

# CONFERENCE MONDIALE SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

## L'enseignement supérieur au XXI<sup>e</sup> siècle : Vision et actions

UNESCO, Paris, 5-9 octobre 1998

Débat thématique :

### **Les personnels de l'enseignement supérieur : un enjeu permanent**

---

**Président** : Commonwealth Secretariat

*Document de travail préparé par :*

John Fielden, Directeur, Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS)

***En collaboration avec:***

- l'Association des universités du Commonwealth (ACU)
- la Confédération syndicale mondiale des enseignants (CSME)
- l'Association européenne pour l'étude et la recherche en matière d'enseignement supérieur (EARDHE)
- l'Internationale de l'éducation (IE)
- le Conseil international des sciences de l'ingénieur et de la technologie (ICET)
- la Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU)
- l'Organisation internationale du travail (OIT)

***et***

**le SECRETARIAT de l'UNESCO**

## Table de matières

---

Résumé .....	3
Panel .....	4
Rapport de synthèse .....	5
Document de travail .....	7
Discours:*	
Dr (Ms) Jasbir Singh (Malaysia).....	22
Dr Brigitte Berendt (Germany) .....	29
Prof. Dr Abdel-Karim Aboul-Hassan (Egypt).....	39
Dr Elizabeth Poskitt (Switzerland).....	41
Prof. Narciso Matos (Ghana) .....	45
Note pour la discussion.....	49

\*Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits figurant dans cet ouvrage ainsi que des opinions qui y sont exprimées, les quelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation. Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

## Résumé

---

La présente communication traite d'une activité appelée demain à jouer un rôle clé dans les établissements d'enseignement supérieur. Le perfectionnement du personnel, y fait-on valoir, est indispensable à la qualité de l'enseignement du troisième degré. La manière dont on le considère et l'assure aujourd'hui résulte en grande partie des conditions générales d'emploi et de service du personnel universitaire. On l'étudie ici comme une fonction discrète en réfléchissant à la façon dont institutions, gouvernements et organismes indépendants pourraient l'encourager et le promouvoir. Même si c'est au niveau national, provincial ou institutionnel que sont élaborées les politiques de perfectionnement du personnel, on observe une tendance croissante à accorder une plus grande autonomie aux établissements, de sorte que, pour mieux cerner les changements futurs, il convient avant tout de s'interroger sur ce que devraient faire les responsables de ces derniers.

Après avoir passé en revue les différents défis auxquels les établissements d'enseignement supérieur doivent faire face, l'auteur énumère les compétences qui seront selon lui nécessaires aux personnes chargées de leur gestion, ainsi qu'à leur personnel enseignant et administratif. Il souligne l'insuffisance criante des actions et des crédits actuellement consacrés aux diverses formes de perfectionnement du personnel, quels que soient les efforts déployés par nombre de fournisseurs de formation et de réseaux de praticiens.

L'auteur suggère que ce défi pourrait à bien des égards être relevé par des activités menées en collaboration, qu'il s'agisse de partage des données d'expérience, d'ateliers ou d'échange de matériels et d'idées. Il appelle les établissements à définir clairement leur politique de perfectionnement du personnel, et leurs responsables à en appuyer énergiquement la mise en oeuvre. Il présente en conclusion un certain nombre de recommandations allant dans ce sens à l'adresse des gouvernements et des organisations telles que l'UNESCO.

Enfin, il énonce dix questions auxquelles les participants à la Conférence mondiale sont invités à réfléchir.

---

**Panel**


---

**Président :** Dr Cream Wright, Director, Education, Commonwealth Secretariat, United Kingdom

**Rapporteur:** Mrs Alison Girdwood, Chief Programme Officer, Commonwealth Secretariat, United Kingdom

**Panelists :**

Mr John Fielden Hassan Director Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS) United Kingdom	Dr (Ms) Jasbir S Singh Consultant (ACU) Association of Commonwealth Universities Malaysia	Dr Brigitte Berendt Freie Universität Berlin Germany	Prof. Dr. A.K. Aboul Treasurer Arab Network on Staff Development (ANSD) Egypt
Dr Elizabeth Poskitt President (IFUW) International Federation of University Women Switzerland	Dr Yolanda Rojas Director Doctoral Program Education University of Costa Rica Costa Rica	Prof. Narciso Matos Secretary-General Association of African Universities (AAU) Ghana	

