDA, Association internationale de développement ; R & D, recherche – développement ; R & D & I, recherche – développement – ingénierie ; S & T, science et technologie.

Tableau G.2 Subventions du Fonds de développement institutionnel (IDF) par exercice budgétaire et par pays bénéficiaire, exercice 1995-

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (dollars US) et source
Cambodge, 1995	<p><i>Plan d'action nationale de l'enseignement supérieur</i> Restauration du secteur de l'enseignement supérieur par l'élaboration d'un plan décennal Besoins prioritaires : perfectionnement du système, de l'institution et des ressources humaines ; revue et révision des programmes académiques ; réhabilitation des infrastructures et des installations physiques institutionnelles</p> <p>Législation et structure : formulation d'une politique nationale de l'enseignement supérieur ; création d'un organe national de coordination de l'ensemble de l'enseignement supérieur ; création d'un forum permanent des responsables de toutes les institutions de l'enseignement supérieur.</p> <p>Programmes académiques : revue/révision des programmes académiques existants et élaboration de nouveaux programmes ; coordination du développement systématique des matériels d'enseignement académiques ; commande d'une étude de faisabilité sur l'introduction d'un système d'unités de valeur dans la gestion des programmes académiques. Accès et résultats : formulation de la politique et des procédures pour accroître la participation des femmes dans l'enseignement supérieur ; revue/révision de la politique et des procédures existantes d'assistance financière aux étudiants en faveur des étudiants indigents, des étudiants de provinces, des femmes, des personnes handicapées et des vétérans ; réforme des critères d'admission et révision du processus de recrutement des étudiants. Langue : élaboration d'une loi sur l'utilisation de la langue nationale comme moyen d'instruction à tous les niveaux de l'enseignement ; création d'un institut de la langue nationale. Ressources : mise en place d'un système de gestion financière et d'un programme de formation pour le personnel des services financiers des institutions ; commande d'une étude de faisabilité de l'introduction d'un système de frais dans les institutions publiques ; formulation d'un nouveau statut juridique de la fonction publique pour le personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Gestion institutionnelle : introduction d'un service institutionnel de planification stratégique et d'un système d'information de gestion ; revue/révision de l'organisation, de la réglementation et des responsabilités des différentes fonctions institutionnelles de direction ; production d'un manuel administratif régissant les fonctions de direction des opérations.</p>	295 000
Maroc, 1996	<p><i>Renforcement des capacités des pouvoirs publics à concevoir et à mettre en œuvre la réforme de l'enseignement supérieur.</i> Renforcement des capacités institutionnelles du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique à mener effectivement l'analyse, le diagnostic et le processus de formulation de la réforme nécessaire pour résoudre les problèmes clés du système Le programme de la réforme couvre la conception et la mise en œuvre d'une réforme qui intègre tous les segments du système de l'enseignement supérieur ; introduction d'une autonomie intégrale de gestion</p>	199 300

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (dollars US) et source
	au niveau institutionnel ; diversification de l'offre de l'enseignement supérieur ; élimination des doubles emplois et rationalisation du système existant ; amélioration de la recherche académique et de ses rapports avec l'industrie privée ; soutien au développement des institutions privées d'enseignement supérieur ; définition du nouveau rôle du ministère, en mettant l'accent sur l'habilitation, l'évaluation et la fourniture des incitations.	
Cambodge, 1999	<i>Cadre juridique/réglementaire de l'enseignement supérieur.</i> Assistance technique pour conseiller le gouvernement sur le cadre juridique et réglementaire de la gestion de l'enseignement supérieur public et privé, pour renforcer le système de gestion financière dans l'enseignement supérieur et pour mettre au point un système d'habilitation financière et un cadre de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur. Formation et ateliers pour créer un consensus et partager les informations sur les questions abordées ci-dessus.	252 200
Bosnie Herzégovine	<i>Projet de développement de l'éducation de 2000.</i> Mettre au point un cadre commun pour le système fragmenté de législation et de gouvernance. Renforcer la coordination professionnelle et la gouvernance par la création d'un conseil de coordination de l'enseignement supérieur. Créer un fonds de l'enseignement supérieur pour les institutions de l'enseignement supérieur pour renforcer les attributions des responsables institutionnels et la gestion, élaborer une stratégie institutionnelle, et mettre en œuvre des plans de développement concernant toutes les institutions. Favoriser les processus de reconnaissance et d'habilitation mutuelles.	3 500

Note : Le FDI (Fonds de développement institutionnel) est un mécanisme de subvention de la Banque qui finance les activités de renforcement des capacités discrètes, généralement innovatrices et en amont, qui sont identifiées au cours de la concertation menée par la Banque et de son travail économique et sectoriel et qui sont étroitement liées à ceux-ci. Le FDI est considéré comme un fonds de dernier recours qui finance les activités qui remplissent les conditions requises mais ne peuvent bénéficier d'aucun autre financement disponible (prêt Banque/IDA, financement du Programme des Nations unies pour le développement, ou autres prêts ou subventions). Le montant d'une subvention n'excède pas 500 000 dollars US.

Tableau G.3 Opérations de la Société financière internationale (SFI) en soutien aux institutions de l'enseignement supérieur par exercice budgétaire et par pays, exercices budgétaires 1998-2000

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Argentine, 1998	<i>Universidad de Belgrano.</i> Construction et équipement d'un nouveau bâtiment (« la Tour ») pour permettre la modernisation des installations d'enseignement, réduire le problème de manque d'espace à l'université, et améliorer les matériels informatiques avec les technologies les plus récentes. Refinancement de la dette à moyen terme à taux d'intérêt élevé. Capitalisation du Programme de financement de prêts aux étudiants. Amélioration de la qualité de l'enseignement et des services.	22
Argentine, 1998	<i>Universidad Torcuato Di Tella.</i> Plan d'extension pour préserver la réputation de l'université en tant qu'institution de qualité supérieure, d'enseignement axée sur la communauté, et satisfaire la demande croissante de ses services ; inclut l'augmentation de l'effectif total de plus de 50 % ; rénovation du vieux bâtiment pour augmenter l'espace total de l'université par étudiant, donner de l'espace pour permettre aux professeurs de faire de la recherche et pour abriter une librairie, une bibliothèque, un musée, et une salle communautaire ; et augmenter le nombre de bourses pour attirer divers étudiants demandeurs appartenant à tous les milieux socioéconomiques.	9
Argentine, 2000	<i>Asociación Civil Universidad Salvador.</i> Objectif : préserver la réputation de l'université en tant qu'institution de qualité supérieure, d'enseignement axée sur la communauté, et satisfaire la demande croissante de ses services. Projet d'expansion du Campus Pilar de l'université, notamment la construction de nouvelles salles de classe, un grand amphithéâtre, une bibliothèque, des résidences universitaires pour les étudiants, un centre vétérinaire et trois centres médicaux de consultation externe.	10
Argentine, 2000	<i>Instituto Tecnológico de Buenos Aires.</i> Construction de nouveaux campus dans la banlieue de Buenos Aires pour compléter le vieux bâtiment universitaire du centre-ville. Installation du cycle d'études de préparation à la licence dans les nouveaux campus, et installation des programmes de troisième cycle, des cours à temps partiel, de l'assistance technique et des services consultatifs dans le bâtiment principal existant. Répercussion sur le développement par l'amélioration de la qualité de l'une des principales universités du pays, ainsi que l'effet de démonstration du prêt commercial dans le secteur.	7

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Pérou, 2000	<i>Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)</i> . Objectifs : maîtrise de la croissance rapide ; rationalisation des installations éducatives ; renforcement de la réputation de la force académique. Campus de San Isidro : finition du bâtiment pour abriter UPC Business School et Cibertec. Campus de Monterrico : construction d'un nouveau bâtiment pour abriter de nouvelles salles de classe et les laboratoires. Systèmes informatiques : améliorer le réseau informatique et les systèmes internes pour soutenir un programme d'enseignement à distance. Systèmes de sécurité incendie : mise en œuvre d'un plan d'action correctif basé sur l'audit des installations de la sécurité incendie. Fonds de roulement : financement des prêts aux étudiants et des bourses aux étudiants issus des couches socioéconomiques indigentes.	7
Uruguay, 2000	<i>Asociación Instituto de Estudios Empresariales de Montevideo (Universidad de Montevideo)</i> . Objectif : augmenter la capacité de l'université à contenir la demande croissante de l'enseignement supérieur privé. Extension des salles de classe. Extension de la bibliothèque. Expansion du programme d'octroi de prêts aux étudiants. Refinancement de la dette. Exécution du projet en trois phases pour être en corrélation avec l'effectif des étudiants.	5
Inde, 2001	<i>Institut national de la technologie de l'information (NIIT)</i> , <i>Investissement pour les prêts aux étudiants</i> . Programme de prêts aux étudiants : financement pour les étudiants participant au GNIIT, au programme phare de troisième cycle, qui est modulaire, axé sur l'informatique et hors campus. Introduction d'un nouveau type de prêts aux étudiants, qui pourrait servir de modèle de travail pour un système de prêts aux étudiants pouvant être reproduit dans l'ensemble du pays.	9

Tableau G.4 Projets de l'enseignement supérieur en préparation et à financer par la Banque mondiale ; par exercice budgétaire et par pays ou région, 2000-

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Bosnie-Herzégovine 2000	<p><i>Projet de développement de l'éducation</i> (avec un volet enseignement supérieur). Élaborer un cadre commun pour le système fragmenté de législation et de gouvernance. Renforcer la coordination professionnelle et la gouvernance par la création d'un conseil de coordination de l'enseignement supérieur. Créer un fonds de l'enseignement supérieur pour les institutions d'enseignement supérieur aux fins de renforcer les compétences des responsables institutionnels, formuler une stratégie institutionnelle et mettre en œuvre des plans de développement concernant l'ensemble des institutions. Mettre au point des processus mutuels de reconnaissance et d'habilitation.</p>	10,6 (IDA) dont 3 pour l'enseignement supérieur
Guinée, 2000	<p><i>Programme Éducation pour tous (EPT) de la Guinée</i> (avec un volet enseignement supérieur). Les priorités du gouvernement en matière d'enseignement supérieur incluent l'établissement de l'égalité entre les genres l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et de la recherche, et la garantie de la pérennité financière. L'amélioration de l'accès à l'éducation concerne tout d'abord l'enseignement primaire et secondaire, mais pourrait aussi concerner l'enseignement universitaire. Améliorer la qualité de l'éducation en formulant et en testant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, y compris la création d'une bibliothèque centrale universitaire pour restaurer un environnement d'apprentissage positif pour les étudiants et les professeurs, la réforme du programme d'études de l'enseignement supérieur pour revoir tous les programmes d'études universitaires, la facilité de recherche et d'innovation en accordant aux professeurs ou à de groupes de professeurs des subventions correspondantes sur une base concurrentielle, et perfectionnement du personnel enseignant par le biais d'accords de jumelage avec les universités étrangères. Renforcement des capacités de gestion décentralisée pour apporter le soutien nécessaire aux ministères centraux et aux institutions nationales pour jouer un rôle de formulation de politique et d'élaboration de systèmes efficaces de suivi et d'évaluation tout en transférant les ressources et les responsabilités aux administrations locales ; financement de l'offre privée d'enseignement supérieur.</p>	70 (IDA) dont 32,24 pour l'enseignement supérieur
Kosovo (Yougoslavie), 2000	<p><i>Projet éducation et santé</i> (avec un volet enseignement supérieur). Renforcer la gouvernance et les capacités institutionnelles de l'Université de Pristina. Définir le statut juridique. Renforcer les capacités de gestion. Développer le système d'habilitation juridique et médical.</p>	5 (financement spécial) dont 0,5 pour l'enseignement supérieur