## Rapport de synthèse

---

Le développement des personnels des établissements supérieurs est apparu comme une manière de réagir face aux changements et aux missions toujours plus nombreuses dont ils sont tenus de s'acquitter à l'heure actuelle. Ces changements ont concerné une population estudiantine diverse avec des attentes et des besoins différents de ceux que l'on rencontre chez les élèves qui quittent les écoles traditionnelles. Ces changements ont également porté sur la nécessité d'entreprendre des recherches, de haute qualité, adaptées aux exigences sociales tout en assumant des responsabilités de gestion, telles que la collecte de fonds.

Les débats ont porté une attention relativement soutenue aux universités tout en reconnaissant l'importance d'un enseignement supérieur varié, avec des dispositions à tous les niveaux, et proposant un large éventail d'universités de différentes sortes.

Plusieurs intervenants ont insisté sur le besoin de disposer de cadres politiques clairement définis au niveau tant institutionnel que national. A la fois multiples, ouvertes et clairement prioritaires, ces politiques devraient être soutenues par un engagement institutionnel solide et constituer une partie essentielle des politiques de perfectionnement des ressources humaines au niveau national et institutionnel.

La question des inégalités entre les sexes s'est clairement distinguée comme un point important. Plusieurs intervenants ont souligné combien il importait d'accroître la participation des femmes à l'enseignement supérieur, en particulier aux postes de responsabilité dans les sphères académique et administrative. Les politiques de développement du personnel devraient tenir compte des inégalités entre les sexes et de la différence des besoins qui existe entre les hommes et les femmes.

Les participants au débat étaient éminemment conscients que le développement du personnel devait contribuer à une culture du professionnalisme, mais ils ont estimé qu'il importait encore de définir les éléments pertinents de l'enseignement, de la recherche et des services, ainsi que les degrés de priorités distincts à accorder à ces trois domaines. Cette clarification porterait sur les administrateurs universitaires et le personnel administratif et d'appui, ainsi que sur les enseignants. Il conviendrait d'établir des liens clairs entre le professionnalisme, le développement du personnel et la satisfaction au travail. L'évaluation et le développement du personnel devraient être clairement articulés avec le mode d'attribution des récompenses universitaires.

Le développement du personnel peut aussi apparaître comme une stratégie axée sur le maintien d'un personnel hautement compétent dans les établissements d'enseignement supérieur. Dans certains pays, on tend à supprimer les postes de titulaires et à engager le personnel avec des contrats de court terme. Aussi peut-il sembler paradoxal d'opérer de gros investissements dans le perfectionnement d'un personnel embauché par intermittence ou dans le cadre de contrat de court terme. Cependant, le développement du personnel est une nécessité dans la mesure où il constitue une pratique professionnelle efficace.

Les participants ont fortement souligné la nécessité de développer des réseaux nationaux ou internationaux afin de mettre en commun les rares ressources et compétences disponibles. A une époque où le rythme des changements s'accélère, l'élaboration du développement du personnel devra être en partie consacrée à la prise de conscience des dimensions éthiques propres à la recherche et aux autres activités universitaires.

Les participants se sont accordés à dire que le développement du personnel devait être conçu de telle sorte qu'il ne constituerait pas une entrave aux libertés académiques.

La réunion a approuvé une recommandation selon laquelle l'éducation devrait être une priorité absolue pour le XXI<sup>e</sup> siècle si l'on souhaite lui garantir un avenir durable et les **moyens financiers appropriés**. Aussi le développement du personnel exige-t-il un financement approprié.

### Recommandations

Les participants ont estimé qu'il fallait relier les réseaux déjà existants sous les auspices d'une organisation internationale.

L'UNESCO devrait poursuivre ses efforts dans la mise sur pied et le maintien de réseaux de développement du personnel universitaire en Afrique, en Europe, en Amérique latine et dans les pays arabes, ainsi que dans l'action continue que l'Organisation mène pour appuyer ces réseaux. L'UNESCO devrait également poursuivre l'aide qu'elle apporte aux échanges de membres et de représentants entre les différents réseaux, d'une part, et au échange de matériel, d'autre part. Une telle politique nécessite un appui financier en faveur des réseaux et de leurs activités.