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Bolivie, 2001	<i>Réforme du secteur de l'éducation</i> (avec un volet enseignement supérieur). Renforcement institutionnel du ministère et des universités. Création d'une Agence nationale d'habilitation. Création d'un Fonds concurrentiel d'amélioration de la qualité.	5 (BIRD)
Chili, 2001 2000	<i>Projet d'apprentissage et de formation permanents</i> (trois composantes dont l'une concerne les classes terminales du secondaire et les deux premières années de l'enseignement supérieur technique). Augmenter le taux de couverture et améliorer la qualité : établir un lien entre la formation technique dans le secondaire et au niveau universitaire en renforçant le cadre institutionnel et la formation de réseaux. Formation avant l'emploi et formation en cours d'emploi de l'enseignant : participer à la conception et à la mise en œuvre de la formation des enseignants. Terminer la réforme des programmes (seulement pour les classes terminales) : contribuer au changement des pratiques pédagogiques à travers de nouveaux programmes pour faciliter la mise en œuvre des programmes. Soutien à l'absorption des diplômés sur le marché du travail : améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement et l'accueil des diplômés sur le marché du travail tout en améliorant les pratiques du marché du travail relativement à la formation des jeunes et à une meilleure transition vers le premier emploi.	200 (BIRD)
Égypte, Rép. Arabe d', 2001	<i>Revalorisation de l'enseignement supérieur</i> . Amélioration de l'efficacité par la réforme de la gouvernance et de la gestion : réforme de la législation régissant l'enseignement supérieur ; rationalisation des mécanismes d'affectation des financements ; création d'un Conseil national de garantie de la qualité ; renforcement des capacités ; mise au point d'un système d'information de gestion et de formation en gestion ; création d'un Fonds de revalorisation de l'enseignement supérieur. Amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement universitaire : mise en place d'un réseau informatique intégré ; mise au point d'un système interuniversitaire de bibliothèques. Amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement technique de niveau moyen : consolidation des instituts techniques de niveau moyen dans les établissements d'enseignement technique ; redéfinition des programmes d'études et formation des instructeurs ; renforcement de la gestion et de l'administration académiques.	20 (BIRD)
Cambodge, 2002	<i>Développement de l'enseignement supérieur</i> . Revalorisation/formation du personnel. Incitations pour la réforme du système de l'enseignement supérieur. Formulation d'un système d'unités de valeur.	À déterminer
Inde, 2003	<i>Programme de développement sous-sectoriel de l'enseignement technique (phase I)</i> . Programme de bourses concurrentiel pour soutenir l'excellence dans les établissements d'enseignement technique et les instituts universitaires de technologie par le biais de l'autonomie institutionnelle ; constitution de réseaux pour l'amélioration de la qualité, des compétences et de l'impact ; amélioration des services rendus à l'industrie et à la communauté ; et développement des capacités de gestion.	100 (IDA), 50 (BIRD)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Mozambique, 2003	<p><i>Projet de l'enseignement supérieur.</i> Renforcement des institutions de l'enseignement supérieur ; soutien à la qualité de l'enseignement et à la pertinence de la formation ; amélioration de l'efficacité ; réhabilitation/ construction des infrastructures au niveau de l'institution. Réforme sectorielle de la gestion et amélioration de la coordination et des relations extérieures : analyse des questions stratégiques ; élaboration et test des formules de financement et des mécanismes d'affectation des ressources et révision des politiques de financement ; formulation et introduction de politiques de gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur public ; renforcement des capacités en planification, budgétisation et gestion financière ; mise au point d'un système d'information de gestion pour l'enseignement supérieur national. Programme national d'excellence académique : conception et développement de mécanismes de garantie de la qualité et d'un système de suivi et d'habilitation ; création d'un programme national de prix d'excellence académique pour le corps enseignant ; création d'un programme national de prix d'excellence académique aux étudiants ; conception et introduction d'un apprentissage axé sur les étudiants. Fonds (national pilote) destiné à l'octroi de bourses d'enseignement supérieur ; financement de la conception, du démarrage, du fonctionnement initial et évaluation du Fonds destiné à l'octroi de bourses d'enseignement supérieur, servant d'instrument pilote pour l'affectation du financement public aux institutions de l'enseignement supérieur sur une base forfaitaire, amélioration de la réaction aux demandes des étudiants et des employeurs, et affinement du ciblage des fonds publics destinés aux groupes vulnérables. Mise en œuvre du programme : assistance technique au ministère chargé de la coordination, de l'administration et de la gestion du système national d'enseignement supérieur ; assistance technique dans le domaine des approvisionnements ; assistance technique pour l'élaboration des mécanismes de suivi et d'évaluation ; soutien à l'élaboration du programme.</p>	20 (IDA)
Nigeria, 2003	<p><i>Innovation du système universitaire.</i> Amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage : soutien à l'innovation et à la modernisation des activités d'enseignement et d'apprentissage dans le but d'améliorer la qualité et la pertinence relativement à l'emploi des diplômés. Amélioration des capacités de gestion : renforcement des capacités de gestion nécessaires aux institutions qui ont nouvellement bénéficié de l'autonomie ; élaboration de plans stratégiques pour chaque université. Établissements de réseaux électroniques : capacités de communication par courrier électronique pour l'enseignement, l'apprentissage, la recherche, la gestion et le suivi des prestations du système. Commission nationale des universités (CNU) : soutien à la CNU avec le personnel enseignant qualifié et les ressources institutionnelles nécessaires pour assumer les responsabilités et avec le financement nécessaire à l'exercice de planification stratégique ; renforcement des capacités en matière de garantie de la qualité et de suivi des prestations ; création d'autres services d'appui. Initiatives spéciales dont la prévention et la lutte contre le VIH/SIDA dans la communauté universitaire ; renforcement des capacités initiales pour l'enseignement supé-</p>	90 (IDA)

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
	rieur à distance ; programme de bourses de troisième cycle de l'université aux femmes ; études de la politique de l'enseignement supérieur et développement des qualités connexes.	
Sri Lanka, 2003	<i>Enseignement supérieur</i> . Renforcement des capacités institutionnelles dans le système de l'enseignement supérieur par l'amélioration des systèmes nationaux de planification, de suivi et d'évaluation et par leur connectivité ; création du Conseil de garantie de la qualité ; renforcement de la gestion des universités et des facultés relevant des secteurs public et privé. Amélioration de la qualité et de la pertinence : création d'un fonds concurrentiel pour l'affectation des ressources à l'amélioration des programmes du premier cycle dans les universités publiques et les universités privées ; sous-composante des interventions de soutien à l'amélioration de la qualité dans les universités et les facultés, afin d'améliorer la qualité et la pertinence des programmes du premier cycle ; fonds concurrentiels pour soutenir le programme retenu au terme de procédures transparentes et objectives ; les facultés sont invitées à soumettre un plan de développement élaboré par les programme de diplômés des facultés.	40 (IDA)
Brésil, à déterminer	<i>Amélioration de l'enseignement supérieur</i> . Augmenter l'accès à l'enseignement supérieur par le biais d'un programme de prêts aux étudiants destiné aux étudiants nécessiteux remplissant les conditions requises. Faciliter la transition vers un système de haute qualité diversifié et efficace par le truchement d'un nouveau système de financement et d'un cadre réglementaire en vertu desquels l'affectation des ressources est liée aux prestations.	120 (BIRD)
Ghana, à déterminer	<i>Secteur de l'éducation du Ghana</i> . Concertation préliminaire avec le gouvernement au sujet d'un vaste programme de développement sectoriel qui engloberait divers sous-secteurs et se déroulerait en plusieurs phases dans le cadre de prêts à des programmes évolutifs (APL), la première phase pouvant être consacrée à l'enseignement supérieur et aux capacités institutionnelles de gestion. Accord provisoire avec le Conseil national de l'enseignement supérieur (NCTE) à savoir que l'objectif de développement serait d'améliorer la formation des ressources humaines aux fins de renforcer les capacités nationales à générer et à partager les connaissances et à adopter les technologies pour la croissance nationale et le développement du pays. Six composantes provisoires : améliorer la qualité et la pertinence des programmes post-universitaires sélectionnés, en mettant un accent sur la science et la technologie ; améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement dans les instituts universitaires de technologie ; renforcer le système ainsi que la gouvernance et la gestion institutionnelles ; étendre l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur ; initier des programmes d'enseignement à distance dans les principales universités ; transformer le programme de prêts aux étudiants en un programme autonome dont l'objectif est d'assister les étudiants nécessiteux.	À déterminer

Pays et exercice budgétaire	Titre du projet, principales composantes	Montant (millions de dollars US) et source
Tanzanie, à déterminer	<i>Crédit pour la rationalisation de l'éducation</i> (avec un volet enseignement supérieur). Gestion du secteur de l'enseignement supérieur et du secteur de l'enseignement technique. Rentabilité : réduction du nombre d'institutions ; réaffectation du financement ; privatisation. Coordination des institutions du secteur de l'éducation par le transfert des compétences de direction à un organisme. Amélioration de la pertinence de l'enseignement supérieur par rapport au marché du travail. Équité : augmenter les effectifs et améliorer l'accès à l'éducation et à la formation.	100 (IDA)
Venezuela, République Bolivarienne de,	<i>Second programme de prêts aux étudiants et amélioration de l'enseignement supérieur</i> . Programme (post-universitaire et universitaire) de prêts aux étudiants : accroître l'accès à l'enseignement supérieur aux étudiants titulaires des diplômes universitaires requis mais étant financièrement nécessaires, par des modifications opérées dans le programme FUNDAYACUCHO de prêts aux étudiants. Assistance technique pour la garantie de la qualité : promouvoir l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement post-universitaire et de l'enseignement universitaire par la création d'un nouveau mécanisme de garantie de la qualité ; soutenir le processus de garantie de la qualité ; renforcer les capacités du ministère de l'Éducation et des institutions ; affectation des ressources conditionnée par le rendement ; investissements pilotes pour l'amélioration de l'enseignement et de la recherche.	50 (BIRD)

Tableau G. 5 Leçons tirées des rapports d'achèvement du projet de la Banque mondiale par année d'achèvement et par pays

Pays et exercice budgétaire	Dénomination du projet, principales composantes
Chine, 1995	<i>Second Projet de développement de l'université.</i> La réforme du secteur de l'enseignement supérieur est la plus faisable dans un environnement de concertation dans lequel tous les participants, à l'intérieur comme à l'extérieur du secteur de l'éducation, sont fondamentalement d'accord sur la portée, le rythme et l'orientation de la réforme. Le gouvernement a reconnu que pour réformer l'économie, il devait changer la manière dont il formait ses économistes et ses administrateurs. L'assistance technique internationale aux projets de l'éducation peut fournir des éléments pédagogiques essentiels et importants à un processus de réforme en cours et qui est entièrement soutenu par la structure de la politique de l'éducation.
Indonésie, 1995	<i>Projet de perfectionnement des ressources humaines professionnelles.</i> Il serait utile d'estimer le taux de rentabilité économique lors de l'étude du projet de manière à évaluer la possibilité des résultats du développement à long terme par rapport aux coûts du projet et de déterminer les indicateurs à consulter lors de la conception, de la mise en œuvre et de la supervision. La politique à long terme du gouvernement visant à satisfaire les besoins en personnel de haut niveau devait soutenir la croissance de l'enseignement supérieur au plan national tout en recourant à l'éducation à l'étranger à court terme. Pour conclure qu'une bourse onéreuse à l'étranger a une valeur économique, il faut prouver que le bénéficiaire de cette bourse aura un impact substantiel sur l'économie qui sera soutenue pendant une longue période.
Jamaïque, 1995	<i>Préparation du programme d'éducation et Projet de prêts aux étudiants.</i> Pour atteindre l'objectif de viabilité financière et d'efficacité administrative des programmes de prêts aux étudiants, il faut inclure dans l'accord de prêt des clauses coercitives et des dispositions relatives au suivi.
Indonésie, 1996	<i>Second Projet de développement de l'enseignement supérieur.</i> Les contributions essentielles au projet seront plus disponibles si le projet est élaboré avec les universités plutôt que pour celles-ci. Lors de la préparation du projet, l'on a accordé peu d'importance à la manière dont les investissements devaient être utilisés et soutenus. Le projet aurait été plus efficace s'il s'appuyait financièrement sur au moins une partie des sources de financement existant au niveau de l'université et si la planification du projet avait été fondée sur des objectifs spécifiques définis par les universités elles-mêmes.
Nigeria, 1997	<i>Secteur du développement des universités fédérales.</i> Les projets de l'enseignement supérieur sont inhabituels en ce sens que les institutions bénéficiaires – les universités – sont généralement plus solides, mieux dotées et plus aptes que les autres institutions publiques. En outre, elles peuvent compter sur des groupes organisés et influents de cadres, d'étudiants et d'anciens étudiants qui peuvent agir comme puissants groupes d'intérêt. Une large concertation est essentielle dans le processus de préparation du projet. L'exécution du projet peut souvent être améliorée par la décentralisation de certaines responsabilités relatives à ce projet. Les objectifs du projet de l'enseignement supérieur doivent promouvoir non seulement la rentabilité et l'affectation effective des ressources, mais aussi la nécessité parallèle d'établir des mé-

Pays et exercice budgétaire	Dénomination du projet, principales composantes
	canismes et des procédures de garantie de la qualité. Comparativement aux frais payés par les usagers, le potentiel de génération de revenus par l'université à partir des activités menées à titre d'entrepreneur est limité. Il se peut que des initiatives entreprises dans ce sens ne soient pas rentables et risquent de saper les principales missions de l'université, à savoir l'enseignement et la recherche.
Ghana, 1999	<i>Projet de l'enseignement supérieur.</i> La gestion du développement des effectifs dans l'enseignement supérieur est déterminante pour le maintien de la qualité de l'enseignement, mais les exigences politiques rendent ce contrôle très difficile par les gouvernements. Le personnel de la Banque mondiale doit faire de cette variable clé du projet un élément permanent de la concertation avec le gouvernement et doit utiliser les dépenses courantes totales par étudiant comme indicateur principal de performance pour le suivi de l'équilibre entre ce développement et la qualité. Dans les projets qui ont pour objectif explicite la qualité de l'enseignement supérieur, des indicateurs pertinents de performances doivent être identifiés pour un suivi effectif de l'impact du projet. Il est nécessaire d'établir une étroite relation de travail entre les entités de l'État qui sont impliquées dans l'enseignement supérieur, et particulièrement entre le ministère de l'Éducation et le ministère des Finances, pour assurer la mise en œuvre des priorités sectorielles dans l'affectation des ressources publiques. Il est indispensable d'établir les infrastructures essentielles avant de lancer un système d'information de gestion (SIG), pour permettre aux gestionnaires de se familiariser tôt avec l'informatique et pour obtenir l'engagement de l'institution à couvrir les coûts de maintenance du système. Pour assurer la qualité de la recherche, les fonds consacrés à la recherche doivent être gérés par une institution dotée d'un mandat de recherche plutôt que par la cellule chargée de l'exécution du projet ou par le ministère de tutelle, et les projets de recherche doivent être soumis par les départements de l'université plutôt que par des individus.
Kenya, 1999	<i>Projet d'investissement dans les universités.</i> L'atteinte concluante des objectifs de développement passe par la formulation des indicateurs qui peuvent être suivis pendant la mise en œuvre du projet. L'expérience acquise dans la mise en œuvre des projets précédents et des projets en cours doit se refléter dans la conception et l'évaluation du projet. La continuité et la mémoire constitutionnelles sont des facteurs importants dans la mise en œuvre concluante du projet. La conception du projet doit assurer un équilibre convenable entre la décentralisation des responsabilités en direction des universités et la coordination centrale. Les universités sont des organisations complexes et de grande envergure orientées de plus en plus vers le marché, qui nécessitent que l'on accorde une attention particulière à la formation des cadres à tous les niveaux
Corée, Rép. de, 1999	<i>Projet de recherche et d'éducation sur l'environnement.</i> La supervision fréquente et détaillée, ainsi que de bons rapports avec l'emprunteur, peuvent sauver un projet.
Maurice, 1999	<i>Projet d'enseignement supérieur et d'enseignement technique.</i> Pour parvenir à un consensus sur les politiques sectorielles difficiles, il faut que l'approche soit transparente et que la confiance règne entre toutes les parties prenantes.

Pays et exercice budgétaire	Dénomination du projet, principales composantes
Venezuela, République Bolivienne de, 2000	<p><i>Projet de réforme des prêts aux étudiants.</i> La raison d'être de l'exécution du projet ne reposait pas sur les données d'analyse sectorielle nécessaires pour démontrer comment le projet devait s'intégrer dans les politiques sectorielles générales. Les objectifs du projet n'ont pas accordé suffisamment d'importance aux exigences spécifiques du secteur, ainsi, les lacunes du système universitaire du pays ont été occultées et le financement de l'enseignement supérieur en a pâti. L'institution en cours de réforme a souffert de l'inefficacité institutionnelle et financière avant le lancement du projet. Le fait qu'elle ait fonctionné comme entité d'exécution du projet a aggravé les problèmes existants et causé des problèmes récurrents de financement et de gestion du projet. Les indicateurs de performances ne doivent pas seulement mesurer les apports à court terme ; il est également indispensable d'avoir des indicateurs qui mesurent les résultats ayant des impacts à long terme. Les projets de prêts aux étudiants nécessitent, dès leur début, une excellente gestion financière et l'aptitude à rendre compte. Si ces qualités font défaut, il convient de les améliorer, en faisant appel à l'assistance technique, avant que les ressources soient affectées aux prêts.</p>

ANNEXE H

Initiatives de mise en commun des connaissances prises par la Banque mondiale en vue de réduire la fracture numérique

La présente annexe décrit les récentes initiatives prises dans le monde par la Banque mondiale pour perfectionner et étendre les capacités nationales en technologie de l'information et de communication, et favoriser la mise en commun des connaissances.

RÉSEAU MONDIAL D'APPRENTISSAGE POUR LE DÉVELOPPEMENT (GDLN)

Le GDLN a été créé pour mettre les technologies les plus récentes au service de la lutte contre la pauvreté en facilitant l'organisation simultanée de cours, de séminaires et de débats à divers endroits du monde à l'intention de participants connectés par des vidéos interactifs, des salles de classe électroniques, des communications par satellite et des installations Internet. L'initiative du GDLN est conduite par la Banque mondiale dans le cadre de son engagement à servir de banque du savoir. Elle implique des personnes des pays bénéficiaires, qui auront accès à un éventail de nouvelles opportunités d'apprentissage à travers les plus récentes technologies d'étude à distance et à travers les centres d'étude à distance qui deviendront indépendants et autonomes ; des membres fondateurs tels que les organismes multilatéraux et bilatéraux ainsi que les entreprises privées participeront à la formulation du contenu, à la mise en place du système d'exécution, à l'utilisation, à l'innovation, à l'évaluation et au financement initial du GDLN.

UNIVERSITÉ VIRTUELLE AFRICAINE (AVU)

L'université virtuelle africaine est un réseau d'éducation à distance fondé sur la technologie. Elle a été lancée en 1997 à titre de projet pilote par le Département de l'éducation pour l'Afrique de la Banque mondiale, en partenariat avec 12 universités africaines, européennes et nord-américaines. Depuis lors, elle a évolué et a été récemment transformée en une organisation indépendante à but non lucratif dont le siège est à Nairobi. AVU est une « université sans murs » qui utilise les technologies modernes de l'information et de la communication pour améliorer les possibilités d'accès des étudiants des universités en Afrique au Sud du Sahara à l'enseignement supérieur dans les domaines de la science et de l'ingénierie, grâce à l'accès direct aux programmes et aux ressources d'apprentissage des professeurs des universités de renom dans le monde. Cette université vise à combler le fossé observé au niveau de l'utilisation du système numérique en formant des scientifiques, des ingénieurs, des techniciens, des gestionnaires, et d'autres professionnels qui contribueront au développement économique et social de l'Afrique et permettront à celle-ci de faire un saut en direction de l'ère du savoir. Le système d'enseignement de l'AVU associe les communications par satellite et les technologies de l'Internet qui permettent d'atteindre l'objectif visé, à savoir diffuser les programmes d'éducation de haut niveau disponibles à travers le monde dans les universités existantes, à un coût abordable, en tenant compte des limites technologiques et d'infrastructures auxquelles les pays africains font actuellement face.

Dans sa phase pilote, le modèle enseignement-apprentissage mis en œuvre par l'AVU a consisté en une combinaison de cours enregistrés sur magnéto et des cours en direct dispensés par

des diffusions vidéo unidirectionnelles par satellite audio-numérique bidirectionnelles et par interaction par courrier électronique entre les étudiants et les instructeurs ; ces cours sont complétés par des manuels, des notes de cours et le soutien que des facilitateurs locaux apportent à l'apprenant dans la salle de classe. Outre les cours, l'AVU offre une bibliothèque numérique dotée de revues contenant l'intégralité des textes et un catalogue d'adresses Internet sur le sujet traité. Depuis la création de l'AVU, 30 centres d'apprentissage ont été mis en place dans les universités de 15 pays d'expression anglaise et d'expression française en Afrique au Sud du Sahara. Le programme a dispensé environ 3 500 heures de cours, et plus de 24 000 étudiants se sont inscrits aux cours semestriels dispensés par l'AVU. Il ressort des rapports sur la phase pilote que celle-ci a enregistré des résultats académiques satisfaisants et un taux d'abandons scolaires faible, estimé à 15 % environ.

L'AVU, entité indépendante à but non lucratif, fonctionnera bientôt à plein régime et lancera des opérations consistant notamment à aider les universités africaines partenaires à renforcer leur accès à la connectivité Internet à haut débit et à réaliser d'autres améliorations technologiques ; à renforcer les capacités des universités partenaires en matière d'enseignement à distance utilisant les technologies perfectionnées ; à créer un portail Toile pour permettre aux communautés universitaires de partager les informations et d'avoir accès aux nouveaux produits et services de l'enseignement à distance ; à faciliter l'organisation, à l'intention des étudiants africains, des programmes accrédités en informatique, en administration des entreprises et en éducation à distance, en utilisant les technologies de l'Internet et en augmentant la portée et la taille de la bibliothèque numérique existante de l'AVU. Pour mettre en œuvre cette stratégie, l'AVU entend se concentrer tout d'abord sur les sites d'étude les plus prometteurs et sélectionner les fournisseurs de contenu sur la base d'une procédure transparente d'appel d'offre international, avec la pleine implication des partenaires de manière à en garantir l'appropriation.

Dans les années à venir, l'AVU devra relever deux défis : d'abord, mettre sur pied un mécanisme financier solide lui permettant d'étendre ses activités et d'en assurer la pérennité ; ensuite, mettre davantage l'accent sur la pédagogie et le perfectionnement des capacités locales. Il se peut que la réduction du coût par étudiant, le développement de l'accès des étudiants défavorisés à l'AVU et l'adaptation des matériels et des méthodes de l'AQVU aux réalités locales, constituent des obstacles plus importants que prévu, par rapport à l'accent initial mis par l'institution sur les infrastructures et le matériel de cours. L'obsolescence inévitable du matériel et des équipements nécessitera des injections régulières de capitaux.