Il conviendrait de mettre en place une coopération régionale dans la conception des activités de développement du personnel. L'expérience acquise suggère toutefois que la conception de ces activités devrait s'étendre à leur suivi au niveau national ou local.

Les participants ont insisté sur le besoin d'offrir une formation appropriée aux formateurs du personnel enseignant dans le souci d'assurer une institutionnalisation des programmes de développement du personnel.

Là où les systèmes nationaux d'enseignement supérieur sont plutôt limités, les initiatives régionales devraient encourager la mobilité du personnel académique et des étudiants afin de garantir une présence maximale au niveau international.

Les organes nationaux intermédiaires, tels que les groupes de médiation ou les associations de responsables d'établissement devraient favoriser la mise en place de structures et d'initiatives à l'appui du développement du personnel.

## Document de travail

---

### Introduction

La présente communication traite d'une activité appelée demain à jouer un rôle clé dans les établissements d'enseignement supérieur. Le perfectionnement du personnel, on le verra, est indispensable à la qualité de l'enseignement du troisième degré. La façon dont on le considère et l'assure aujourd'hui résulte en grande partie des conditions générales d'emploi et de service du personnel universitaire. Nous l'analyserons ici comme une fonction discrète en réfléchissant à la manière dont institutions, gouvernements et organismes indépendants pourraient l'encourager et le promouvoir. Même si c'est au niveau national, provincial ou institutionnel que sont élaborées les politiques de perfectionnement du personnel, on observe une tendance croissante à accorder une plus grande autonomie aux établissements, de sorte que, pour mieux cerner les changements futurs, il convient avant tout de s'interroger sur ce que devraient faire les responsables de ces établissements.

### 1. Pourquoi se préoccuper du perfectionnement du personnel ?

Les établissements d'enseignement supérieur, tels qu'universités, collèges universitaires ou instituts de technologie, sont des organisations à forte intensité de travail dont les services reposent sur les ressources humaines. La qualité de leur personnel est donc un facteur d'efficacité décisif, comme dans toute organisation fondée sur l'apport humain. Une récente étude de la Banque mondiale fait observer « qu'un personnel enseignant de grande qualité et fortement motivé et une culture professionnelle venant l'appuyer sont des conditions essentielles pour atteindre à l'excellence » (Banque mondiale, 1994). Consciente elle aussi du rôle important du personnel de l'enseignement supérieur, l'UNESCO a élaboré à ce sujet une Recommandation adoptée par sa Conférence générale à Paris en novembre 1997.

La nécessité de consolider et améliorer en permanence les compétences professionnelles est largement reconnue par les entreprises et les professions libérales. Face à la concurrence nationale et internationale, les meilleures sociétés investissent des ressources accrues dans la formation continue et le perfectionnement de leurs employés à tous les niveaux. Non contentes de relever le niveau de compétence de leur personnel, elles s'emploient également à renforcer l'attachement de celui-ci aux objectifs de l'organisation et à améliorer sa capacité de s'adapter au changement. Ne devrait-il pas en être de même de nos établissements d'enseignement supérieur ? Ces derniers sont cruciaux pour la réalisation des aspirations nationales dans le domaine du développement économique et devront utiliser l'ensemble des ressources humaines dont ils disposent avec le maximum d'efficacité pour que de tels objectifs en matière de renforcement des capacités soient atteints.