RÉSEAU MONDIAL POUR LE DÉVELOPPEMENT (GDN)

Le GDN vise l'amélioration de la qualité et de la disponibilité de la recherche orientée vers l'action et le renforcement des institutions qui entreprennent ce travail. Le GDN offre les outils, les services et les possibilités de constitution de réseaux pour permettre aux institutions et à leurs membres de conjuguer leurs efforts pour lutter contre la pauvreté.

PROGRAMME WORLD LINKS FOR DEVELOPMENT (WORLD) (CONNECTIONS MONDIALES POUR LE DÉVELOPPEMENT)

Le Programme WorLD assure la connectivité à l'Internet et la formation à l'utilisation de cette technologie dans l'éducation pour les enseignants, les formateurs d'enseignants et les étudiants

des pays en développement. Ensuite, il relie les élèves et les enseignants des établissements secondaires des pays en développement à ceux des établissements secondaires des pays industrialisés pour un apprentissage commun via l'Internet. Le Programme WorLD offre des solutions durables pour la mobilisation des équipements, de la formation, des ressources pédagogiques et des partenariats entre les écoles, facteurs indispensables pour mettre les élèves des pays en développement en ligne et les intégrer dans la communauté mondiale.

ANNEXE I

Promouvoir la science et la technologie pour le développement : Initiative de la Banque mondiale pour le millénaire dans le domaine de la science (IMS)

De nos jours, un petit nombre des pays les plus riches du monde produisent l'essentiel des nouvelles connaissances scientifiques et technologiques (S & T). Ces pays privilégiés bénéficient des fruits d'un cercle vertueux. Pendant ce temps, la plupart des autres pays du monde se battent, avec plus ou moins de succès, pour mettre en place des systèmes de recherche scientifique et technique qui peuvent dynamiser leurs économies et apporter des solutions à leurs besoins sociaux. Les pays qui souhaitent améliorer leurs capacités scientifiques et techniques doivent déployer des efforts supplémentaires pour accumuler et maintenir la masse critique des connaissances au-delà de laquelle ils commencent à en tirer des avantages.

En dépit des difficultés, il y a de bonnes raisons d'espérer que les pays qui aspirent à ces connaissances peuvent faire des progrès pour combler le fossé qui les sépare des pays avancés dans le domaine scientifique. D'abord, les technologies de l'information et de la communication (TIC) donnent actuellement un accès sans précédent au savoir existant et éliminent pratiquement les inconvénients liés à la distance physique considérée comme un obstacle à la collaboration dans la recherche. Ensuite, on a de meilleures connaissances sur le processus d'innovation ainsi que sur les stratégies et les pratiques qui rendent efficaces les investissements dans la recherche scientifique et technique. Enfin, la communauté scientifique internationale est imprégnée d'une culture d'ouverture qui facilite une libre mise en commun des connaissances fondamentales qui contribuent au renforcement des sciences à travers le monde.

JUSTIFICATION DE LA PROMOTION DE L'EXCELLENCE DANS LA RECHERCHE

Il est généralement reconnu que le savoir constitue un facteur déterminant de la croissance économique et que ce savoir est transformé en biens et services grâce au système national d'innovation (SNI) mis en place par un pays. La recherche de pointe est un maillon essentiel d'un véritable SNI dans lequel science et technologie sont étroitement liées. Le mécanisme le plus efficace disponible de transfert et d'adaptation du savoir est l'existence d'une communauté d'individus formés, capables de tirer parti de la meilleure science du monde. Il est aussi généralement reconnu que l'évaluation anonyme par des pairs et un financement compétitif contribuent à l'amélioration de la qualité de la recherche et à l'augmentation de la productivité en science et en technologie.

ENCOURAGER LE DÉVELOPPEMENT EN PROMOUVANT L'EXCELLENCE DANS LA RECHERCHE

La Banque mondiale cherche à assister les pays qui souhaitent augmenter la contribution de la science et de la technologie à la réduction de la pauvreté et au développement économique. Elle le fait dans le cadre de l'Initiative de la Banque mondiale pour le millénaire dans le domaine de la

science (IMS), une possibilité de nouveaux prêts que les pays clients de la Banque peuvent exploiter pour améliorer leurs capacités scientifiques et technologiques. Les projets entrepris dans le cadre de cette IMS prennent généralement la forme de fonds compétitifs hautement sélectifs destinés pour soutenir la recherche. Ces fonds peuvent varier en fonction des besoins et de la situation spécifiques d'un pays, mais ils apportent tous un soutien ciblé qui met l'accent sur l'excellence dans la recherche, la formation des ressources humaines, et l'association avec les partenaires de la communauté scientifique internationale et le secteur privé.

L'un des objectifs de l'IMS est de relever les normes des résultats et des performances de la recherche en concentrant les ressources sur un groupe sélectionné de chercheurs et en fournissant des financements et des conditions de travail voisines de celles dont bénéficient les chercheurs à la pointe de la discipline. Le but est de montrer que des travaux de recherche pertinents et de classe mondiale peuvent être menés partout dans le monde, et dans les limites des budgets de la plupart des pays en développement. Ce qui est plus important est que les projets initiés dans le cadre de l'IMS cherchent à démontrer que le processus de sélection des meilleurs chercheurs – par le truchement d'une concurrence libre et transparente, à la lueur d'une évaluation faite par les pairs – est aussi un moyen hautement économique d'investir dans la S & T. L'expérience montre qu'une fois qu'elles sont introduites, ces pratiques les plus récentes dans le financement de la recherche tendent à se propager dans le système national de recherche, améliorant davantage le rapport coût-efficacité.

ORIGINES ET AVANTAGES DE L'INITIATIVE

L'IMS a été élaborée lors d'une réunion organisée par Eduardo Frei, ancien président du Chili, et à laquelle ont participé de très hauts responsables gouvernementaux et d'éminents chercheurs des pays en développement. À la suite de cette réunion, un certain nombre de participants se sont mis ensemble pour former le Groupe d'instituts des sciences (SIG) qui a pour objectif de promouvoir le développement en comblant le fossé qui, dans le domaine de la S & T, sépare les pays développés des pays en développement. Avec le soutien d'une organisation privée, la Packard Foundation basée aux États-Unis d'Amérique, le SIG continue à encourager les hommes de science et les responsables gouvernementaux à mobiliser le soutien en vue de la relance de la recherche scientifique dans le monde en développement. La Banque mondiale et le gouvernement du Chili ont cofinancé en avril 1999 le premier projet initié dans le cadre de l'IMS.

Les projets initiés dans le cadre de l'IMS devraient contribuer à :

- la promotion de procédures d'affectation des ressources transparentes et fondées sur le mérite, appelées à inculquer la culture de la qualité ;
- l'augmentation des possibilités de formation pour les jeunes et, partant, à la réduction de l'exode des cerveaux ;
- la facilitation des rapports entre les chercheurs aux plans mondial et régional.

Des centres d'excellence ont été créés dans bon nombre de pays et sont essentiellement orientés sur la recherche de qualité de haut niveau¹. La Banque mondiale elle-même ne finance pas des centres d'excellence particuliers. Elle travaille plutôt, en tant que partenaire, avec le gouvernement (ou le représentant désigné) du pays bénéficiaire. Le pays bénéficiaire et la Banque mondiale arrêtent d'un commun accord la conception du projet, la période d'exécution et les modalités de financement. L'emprunteur est responsable de l'exécution du projet. La Banque mondiale apporte l'appui technique dans la supervision des aspects de l'exécution.

Pour qu'un pays participe à l'IMS, son gouvernement doit officiellement solliciter un projet auprès de la Banque mondiale, généralement à l'issue d'une intense concertation dans le pays entre les organismes publics concernés et la société civile (en particulier la communauté scientifique et technologique) et entre le pays et la Banque mondiale, à travers des réunions périodiques, pour discuter de la stratégie d'assistance de la Banque au pays. En ce moment, des projets initiés dans le cadre de l'IMS sont en cours dans quatre pays – le Brésil, le Chili, le Mexique et le Venezuela.

-
1. Le personnel, les programmes de travail et les ressources de ces centres sont choisis et développés à travers des processus hautement sélectifs et soutenus par la présence d'infrastructures perfectionnées indispensables au domaine de la recherche. Il existe plusieurs modèles de centres de cette nature qui varient en fonction de leur genèse et des objectifs visés. Un centre d'excellence peut être une seule institution indépendante, ou un réseau de laboratoires et de départements au sein d'une institution, ou une association plus large d'institutions. Les centres peuvent être nationaux ou internationaux, publics ou privés. Les centres d'excellence reconnus sont, entre autres, le Groupe consultatif pour la recherche agricole internationale (CGIAR), les Instituts Max Planck ; les centres du Secrétariat à l'enseignement public – Conseil national de la science et de la technologie (SEP-CONACYT) du Mexique ; les Centres de recherche en ingénierie (ERC) et les Centres de recherche scientifique et technologique (STC) de la National Science Foundation des États-Unis d'Amérique ; les Instituts médicaux Howard Hughes ; le Centre international Abdul Salaam de physique pure en Italie, et les Instituts indiens de technologie. Les centres d'excellence varient non seulement en fonction de leur composition, mais aussi de leurs structures organisationnelles et administratives, de leurs statuts juridiques et de leurs sources de financement. La concentration de la recherche de haute qualité dans les centres d'excellence est considérée comme un antidote efficace contre « l'exode des cerveaux » compte tenu des incitations ainsi créées pour permettre aux meilleurs chercheurs de travailler de manière productive dans leurs pays d'origine.

ANNEXE J*Tableaux Statistiques sur l'enseignement supérieur***Tableau J.1 Taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur, années retenues 1980-1998, et par sexe, 1998**

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	TOTAL	1998	
						Homme	Femme
Afghanistan			1,8	2,0			
Afrique du Sud			13,2	18,9	17,2	18,0	16,5
Albanie	5,1	7,2	6,9	11,0	12,0	10,1	14,0
Algérie	5,9	7,9	11,4	12,0	14,0		
Allemagne			33,9	46,1	46,0	47,0	45,0
Angola	0,4	0,7	0,8	1,0	1,0	1,0	1,0
Antigua et Barbuda							
Argentine	21,8	35,7	38,1	36,2	36,2		
Arabie Saoudite	7,1	10,6	11,6	15,8	19,0	16,0	21,0
Arménie			23,8	13,9	12,2	10,5	14,0
Australie	25,4	27,7	35,5	72,9	79,8	76,9	82,9
Autriche	21,9	26,4	35,2	47,4	50,0	48,0	52,0
Azerbaïdjan	24,0	24,4	24,2	18,0	22,0	23,0	21,0
Bahamas	16,7	17,7		24,0			
Bahreïn	5,0	12,8	17,7	20,0	25,0	19,0	30,0
Bangladesh	2,8	5,1	4,2	6,0			
Barbade	14,8	19,8	27,2	28,7	32,0	20,0	45,0
Biélorussie	38,9	44,8	47,6	42,3	47,0	41,0	53,0
Belgique	26,0	32,2	40,2	56,3	56,0	53,0	59,0
Belize				1,0			
Bénin	1,4	2,4	2,7	2,6	3,0	6,0	1,0
Bhutan	0,3	0,2					
Bolivie	14,9	19,2	21,3	24,3	28,0		
Bosnie et Herzégovine							
Botswana	1,2	1,8	3,2	5,3	5,8	6,1	5,5
Brésil	11,1	10,3	11,2	11,3	14,5	12,0	15,0
Brunei	0,6	2,9		6,6	11,0	8,0	15,0
Bulgarie	16,2	18,9	31,1	39,4	43,0	41,0	53,0
Burkina Faso	0,3	0,6	0,7	1,0	0,9	1,4	0,4
Burundi	0,5	0,6	0,7	1,0	1,0	1,0	1,0
Cambodge	0,1	0,3	0,7	1,9	1,0	2,0	1,0

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	TOTAL	1998	
						Homme	Femme
Cameroun	1,7	2,2	3,3	4,0	5,0		
Canada	57,1	69,6	94,7	87,8	87,3	80,7	95,3
Chili	12,3	15,6	21,3	28,2	34,0	36,0	32,0
Chine	1,7	2,9	3,0	5,3	6,0		
Colombie	8,6	10,9	13,4	15,5	21,0	19,0	22,0
Comores			0,5	0,6	1,0	1,0	1,0
Congo, Rép. dém. du	1,2	1,4	2,4	3,3	2,3		
Congo, Rép. du	5,1	6,3	5,4	8,0			
Costa Rica	21,0	22,0	26,9	30,3	31,3	33	28
Corée	14,7	34,0	38,6	52,0	67,7	82,0	52,4
Côte d'Ivoire	2,8	2,6	3,9	6,2	7,0	11,0	4,0
Croatie	19,0	17,7	23,9	28,3	31,0	28,0	33,0
Cuba	17,3	20,1	20,9	12,7	19,0	16,0	22,0
Chypre	4,0	6,0	15,0	17,0	23,0	20,0	25,0
Danemark	28,3	29,1	36,5	48,2	55,0	47,0	63,0
Djibouti			0,1	0,2	0,3	0,3	0,2
Dominique							
Égypte, Rép. arabed'	16,1	18,1	15,8	20,2	20,2	24,2	15,9
Émirats arabes unis	3,1	6,8	9,2	11,0	13,0		
Équateur	34,9	32,0	20,0	23,0			
Espagne	23,2	28,5	36,7	47,8	56,0	51,0	61,0
États-Unis	55,5	60,2	75,2	80,9	80,9	70,6	91,8
Érythrée				1,0	1,0	2,0	0
Estonie	24,5	24,2	26,0	38,1	41,8	38,1	47,5
Éthiopie	0,4	0,7	0,8	0,7	1,0	2,0	0
Fidji	2,5	3,2	8,4	13,0			
Finlande	32,2	34,1	48,9	70,4	74,1	68,3	80,0
France	25,3	29,8	39,6	51,0	51,0	45,0	57,0
Gabon		6,0	5,7	8,0			
Gambie				1,7	1,7	2,2	1,2
Georgie	29,9		36,7	39,6	42,0	39,7	44,4
Ghana	1,6	1,4	1,4	1,4			
Grèce	17,1	24,2	36,1	42,3	50,0	48,0	52,0
Guam	28,8			66,0			
Guatemala	8,3	8,6		8,5	8,5		
Guinée	4,5	2,1	1,1	1,2	1,3		

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	TOTAL	1998	
						Homme	Femme
Guinée-Bissau					1,0		
Guyane	2,7	2,4	5,0	9,7	11,4	11,3	11,5
Haïti	0,9	1,1		1,0			
Honduras	7,5	8,8	8,9	11,0	13,0		
Hong Kong (Chine)	10,3	13,3		26,0			
Hongrie	14,1	15,4	14,0	20,7	23,6	21,5	25,7
Islande	20,4	21,1	24,9	35,4	40,0	30,0	51,0
Îles Vierges (E.U.)							
Inde	5,2	6,0	6,1	6,6	8,0	10,0	6,0
Indonésie	3,8	6,3	9,2	11,3	11,3	14,6	8,0
Iran, Rép. islamique		4,6	10,0	17,2	17,6	21,9	13,1
Irak	8,7	11,5		11,0	13,0	17,0	9,0
Irlande	18,1	22,3	29,3	39,6	48,0	44,0	52,0
Israël	29,4	33,1	33,5	40,9	49,0	40,0	57,0
Italie	27,0	25,5	32,1	42,3	47,0	42,0	53,0
Jamaïque	6,7	4,4	6,8	7,8	9,0		
Japon	30,5	27,8	29,6	40,5	44,0	47,0	40,0
Jordanie	13,4	13,1	16,1	16,0	17,9		
Kazakhstan	34,1	36,7	40,1	33,3	33,3	29,2	37,5
Kenya	0,9	1,2	1,6	2,0	2,0	2,0	1,0
Koweït	11,3	16,6	12,5	19,2	19,3	14,6	24,0
Kirghiz	16,4	18,3	14,3	11,9	11,9	11,3	12,5
Laos	0,4	1,6	1,2	2,7	3,0	4,0	2,0
Lettonie	23,6	22,7	25,0	27,2	33,3	27,0	39,6
Liban	30,0	27,8	28,9	27,0	27,0	27,2	26,8
Lesotho	1,0	1,3	1,3	2,4	2,4	2,2	2,6
Liberia		3,0		3,0	8,0	12,0	3,0
Libye	7,8	9,2	14,6	20,0			
Liechtenstein				28,0			
Lituanie	34,7	32,5	33,8	28,2	31,4	25,3	37,8
Luxembourg	2,6	2,6		9,3	9,7	12,4	7,0
Macao (Chine)			25,4	27,0	32,0	35,0	29,0
Macédoine	27,5	24,0	16,8	18,9	24,0	22,0	27,0
Madagascar	2,6	3,9	3,0	2,2	2,0	3,0	2,0
Malawi	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	0,9	0,4
Malaisie	4,1	5,9	7,3	11,7	11,7		

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	TOTAL	1998	
						Homme	Femme
Maldives							
Mali	0,8	0,9	0,6	1,0	2,0		
Malte	3,2	5,8	13,0	26,0	29,3	27,2	31,6
Mauritanie		2,8	2,8	3,8	3,8	6,3	1,3
Maurice	1,0	1,1	3,5	6,1	7,0	8,0	7,0
Mexique	14,3	15,9	14,5	15,3	18,0	19,0	18,0
Moldavie	29,7	32,8	35,5	25,3	26,5	23,8	29,2
Mongolie	21,8	21,6	14,0	15,2	17,0	10,4	23,8
Maroc	5,9	8,7	10,6	11,1	11,1	12,9	9,3
Mozambique	0,1	0,1		0,4	0,5	0,7	0,2
Myanmar	4,7	4,5	4,1	5,4	7,0	7,0	8,0
Namibie			3,3	8,1	8,1	6,3	9,9
Népal	2,7	4,4	5,2	4,4	4,8		
Nouvelle-Calédonie		5,1		5,0			
Nouvelle-Zélande	27,0	33,1	39,7	59,6	62,6	52,8	72,6
Nicaragua	12,4	8,8	8,2	11,5	11,8	11,3	12,4
Niger	0,3	0,5	0,7	1,0			
Nigeria	2,7	3,5	4,1	4,0			
Norvège	25,5	29,6	42,3	58,6	65,0	55,0	77,0
Oman		0,8	4,1	5,3	8,0	9,0	7,0
Ouganda	0,4	0,8	1,2	1,7	1,9	2,6	1,3
Ouzbékistan	28,5	30,0	30,4	35,0			
Pakistan		2,5	2,9	3,0			
Panama	20,8	24,5	21,5	30,0	31,5		
Papouasie-Nouvelle-Guinée	1,8	1,6		3,2	3,2	4,2	2,1
Paraguay	8,6	9,1	8,3	10,1	10,3	10,0	10,7
Pays-Bas	29,3	31,8	39,8	48,0	49,0	49,0	49,0
Pérou	17,3	22,4	30,4	27,1	29,0	43,0	15,0
Philippines	24,4	24,9	28,2	29,0	29,0	25,2	32,7
Polynésie française	0,2		1,5	2,0			
Pologne	18,1	17,1	21,7	24,7	24,7	21,0	28,5
Portugal	10,7	12,3	23,2	38,8	38,8	33,4	44,4
Puerto Rico	41,6			42,0			
Qatar	10,4	20,7	27,0	27,5	26,6	13,6	40,9
Rép. centrafricaine	0,9	1,2	1,5	1,0	2,0	4,0	1,0
Rép. Dominicaine		18,0		22,0	22,9	19,0	26,8

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	TOTAL	1998	
						Homme	Femme
Roumanie	12,1	10,0	9,7	18,3	22,5	20,8	24,3
Royaume-Uni	19,1	21,7	30,2	49,6	58,0	53,0	64,0
Russie	46,2	53,7	52,1	42,8	42,8	37,3	48,5
Rwanda	0,3	0,4		1,0	1,0		
Saint-Martin							
Salomon, îles							
Samoa					8,0	8,0	7,0
Salvador	9,4	16,9	15,9	18,9	18,0	16,0	20,0
Sénégal	2,7	2,4	3,0	3,4	4,0		
Seychelles							
Sierra Leone	0,8	1,8	1,3	2,0	2,0	2,0	1,0
Singapour	7,8	13,6	18,6	33,7	38,5		
Slovaquie				15,6	26,0	25,0	28,0
Slovénie	20,2	21,2	24,5	34,5	36,1	31,1	41,3
Somalie		3,0		2,0			
Sri Lanka	2,7	3,7	4,6	5,1	5,1	5,9	3,7
St. Kitts et Nevis							
Sainte-Lucie							
Saint-Vincent et Grenadines							
Soudan	1,7	1,9	3,0	4,0			
Suisse	18,3	21,0	25,7	32,6	35,0	40,0	30,0
Suriname	6,7	5,9	9,3	13,0			
Swaziland	3,6	4,4	4,1	5,4	6,0	5,9	6,1
Suède	30,8	30,0	32,0	46,7	50,3	43,5	57,4
Syrie, Rép. arabe de	16,9	17,1	18,2	15,7	15,7	18,2	13,1
Taiwan (Chine)							
Tadjikistan	23,6	20,0	22,1	20,6	20,4	27,4	13,3
Tchad		0,4		0,6	1,0	2,0	1,0
Tchèque, Rép.	17,3	15,8	16,0	21,8	26,0	26,0	27,0
Tanzanie	0,3	0,3	0,3	0,5	1,0	1,0	0
Thaïlande	14,7	19,0	15,7	20,1	22,1		
Togo	2,1	1,9	2,9	3,3	4,0	7,0	1,0
Tonga							
Trinidad et Tobago	4,4	5,3	6,6	7,9	6,0	5,0	7,0
Tunisie	4,8	5,5	8,5	13,0	17,0	17,0	17,0
Turquie	5,4	8,9	13,1	19,5	21,0	26,5	15,2

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	TOTAL	1998	
						Homme	Femme
Turkménistan	22,5	22,4	21,7	20,0			
Ukraine	41,6	46,8	46,6	41,7	43,0	40,0	46,0
Uruguay	16,7	24,0	29,9	28,0	35,0	25,0	45,0
Vanuatu							
Venezuela, Rép. Bolivienne de	20,6	25,3	29,0	26,0	29,5	24,0	35,0
Vietnam	2,1	1,9	1,9	4,1	11,0	12,0	9,0
Yémen, Rép. du				4,0	10,0	16,0	5,0
Yougoslavie, Rép. féd. de				20,5	22,0	20,0	25,0
Zambie	1,5	2,0	2,3	3,0	3,0	4,0	2,0
Zimbabwe	1,3	3,9	5,2	6,5	6,6	9,4	3,9

Source : Données de l'UNESCO et de la Banque mondiale.