Dans certaines disciplines universitaires, on dit que la somme des connaissances humaines double tous les cinq ou dix ans. Il est donc presque impossible à un enseignant de se tenir au courant de l'évolution de sa spécialité sans un travail conscient de recherche et d'autoinstruction. Quand au progrès des connaissances s'ajoutent des avancées équivalentes dans le domaine de la pédagogie, de l'élaboration des matériels didactiques et de l'utilisation de la technologie, l'effort de perfectionnement personnel requis prend des proportions considérables. Le personnel administratif et le personnel auxiliaire sont confrontés à une évolution tout aussi rapide des processus, techniques et outils de gestion. N'est-il pas évident que les établissements devraient adopter en conséquence une stratégie conçue pour aider chacun des membres de leur personnel à faire face à cette situation ? Ou peuvent-ils se permettre de rester les bras croisés en refusant de voir que leurs enseignants dispensent un savoir dépassé selon des méthodes inefficaces ? En pareil cas, combien de temps s'écoulera avant que les employeurs, le gouvernement et les étudiants eux-mêmes se plaignent du manque de pertinence des formations et de l'insuffisance des compétences et des connaissances acquises ?

Au moment d'élaborer une quelconque stratégie de développement des ressources humaines, l'établissement doit prendre en compte toutes les catégories de personnel - le personnel administratif

et le personnel auxiliaire peuvent jouer un rôle crucial en facilitant le travail d'apprentissage des étudiants et en contribuant à créer un environnement propice à l'étude. Attachés aux objectifs de l'établissement, les membres du personnel non enseignant peuvent être de précieux partenaires de travail pour leurs collègues enseignants. Les frontières entre catégories de personnel s'estompent aujourd'hui que des diplômés de l'enseignement supérieur sont recrutés à des postes qui seraient allés autrefois à des non-diplômés. Dans les bibliothèques, les centres d'informatique et les laboratoires, les postes jadis qualifiés de non "spécialisés" sont occupés par des personnes qui attendent qu'on leur confie des tâches de responsabilité et qu'on leur assure un profil de carrière offrant des possibilités de formation continue. Leur refuser ces possibilités reviendrait à se priver d'un potentiel considérable.

L'un des problèmes majeurs auxquels sont confrontés les pays en développement est la difficulté de recruter du personnel et de le conserver. Il ressort d'une étude récente que dans 22 des 45 universités africaines, 20 % ou plus des postes d'enseignement ne peuvent être encore pourvus qu'en faisant appel à du personnel étranger (Saint, 1992). Il n'est pas rare que les salaires plus élevés du secteur privé ou para-étatique détournent de l'enseignement supérieur les éléments les plus brillants. L'une des rares armes dont dispose un recteur d'université est sa capacité d'offrir aux principaux professeurs et chercheurs des possibilités de perfectionnement, avec ce que cela suppose en général de relations et d'accords de partenariat au niveau international.

## 2. Quels sont les défis aujourd'hui ?

Les établissements d'enseignement supérieur ne sont dans aucun pays à l'abri de fortes pressions et contraintes. Non seulement les gouvernements se concertent au sujet des financements, mais la mondialisation croissante de l'enseignement supérieur fait peser sur tous les établissements des fardeaux et des menaces similaires.

Voici quelques uns des principaux obstacles au développement des ressources humaines :

- a) **l'accroissement de la demande d'enseignement supérieur** est un phénomène mondial, qu'on l'évalue sur la base d'un taux de participation de la classe d'âge de 35 % ou de 5%. Selon les statistiques de l'UNESCO, le nombre d'étudiants est passé de 13 à 65 millions de 1960 à 1991. Dans bien des pays, le taux d'expansion de l'enseignement supérieur a excédé celui de l'économie, alors que la réticence de certains Etats à envisager un partage des coûts (en Afrique, par exemple) constituait un obstacle majeur au financement de leur secteur public. Au niveau institutionnel, l'accroissement quantitatif exerce une pression sur les équipements de toutes sortes.
- b) **les contraintes financières auxquelles sont soumis tous les pays** empêchent les gouvernements de consentir en faveur de l'enseignement supérieur le même effort financier qu'autrefois. Outre les mécanismes visant à faire supporter une partie des coûts par les étudiants et leurs familles, ceux-ci ont alors réagi en demandant aux établissements de rationaliser leur budget par des mesures d'économie (ou des coupes pures et simples), ce qui s'est traduit partout dans le monde par une sévère diminution du nombre d'enseignants et autres membres du personnel par étudiant et une augmentation de la charge de travail des enseignants. Les gouvernements attendent également des établissements d'enseignement supérieur qu'ils se tournent davantage vers des sources de financement privées telles qu'entreprises industrielles ou commerciales. Le personnel universitaire est alors appelé, en plus de ses obligations habituelles, à acquérir des compétences commerciales en vue de convertir son savoir spécialisé en services adaptés au marché. L'ironie est que, dans les périodes de graves difficultés financières, les établissements réduisent souvent en premier leur budget de la formation continue, au moment même où celle-ci est le plus nécessaire. La diminution des crédits accordés aux établissements publics a abouti dans nombre de pays à un essor de l'enseignement supérieur privé.
- c) **l'accent mis sur l'éducation de base** a convaincu quantité de pays en développement de limiter leur soutien à l'enseignement supérieur. Soucieux d'appliquer les recommandations de Jomtien, de nombreux donateurs bilatéraux ont réduit leur aide financière à l'enseignement supérieur.

Dans bien des pays, la réputation et l'image des universités et de leurs étudiants n'ont guère encouragé les gouvernements ou l'industrie à leur accorder de plus amples subsides.

d) **les attentes des gouvernements et de l'opinion publique**, qui souhaitent que les universités et autres établissements d'enseignement supérieur soient à même de dispenser à un plus large éventail d'étudiants des formations variées, à différents niveaux, font que ces établissements doivent :

- \* être capables de former une proportion croissante d'étudiants à temps partiel (ce qui implique en général un plus grand nombre d'heures de travail pour les enseignants)
- \* être prêts à accueillir un plus grand nombre d'étudiants adultes
- \* répondre à l'idée qu'un établissement peut desservir la population de toute une région en forgeant des liens avec des collèges ou centres de formation associés
- \* être en mesure d'offrir des services "duels", c'est-à-dire d'assurer de pair enseignement à distance et formation au contact direct des enseignants, avec les mêmes matériels et le même personnel
- \* être capables de former des diplômés possédant tous un ensemble de "compétences générales transférables" de façon à répondre plus complètement aux besoins des employeurs
- \* veiller à ce que tous les enseignants soient tournés vers l'extérieur et réceptifs aux besoins de la communauté
- \* s'assurer que les membres de leur personnel ont des compétences techniques leur permettant de proposer aux entreprises industrielles et commerciales de la région des services de recherche ou de conseil.

Ces attentes font peser une lourde responsabilité sur les établissements, tenus de ce fait d'accorder officiellement beaucoup plus d'attention aux besoins de leurs partenaires dans leur planification stratégique et d'associer la communauté à leur développement en l'invitant à formuler des avis.

e) **La recherche de la qualité** est allée de pair avec l'accroissement quantitatif et la diminution des aides financières. Comment ne pas craindre que cet accroissement quantitatif ne devienne synonyme de dégradation de la qualité par suite de la massification de l'enseignement supérieur ? Gouvernements, parents et étudiants s'interrogent sur la pertinence des processus d'enseignement et d'apprentissage et attendent des établissements et des organismes de financement qu'ils vérifient en permanence la qualité de ces processus et leurs résultats. Ces interrogations ajoutent aux pressions auxquelles sont soumis les enseignants, qui non seulement doivent se plier aux nouvelles procédures de responsabilisation et de contrôle, mais se voient encore appelés à rendre compte plus explicitement de leurs méthodes de travail et à évaluer de façon plus formelle l'efficacité de leur action. Il leur faut en outre demeurer constamment attentifs aux différents moyens qui leur permettraient de maintenir la qualité de leur enseignement avec des classes ou des groupes plus nombreux.

f) **Le progrès technologique affecte toutes les disciplines** (quoique à des degrés divers) et oblige les enseignants à se tenir au fait des dernières innovations en matière de pédagogie et de direction des recherches. Trois types de facteurs sont manifestement sources de disparités : l'âge, qui fait que les membres les plus jeunes du personnel enseignant sont plus à l'aise avec les outils techniques ; la discipline, certaines matières étant plus concernées que d'autres ; et le niveau de développement, alors que se creuse le fossé entre "riches" et "pauvres" sur le plan technologique. Même si l'accès à l'Internet permettra un jour aux universités des pays en développement de remédier à certaines déficiences de leurs services de bibliothèque et d'information, le fossé ne s'en trouvera que partiellement comblé.