Tableau J.2 Dépenses publiques courantes en faveur de l'enseignement supérieur comparativement aux dépenses publiques courantes d'éducation, 1980-1998 (%)

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	1998
Afghanistan	18,4		12,4		
Afrique du Sud		24,8	21,5	15,4	15,0
Albanie				10,3	
Algérie	17,3				
Allemagne				22,6	23,0
Angola		5,0	3,7		
Antigua et Barbuda	13,8	12,7			
Argentine	22,7	33,9	46,7	19,5	21,0
Arménie				13,2	
Arabie Saoudite	27,9	27,1	21,2	17,8	17,0
Australie	22,6	30,5	32,0	30,5	
Autriche	14,5	16,6	19,1	21,6	26,0
Azerbaïdjan			10,4	7,8	7,5
Bahamas					
Bahreïn					
Bangladesh	12,9	10,4	8,7	7,9	
Barbade	18,1		19,2		
Belgique	17,3	16,7	16,5	20,5	22,0
Belize		2,3	8,1	7,2	
Bénin				18,8	13,0
Bermudes		21,4	20,2		
Bhutan				20,4	
Biélorussie	13,9	14,0	14,4	11,1	
Bolivie	17,1		2,9	28,7	28,0
Bosnie et Herzégovine					
Botswana		17,2	12,2		
Brésil				26,2	24,0
Brunei	16,7	8,9	9,5		
Bulgarie	13,6	12,4	13,9	15,8	18,0
Burkina Faso	33,7	30,7	32,1		18,3
Burundi	23,8	19,8	22,0	15,6	17,1
Cambodge					4,0
Cameroun	24,0	27,4	29,5	13,2	
Canada	29,0	30,7	31,4	38,2	30,4

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	1998
Chili			20,3	18,1	17,0
Chine	18,4	20,3	17,2	15,4	
Colombie	24,1	23,7	21,2	19,2	
Comores			17,3	17,2	3,0
Congo, Rép. dém.	30,8	28,7			
Congo	24,3	34,4		28,0	
Costa Rica	26,1	41,4	36,1	30,9	17,0
Côte d'Ivoire	14,9	17,1		16,4	24,0
Corée	8,7	10,9	7,4	7,6	
Croatie					
Cuba	6,9	12,9	14,4	15,4	15,0
Chypre	4,1	4,2	3,8	6,5	
Danemark	17,6	21,9	18,4	22,8	26,0
Djibouti			11,5		
Dominique		2,6	2,5		
Équateur	15,6	17,8	18,3	23,0	9,0
Égypte	30,9	28,8	36,0	35,4	
Émirats arabes unis					
Érythrée					9,0
Espagne			15,4	15,1	20,0
Estonie				17,6	
États-Unis		25,1	24,1	25,2	
Éthiopie	19,0	15,0	12,1	21,1	10,0
Fidji	1,9	10,1	9,0		
Finlande	19,7	20,1	26,2	28,8	
France	12,5	12,9	13,8	17,0	18,0
Gabon					10,0
Gambie	10,8	13,8	17,8	10,9	
Georgie				18,5	
Ghana	1,8	18,1	11,0		
Grèce	20,4	20,1	19,5		31,0
Guam					
Guatemala	19,7		21,2	15,5	
Guinée		23,5		17,2	
Guinée-Bissau					
Guyane	12,6	17,8		7,7	
Haïti	9,6	10,8	9,1		

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	1998
Honduras	19,3	21,3	18,2	16,6	
Hong Kong (Chine)	24,6	25,1	30,0	37,1	
Hongrie	20,8	16,9	15,2	18,3	20,0
Îles Vierges (E.U.)					
Inde	15,4	15,3	14,9	13,7	
Islande			14,9	20,8	31,0
Indonésie			20,0	23,8	17,0
Iran, Rép. islamique d'	7,1	10,7	13,6	22,9	19,0
Irak			20,6		
Irlande	17,6	17,7	20,4	22,6	26,0
Israël	24,8	18,9	16,2	18,2	
Italie		10,2		15,0	16,0
Jamaïque	19,2	19,4	21,1	20,0	
Japon	11,1	21,4	22,5	12,1	
Jordanie	24,4	34,1	35,1	34,9	
Kazakhstan				12,5	
Kenya	11,7	12,4	21,2	13,7	
Koweït	16,5	17,5		29,9	
Kirghiz, Rép.		8,8	10,0	8,3	
Laos				5,4	16,0
Lettonie	11,2	10,3	11,6	12,3	
Liban				32,4	21,0
Lesotho	21,7	22,3	18,3	17,0	22,0
Liberia					
Libye	18,0				
Liechtenstein					
Lituanie				18,0	
Luxembourg	1,5	3,3	3,3	4,8	
Macao (Chine)					
Macédoine				22,2	
Madagascar	27,5	27,2	26,8		17,0
Malawi	30,2	23,3	20,2	20,5	14,0
Malaisie	12,4	14,6	19,9	15,4	32,0
Maldives					
Mali	24,9	20,1		17,7	15,0
Malta	9,3	8,2	14,6	10,9	19,0
Maroc	18,3	17,1	16,2	15,8	16,0

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	1998
Mauritanie	13,5	27,4	24,9	20,1	38,0
Maurice					6,0
Mexique	12,1	17,6	16,5	17,2	20,0
Moldavie					
Mongolie					
Mozambique			9,9		
Myanmar		13,0		11,7	43,0
Namibie				9,4	12,0
Népal				26,4	13,0
Nouvelle-Calédonie	0,4	0,8	1,0	1,3	
Nouvelle-Zélande	28,3	28,3	37,4	29,1	29,1
Nicaragua	10,5	23,2	20,9		
Niger	17,0				
Nigeria	25,0				
Norvège	13,6	13,5	15,2	27,1	26,0
Oman		15,3	7,4	3,0	2,0
Ouganda	18,0	13,2			
Ouzbékistan				9,7	
Pakistan	18,8	18,2	16,6	13,5	4,0
Panama	13,4	20,4	21,3	23,5	26,0
Papouasie-Nouvelle-Guinée					28,0
Paraguay		23,8	26,5	22,4	22,0
Pays-Bas	26,5	25,4	31,9	29,9	29,0
Pérou	3,1	2,7		16,0	20,0
Philippines	22,1	22,5		16,9	15,0
Pologne	23,6	18,2	22,0	16,0	22,0
Polynésie française			2,5	1,1	
Portugal	10,5	12,7	16,3	16,4	18,0
Puerto Rico					
Qatar					
Roumanie			9,6	17,3	
Royaume-Uni	22,4	19,8	19,6	23,7	22,0
Rép. centrafricaine	18,7	16,8	21,5	24,0	
Rép. Dominicaine	23,9	20,8		9,0	12,4
Russie					
Rwanda	9,6	13,0	16,2		
Saint-Martin	2,7	4,2	6,7	14,0	

Économie/pays	1980	1985	1990	1995	1998
Salvador	14,2			7,2	7,0
Samoa					40,0
Sénégal	25,0	19,0	24,0	23,2	23,0
Seychelles			9,5	13,1	8,0
Sierra Leone		15,1	34,8		28,0
Singapour	17,1	27,9	29,3	34,8	
Slovaquie			15,0	16,7	12,7
Slovénie			17,0	16,9	
Salomon, Îles				13,7	
Somalie					
Sri Lanka	8,9	9,8	11,7	12,2	
St. Kitts et Nevis	2,9	2,1	12,2	11,6	
Sainte-Lucie	14,7	4,5	12,8	12,5	
Saint-Vincent et Grenadines					
Soudan	20,7			21,1	
Suède	9,3	13,1	13,2	27,7	26,0
Suisse	18,6	18,1	19,7	19,7	20,0
Suriname	7,4	7,7	8,8	7,6	
Swaziland	10,7	19,5	26,0	27,5	32,0
Syrie, Rép. arabe de	48,5	50,6	30,5		35,0
Taiwan (Chine)					
Tadjikistan	9,6	7,7	9,1	10,3	
Tanzanie	11,1	12,7	17,1		
Tchad		16,3	8,2	9,0	17,0
Thaïlande	19,3	13,2	14,6	19,4	24,0
Tchéquie				14,7	19,0
Togo	29,8	22,8	29,0	32,9	22,0
Tonga	14,7	17,9			
Trinidad et Tobago	10,2	8,9	11,9	13,3	
Tunisie	20,5	18,2	18,5	18,8	22,0
Turquie	28,3	23,9		31,6	22,5
Turkménistan					
Ukraine	14,0	13,5	15,1	10,7	
Uruguay	16,1	22,4	22,6	27,0	22,0
Vanuatu			3,4	6,4	7,0
Venezuela, Rép. Bolivienne de	34,6	37,0		31,8	
Vietnam				22,0	

<i>Économie/pays</i>	<i>1980</i>	<i>1985</i>	<i>1990</i>	<i>1995</i>	<i>1998</i>
Yémen, Rép. du					
Yougoslavie, Rép. féd. de			18,6	21,8	
Zambie	18,0	18,3	18,4	23,2	
Zimbabwe	7,5	3,8	12,3	17,3	15,0

Note : Le nouveau système international de classification-type de l'éducation (ICSED) a été adopté en 1997. Les données de 1998, exprimées sur la base du nouveau système ICSED, sont écrites en italique dans ce tableau pour montrer qu'elles incluent le premier et le second cycle de l'enseignement supérieur (Master).

Source : Données de l'UNESCO et de la Banque mondiale.

ANNEXE K*Inégalités socio-économiques dans l'enseignement supérieur : effectifs et dépenses publiques par tranche de revenus***Tableau K.1 Effectifs dans l'enseignement supérieur par tranche de revenus, pays retenus, années récentes**

Pays et année	Tranche de revenus				
	I	II	III	IV	V
Argentine (1998)					
Public	28,5	31,0	23,3	12,0	5,3
Privé	51,7	26,2	14,1	6,2	1,7
Brésil (1998) ^a	74,0	18,0	4,0		4,0
Chili (1998)	65,5	38,8	23,0	13,3	8,7
Colombie (1997)	51,9	23,3	12,9	5,1	6,4
Costa Rica (2000)	55,5	23,4	10,7	7,2	3,4
Rép. Dominicaine (2000)	24,0	22,0	20,0	18,0	15,0
Équateur (1996)					
Public	5,2	3,9	13,0	38,4	38,2
Privée	25,9	12,2	18,8	27,2	15,5
Guatemala (2000)	47,8	22,6	12,2	12,1	5,3
Mexique (1998) ^a	58,0	25,0	11,0		6,0
Pérou (1998) ^a	50,0	24,0	14,0		12,0
Turquie (1998)	11,0	11,0	20,0	30,0	25,0
Venezuela, Rép. Bolivienne de (1998)	23,0	22,0	16,0	13,0	12,0

Note : La tranche I représente le groupe à revenu le plus élevé, la tranche V, le groupe à revenu le plus bas.

^a. Les données sur les groupes à revenu le plus bas sont combinées.

Source : Données de la Banque mondiale.

Tableau K.2 Dépenses publiques en faveur de l'enseignement supérieur par tranche de dépenses, pays retenus, années récentes

Pays et année	Tranche de dépenses				
	I	II	III	IV	V
Arménie (1996)	34,9	24,7	18,0	16,7	5,7
Côte d'Ivoire (1995)					
Étudiants de l'enseignement supérieur	54,7	18,1	4,5	3,5	19,2
Étudiants de l'enseignement supérieur technique	100,0	0	0	0	0
Équateur (1994)	42,8	22,6	15,3	13,3	6,3
Ghana (1992)	45,2	20,2	19,0	9,5	6,0
Guyane (1993)	65,4	23,1	3,8	7,7	0
Jamaïque (1992)					
Tous les étudiants de l'enseignement supérieur	39,8	24,5	13,3	13,3	9,2
Étudiants à l'université	52,9	23,5	17,6	5,9	0
Kazakhstan (1996)	35,0	24,8	25,6	9,8	4,7
Kenya (1992-93)	44,2	27,5	14,3	11,9	2,1
Kirghiz, Rép. (1993)	30,2	28,9	10,1	14,5	6,3
Madagascar (1993-94)	89,0	9,0	1,0	2,0	0
Malawi (1994-95)	58,0	20,0	13,0	7,0	1,0
Maroc (1991)	46,6	29,9	12,8	4,3	3,4
Népal (1996)	93,1	5,7	0	0	1,1
Nicaragua (1993)	71,2	24,3	4,5	0	0
Pakistan (1991)	63,1	18,5	7,3	6,0	5,1
Panama (1991)	38,5	36,8	16,7	6,7	1,3
Pérou (1994)	46,2	26,5	15,2	9,5	2,7
Roumanie (1994)	32,1	24,9	20,1	15,0	7,8
Afrique du Sud (1993)	32,2	27,8	16,0	13,3	10,6
Tanzanie (1993)	100	0	0	0	0
Vietnam (1991)	67,4	16,3	8,5	7,8	0

Note : La tranche I est la plus élevée ; la tranche V est la plus basse.

Source : Données de la Banque mondiale.

Bibliographie

Le terme « *processed* » décrit les travaux reproduits officieusement et qui peuvent ne pas être disponibles dans les bibliothèques.

- Abeles, T. 1998. « The Academy in a Wired World ». *Futures* 30 (7) : 603–13.
- ACU (Association of Commonwealth Universities). 2001. « HIV/AIDS : Towards a Strategy for Commonwealth Universities ». Report of the Lusaka Workshop, November 7–10.
- Adam, D. 2001. « Keeping up with the Joneses ». *Nature* 413 (September 13) : 105–6.
- Albrecht, Douglas, and Adrian Ziderman, 1991. *Deferred Cost-Recovery for Higher Education : Student Loan Programs in Developing Countries*. World Bank Discussion Paper 137. Washington, D.C.
- Altbach, Philip G. 1998. *Comparative Higher Education : Knowledge, the University and Development*, Greenwich, Conn. : Ablex.
- Altbach, P., ed. 1999. *Private Prometheus : Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Westport, Conn. : Greenwood Press.
- Anderson, J.R. 1999. « Institutional Reforms for Getting an Agricultural Knowledge System to Play Its Role in Economic Growth ». *Pakistan Development Review* 38 (4, pt. I, winter) : 333–54.
- Association of African Universities and the World Bank, in collaboration with the African Economic Research Consortium. 1997. *Revitalizing Universities in Africa : Strategy and Guidelines*. Washington, D.C. : World Bank.
- Banker, Rajiv D., Hsi-Hui Chang, and Sumit K. Majumdar. 1998. « Economies of Scope in the U.S. Telecommunications Industry ». *Information Economics and Policy* 10 (2, June) : 253–72.
- Banque mondiale. 1994. *L'enseignement supérieur. Les leçons de l'expérience*. Development in Practice series. Washington, D.C. *Processed*.

- Banque mondiale et UNESCO. 2000. *Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise*. Report of the Independent World Bank/UNESCO Task Force on Higher Education and Society. Washington, D.C.
- _____. 1995. *Priorities and Strategies for Education*. Washington, D.C.
- _____. 1997. *Rapport sur le développement dans le monde 1997 : L'État dans un monde en mutation*. New York : Oxford University Press.
- _____. 1999a. *Stratégie sectorielle de l'éducation*. Washington, D.C.
- _____. 1999b. « Hashemite Kingdom of Jordan : Public Sector Review ». Washington, D.C.
- _____. 1999c. *Rapport sur le développement dans le monde 1998/1999 : Le savoir au service du développement*. New York : Oxford University Press.
- _____. 2000a. *Hidden Changes to Education Systems in Transition Economies*. Washington, D.C.
- _____. 2000b. « Reforming Public Institutions and Strengthening Governance. A World Bank Strategy. Executive Summary ». Washington, D.C.
- _____. 2000c. « Republic of Korea : Transition to a Knowledge-Based Economy ». Report 20346-KO. Washington, D.C.
- _____. 2000d. *Indicateurs du développement dans le monde*. Washington, D.C.
- _____. 2000e. *World Development Report 1999/2000 : Entering the 21st Century*. New York : Oxford University Press.
- _____. 2001a. *A Chance to Learn : Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.
- _____. 2001b. « Education Indicators for East Asia and Pacific ». Washington, D.C.
- _____. 2001c. *World Development Report 2000/2001 : Attacking Poverty*. New York : Oxford University Press.
- Barros, R., and L. Ramos. 1996. « Temporal Evolution of the Relationship between Wages and Education of Brazilian Men ». In Nancy Birdsall and Richard H. Sabot, eds. *Opportunity foregone : Education in Brazil*. Inter-American Development Bank. Baltimore, Md. : Johns Hopkins University Press.
- Bennell, Paul, and Terry Pearce. 1998. *The Internationalisation of Higher Education : Exporting Education to Developing and Transitional Economies*. IDS Working Paper 75. Brighton, U.K. : Institute of Development Studies, University of Sussex.
- Birdsall, Nancy. 1996. « Public Spending on Higher Education in Developing Countries : Too Much or Too Little ? » *Economics of Education Review* 15 (4, October) : 407–19.
- Blom, Andreas, Lauritz Holm-Nielsen, and Dorte Verner. 2001. « Education, Earnings and Inequality in Brazil, 1982-1998 : Implications for Education Policy ». Policy Research Working Paper 2686. Education Sector Unit, Latin America and the Caribbean Region, World Bank, Washington, D.C.
- Bollag, B. 2001. « African Universities Begin to Face the Enormity of Their Losses to AIDS ». *Chronicle of Higher Education* (March 2).

- Bond, J. 1997. « The Drivers of the Information Revolution : Cost, Computing Power and Convergence ». In *The Information Revolution and the Future of Telecommunications*. Finance, Private Sector, and Infrastructure Network, World Bank, Washington, D.C.
- Bowen, W.G., and Derek Bok. 1998. *The Shape of the River : Long-Term consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- Breton, Gilles et Michel Lambert (dir.). 2003. *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*. Paris, UNESCO/PUL/Economica.
- Candy, P.C. Crebert, and J. O'Leary. 1994. *Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education*. Commissioned Report 28. Canberra : National Board of Employment, Education and Training.
- Card, David, and Thomas Lemieux. 2000. « Can Falling Supply Explain the Rising Return to College for Younger Men ? A Cohort-Based Analysis ». NBER Working Paper 7655. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass.
- Carnevale, D. 2001. « U. of Vermont Considers Intellectual-Property Policy Said to Foster Distance Education ». *Chronicle of Higher Education* (May 24). Available at <<http://chronicle.com/free/2001/05/2001052401u.htm>>.
- Carnevale, D., and J.R. Young. 1999. « Who Owns On-Line Courses ? » *Chronicle of Higher Education* (December 17).
- Carrington, William J., and Enrica Detragiache. 1999. « How Extensive is the Brain Drain ? » *Finance & Development* 36 (June) : 46-49.
- Cervantes, M., and D. Malkin. 2001. « Russia's Innovation Gap ». *OECD Observer* (November) : 10.
- Choi, G.S. 2001. « An Analysis of Economic Returns to Investment in Education » (in Korean). *Processed*.
- Clark, Burton R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities : Organizational Pathways of Transformation*. Oxford, U.K. : Pergamon.
- CVCP (Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the UK). 2000. *The Business of Borderless Education : UK Perspectives*. London.
- Denmark. 2001. « White Paper to the Danish Government on Tertiary Education Reform ». Copenhagen.
- Densford, L. 1999. « Motorola University : The Next 20 Years ». *The New Corporate University Review* 1 (1, January-February). Available at <http://www.traininguniversity.com/tu_pi1999jf_4.php>.
- Dollar, David, and Paul Collier. 2001. *Globalization, Growth, and Poverty : Building an Inclusive World Economy*. New York : Oxford University Press.
- Duraisamy, P. 2000. « Changes in Returns to Education in India, 1983-1994 : By Gender, Age-Cohort and Location ». Discussion Paper 815. Economic Growth Centre, Yale University, New Haven, Conn.

- Easterly, William, and Ross Levine. 2000. « It's Not Factor Accumulation : Stylized Facts and Growth Models ». IMF Seminar Series 2000-12 (March) : 1-52. International Monetary Fund, Washington, DC.
- Economist Intelligence Unit. 2001. « Political Risk Outlook : Russia's Institutions ». February 15.
- El-Khawas, Elaine, Robin DePietro-Jurand, and Lauritz Holm-Nielsen. 1998. « Quality Assurance in Higher Education : Recent Progress ; Challenges Ahead ». Human Development Network, Education, World Bank, Washington, D.C. Available at <<http://www1.worldbank.org/education/tertiary/quality.html>>.
- Foley, M. 1997. « Labor Market Dynamics in Russia ». Discussion Paper 870. Economic Growth Centre, Yale University, New Haven, Conn.
- Galbraith, K. 2001. « 6 Publishers Will Give Poor Countries Free or Discounted Electronic Access to Journals ». *Chronicle of Higher Education* (July 10). Available at <<http://chronicle.com/free/2001071001t.htm>>.
- García Guadilla, C. 1998. *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América latina*. Caracas : UNESCO-Regional Centre for Higher Education in Latin America and the Caribbean (CRESALC).
- Gibbons, Michael. 1998. « Higher Education Relevance in the 21st Century ». Human Development Network, World Bank, Washington, D.C.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, and M. Trow. 1994. *The New Production of Knowledge : Science and Research in Contemporary Societies*. London : Sage.
- Gladieux, Lawrence E., and Watson Scott Swail. 1999. « The Virtual University and Educational Opportunity : Issues of Equity and Access for the Next Generation ». April. The College Board, Washington, D.C.
- Glaeser, Edward L., David L. Laibson, and Bruce Sacerdote. 2000. « The Economic Approach to Social Capital ». NBER Working Paper 7728. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass.
- Glanz, James. 2001. « Trolling for Brains in International Waters ». *New York Times* (April 1).
- Hanna, Donald E., and associates. 2000. *Higher Education in an Era of Digital Competition : Choices and Challenges*. Madison, Wis. : Atwood.
- Harrison, Lawrence E., and Samuel P. Huntington, eds. 2000. *Culture Matters : How Values Shape Human Progress*. New York : Basic Books.
- Hartnett, Teresa. 2000. *Financing Trends and Expenditure Patterns in Nigerian Federal Universities : An Update. Internal Report*. November. Washington, D.C : World Bank. Processed.
- Helliwell, John F. 1996. « Economic Growth and Social Capital in Asia ». NBER Working Paper 5470. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass.
- Hirsch, Werner J., and Luc E. Weber, eds. 1999. *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*. American Council on Education. Phoenix, Ariz : Oryx Press.

- Hopper, Richard. 1998. « Emerging Private Universities in Bangladesh : Public Enemy or Ally ? » *International Higher Education* 10 (winter). Boston College, Center for International Higher Education, Boston, Mass.
- _____. 1999. « The Higher Education Loan Program of Grameen Bank ». *International Higher Education* 16 (summer). Boston College, Centre for International Higher Education, Boston, Mass.
- IDB (Inter-American Development Bank). 1999. « Higher Education in Latin America : Myths, Realities, and How the IDB Can Help ». Washington, D.C.
- IHEP (Institute for Higher Education Policy). 1998. *Reaping the Benefits : Defining the Public and Private Value of Going to College*. Washington, D.C.
- Kelly, M.J. 2001. *Challenging the Challenger : Understanding and Expanding the Response of Universities in Africa to HIV/AIDS*. Paris : Association of Donors for African Education.
- Kisilevsky, M. 1999. « Circuitos públicos privados en la universidad argentina : señales desde la encuesta de hogares ». *Pensamiento Universitario*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Koswara, J. 1996. « Women in Science and Technology in Higher Education ». Country Report : Indonesia. Presented at the Expert Group Meeting on the Promotion of Women in Science and Technology, Southeast Asia Ministers of Education (SEAMED), Bangkok.
- Kozma, R., and J. Johnson. 1991. « The Technological Revolution Comes to the Classroom ». *Change* (January/February).
- Krugman, Paul. 1996. « Of Economists and Liberals ». *American Prospect* 7 (29, November-December) : 13-15.
- Lächler, U. 1997. « Education and Earnings Inequality in Mexico ». World Bank, Washington, D.C. Processed.
- Lall, Sanjaya. 2000. « Skills, Competitiveness, and Policy in Developing Countries ». QEH Working Paper 46. Queen Elizabeth House, University of Oxford, Oxford, U.K.
- Lam, D. 1999. « Generating Extreme Inequality : Schooling, Earnings, and Intergenerational Transmissions of Human Capital in South Africa and Brazil ». Research Report 99-439. Population Studies Center, University of Michigan, Ann Arbor.
- Lamancusa, J., J. Jorgensen, and José Zayas-Castro. 1997. « The Learning Factory : A New Approach to Integrating Design and Manufacturing into the Engineering Curriculum ». *Journal of Engineering Education* (April) : 103-12.
- Larsen, K., R. Morris, and J.P. Martin. 2001. *Trade in Educational Services : Trends and Emerging Issues*. OECD Working Paper. Paris.
- Lumina Foundation. 2002. « Unequal Opportunity : Disparities in College Access among the 50 States ». Available at <<http://www.luminafoundation.org/>>.
- MacWilliams, B. 2001. « Corruption, Conflict, and Budget Cuts Afflict Academe in Former Soviet Republics : Few Universities Have the Resources or the Will to Reform ». *Chronicle of Higher Education* (December 11) : A43.

- Mangan, K. 2000. « In the Digital Era, Bureaucracies Are a Burden to Business Schools, Educators Are Told ». *Chronicle of Higher Education* (April 11).
- Maslen, G. 2001. « Australia's Leader Proposes New Student-Loan Program and More Money for Research ». *Chronicle of Higher Education* 30 (January).
- McCullum, K. 1999. « Cornell University Offers Development Nations Digital Journals on Agriculture ». *Chronicle of Higher Education* (November 30).
- Mendels, P. 2000. « Study on Online Education Sees Optimism, with Caution ». *New York Times* (January 19).
- Milanovic, Branko. 1998. « Explaining the Increase in Inequality during the Transition ». Policy Research Working Paper 1935. Development Economics Research Group, World Bank, Washington, D.C.
- Mkude, D.J. 2001. « Reforming Higher Education : Change and Innovation in Finance and Administration. A Case Study of the University of Dar es Salaam ». March. World Bank, Washington, D.C. Processed.
- Musoke, M. 2002. « Maternal Health Care in Rural Uganda : Leveraging Traditional Systems and Modern Knowledge Systems ». *Indigenous Knowledge Notes*, no. 40 (January). World Bank, Washington, D.C.
- Naisbitt, John ; 1982. *Megatrends : Ten New Directions Transforming Our Lives*. New York : Warner.
- Nelson, R., ed. 1993. *National Innovations Systems : A Comparative Analysis*. New York : Oxford University Press.
- NSF (National Science Foundation). 2000. *Science and Engineering Indicators 2000*, vol. 2. Washington, D.C.
- Nzimande, Blade, and Mpumelela Sikhosana. 1996. *Affirmative Action and Transformation*. Durban, South Africa : Indicator Press.
- Obwana, M., and D. Norman. 2000. « Status of Agriculture Economics in Selected Countries in Eastern and Southern Africa ». Study implemented for the International Food Policy Research Institute (IFPRI). May-June.
- OCDE (Organization de coopération et de développement économiques). 1996. *Life-long Learning for all*. Paris.
- OIT (Organisation internationale du travail). 2001. *World Employment Report 2001 : Life at Work in the Information Economy*. Geneva.
- _____. 1998a. *Redefining Tertiary Education*. Paris.
- _____. 1998b. « Technology, Productivity, and Job Creation ». *Best Policy Practices*. Paris.
- _____. 2000. « Science, Technology and Industry Outlook ». Paris.
- _____. 2001. *Education Policy Analysis : Education and Skills*. Paris.
- Olsen, J. 2000. « Is Virtual Education for Real ? » *TechKnowLogia* (January-February) : 16-18.
- ONU. 2000. *The World's Women : Trends and Statistics*. New York.

- Paskey, H. 2001. « Canadian Universities Band Together in a Giant Journal-Licensing Deal ». *Chronicle of Higher Education* (September 14). Available at <<http://chronicle.com/free/2001/09/2001091401t.htm>>.
- Pessino, C. 1995. « Returns to Education in Greater Buenos Aires 1986-1993 : From Hyperinflation to Stabilization ». Working Paper 104 (June). Centro de Estudios Macroeconomicos de Argentina, Buenos Aires.
- Phipps, R. 2000. « Measuring Quality in Internet-Based Higher Education : Benchmarks for Success ». *International Higher Education* 20 (summer). Boston College, centre for International Higher Education, Boston, Mass.
- Porter, Michael E. 1990. *The Competitive Advantage of Nations*. New York : Free Press.
- Powar, K.B., and V. Bhalla. 2001. « International Providers of Higher Education in India ». *International Higher Education*, no. 23 (spring).
- PNUD (Programme des Nations unies pour le développement). 2000. *Human Development Report 2000*. New York : Oxford University Press.
- Regel, O. 1992. « The Academic Credit System in Higher Education : Effectiveness and Relevance in Developing Countries ». PHREE Background Paper Series 92/59. Population and Human Resources Department, World Bank, Washington ; D.C.
- Ritzen, J. 2000. « Social Cohesion, Public Policy and Economic Growth : Implications for OECD Countries ». Presented at the OECD Expert Seminar on Childhood and Social Exclusion, Québec, Canada.
- Romer, P. 1990. « Endogenous Technological Change ». *Journal of Political Economy* 98 : S71-S102.
- Sadlak, J., and P.G. Altbach, eds. 1997. *Higher Education Research at the Turn of the New Century*. Paris : UNESCO Publishing.
- Saint, William S. 1992. *Universities in Africa : Strategies for Stabilization and Revitalization*. World Bank Technical Paper 194. Washington DC.
- Salmi, Jamil. 2000. « Student Loans in an International Perspective : The World Bank Experience ». LCSHD Paper Series 44. World Bank, Washington, D.C. Available at <<http://wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/d29684951174975c85256735007fef12/d4a6119794fde8be85256792006c55cb?OpenDocument>>.
- _____. 2001. « Tertiary Education in the 21st Century : Challenges and Opportunity ». *Higher Education Management* (OECD, Paris) 13 (2) :5-130.
- Schady, Norbert R. 2002. « Convexity and Sheepskin Effects in the Human Capital Earnings Function ; Recent Evidence for Filipina Men ». Policy Research Working Paper 2566. World Bank, Washington, D.C.
- Scott, Peter, ed. 1998. *The Globalization of Higher Education*. London : Society for Research into Higher Education.

- Shin, Dong-Ho. 2001. « Emerging Sticky Companies : Local and Institutional Embeddedness of Technology-Intensive Start-ups of Taejon, Korea ». CGIRS Working Paper 99-3. Centre for Global, International, and Regional Studies, University of California, Santa Cruz. Available at <<http://www2.ucsc.edu/globalinterns/wp99-3.pdf>>.
- Smallwood, S. 2001. « The Price Professors Pay for Teaching at Public Universities ». *Chronicle of Higher Education* (April 20). Available at <<http://chronicle.com/weekly/v47/i32/32a01801.Htm>>.
- Smith, D. 2001. « A more Peaceful World ? » *Washington Post* (January 27) : A13.
- Solow, R.M. 2000. « Notes on Social Capital and Economic Performance ». In P. Dasgupta and I. Serageldin, eds., *Social Capital : A Multifaceted Perspective*, 6-10. Washington, D.C. : World Bank.
- SFI (Société financière internationale). 2001. *IFC Strategic Directions : Investing in Private Education*. Global Practice Group for Social Sectors, Washington D.C.
- _____. 2001. « What Have We Learned from a Decade of Empirical Research on Growth ? Applying Growth Theory across Countries ». *World Bank Economic Review* 15 (2) : 283-88.
- Stern, Scott, Michael E. Porter, and Jeffrey L. Furman. 2000. « The Determinants of National Innovative Capacity ». NBER Working Paper 7876. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass.
- Subbarao, K. Laura Raney, Halil Dunder, and Jennifer Haworth. 1994. *Women in Higher Education : Progress, Constraints, and Promising Initiatives*. World Bank Discussion Paper 244. Washington, D.C.
- Thurow, L. 1999. *Building Wealth. The New Rules for Individuals, Companies and Nations in a Knowledge-Based Economy*. New York : Harper Business.
- Trafford, Abigail. 2001. « Calif. Vintners Put Hopes in Brazilian Labs : Work on Decoding a Devastating Microbe Reveals New Rules of Global Science ». *Washington Post* (December 29) : A1, A19.
- UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). 1998. *Higher Education in the Twenty-First Century : Vision and Action*. Final Report of the World Conference on Higher Education. Paris.
- _____. 1999. *Statistical Yearbook 1999*. Paris.
- _____. 2000a. *Science for the Twenty-First Century. A New Commitment*. Final report of the World Conference on Science. Paris.
- _____. 2000b. *World Education Report 2000*. Paris
- USDL (U.S. Department of Labor). 2000. *Occupational Outlook Quarterly* (winter 1999-2000).
- Van de Walle, Dominique. 1992. « The Distribution of the Benefits from Social Services in Indonesia, 1978-87 ». Policy Research Working Paper 871. World Bank, Washington, D.C.
- Varghese, N.V. 2001. *Economic Crisis and Higher Education in East Asia*. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.

- Vorozhtsov, Vladimir Petrovich. 1999. « Combating Crime in Russia : The Particular and the Common ». In Sergei Oznobishchev and James H. Brusstar, *U.S.-Russia Partnership : Meeting the New Millennium*. Washington, D.C. : National Defense University Press. Available at <<http://isuisse.ifrance.com/emmaf2/USRUS/usrp17.html>>.
- Wagner, A. 1998. *Tertiary Education and Lifelong Learning : Perspectives, Findings and Issues from OECD Work*. Paris : OECD/IMHE.
- _____. 1999. « Lifelong Learning in the University : A New Imperative ? » In W. Hirsch and L. Weber, eds. *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, 134-52. American Council on Education. Phoenix, Ariz. : Oryx Press.
- Wolfe, B., and S. Zuvekas. 1997. « Nonmarket Outcomes of Schooling ». *International Journal of Educational Research* 27 (6) :491-501.
- Woodhall, M. 1997. « The Reform of Higher Education in Developing Countries : Some Implementation Issues ». Prepared for Human Development Week. World Bank, Washington, D.C. *Processed*.
- Xueqin J. 2001. « New reports Add to Picture of Corruption in Chinese College Admissions ». *Chronicle of Higher Education* (September 7). Available at <<http://chronicle.com/daily/2001/09/2001090706n.htm>>.
- Yamada Reiko. 2001. « University Reform in the Post-Massification Era in Japan : Analysis of Government Education Policy for the 21st Century ». *Higher Education Policy* 14 (4) : 277-91.
- Young, J.R. 2001. « At One US University, Royalties Entice Professors to Design Web Courses ». *Chronicle of Higher Education* (March 30). Available at <<http://chronicle.com/free/v47/i29/29a04101.Htm>>.