g) **La nécessité d'accroître la participation des femmes au sein du personnel et des effectifs** constitue à l'évidence un défi pour les établissements d'enseignement supérieur. Pour accueillir un plus grand nombre d'étudiantes, ceux-ci devront revoir leurs critères d'admission, leurs services de soutien aux étudiants et parfois leurs méthodes d'enseignement. Plusieurs catégories de personnel pourront donc être concernées. Plus difficile encore sera la tâche de ceux qui s'efforcent d'accroître la proportion de femmes parmi les enseignants, les chercheurs ou les administrateurs de rang supérieur. Que les obstacles aux changements dans ces deux domaines

résultent des attitudes ou des processus, les lever nécessitera une révision des stratégies, suivie de mesures énergiques.

- h) **L'évolution spectaculaire des exigences du marché du travail** affecte inévitablement les établissements qui s'efforcent de répondre à la demande nationale ou régionale. Dans les pays développés, certaines branches de l'industrie opèrent à l'échelle du marché mondial, et recrutent donc au niveau international, en comparant le bagage des diplômés de différents pays. Il pourrait donc être imprudent d'arrêter le programme d'un quelconque cours préparant à un emploi dans ces branches sans tenir compte des perspectives mondiales ou régionales. La structure de l'emploi se modifie elle aussi : des formations répondant hier aux besoins nationaux ont perdu aujourd'hui toute pertinence. De nouvelles filières doivent être proposées dans des domaines comme les télécommunications, le tourisme, les soins de santé, les services financiers, l'industrie alimentaire et les transports. Les étudiants craignant de se retrouver au chômage une fois diplômés vont désormais se tourner vers des formations plus professionnelles et adaptées à la demande qui accroissent leurs chances de trouver un emploi. Dans de nombreux pays, il sera également nécessaire de leur apprendre à créer eux-mêmes leurs propres débouchés quand les débouchés traditionnels font défaut. Tous ces changements nécessitent de la part du personnel universitaire une faculté d'adaptation croissante, en particulier dans les disciplines sur leur déclin.
- i) **Une gestion efficace exige de nouvelles compétences au sein des établissements**, compétences que ne possèdent pas toujours ceux qui sont traditionnellement placés à la tête des universités ou des facultés, Il n'est pas rare que l'on se plaigne dans les établissements des "nouvelles méthodes de gestion" tuant le vieil esprit de collégialité universitaire ; pourtant, la complexité même de la tâche des hauts responsables exige d'eux un professionnalisme sans faille. Pour être à la hauteur, il leur faut apprendre à adapter avec doigté les méthodes de gestion commerciale à l'environnement universitaire sans jamais perdre de vue la mission de l'établissement au service duquel ils se trouvent. Les compétences techniques nécessaires de nos jours aux dirigeants des établissements d'enseignement supérieur obligent à remettre en question certains aspects des structures de gestion et fonctions traditionnelles. S'il est vrai que la solution réside dans une plus grande délégation des responsabilités aux doyens et autres gestionnaires de rang intermédiaire, un grand nombre de personnes au sein de chaque établissement vont avoir besoin qu'on les aide à se perfectionner dans le domaine de la gestion.

### 3. **Quel rôle le personnel des établissements d'enseignement supérieur sera-t-il appelé à jouer à l'avenir et quelles compétences devra-t-il posséder ?**

Ces formidables défis auront vraisemblablement des conséquences considérables sur le travail et le rôle de chacun des principaux acteurs de l'établissement. Tous seront affectés par une série d'évolutions et de tendances générales. Celles-ci sont au nombre de sept :

- il est aujourd'hui nécessaire de savoir s'adapter et modifier ses habitudes (en fonction de l'évolution des politiques gouvernementales, des demandes extérieures et des pressions sociales) ;
- le contenu des cours doit tenir davantage compte des perspectives internationales ;
- employeurs, gouvernements et étudiants réclament des programmes d'études pertinents ;
- il importe de renforcer la coopération entre établissements, y compris, dans certains cas, avec l'enseignement privé en plein essor ;
- on a pris conscience du rôle de l'établissement au sein de la société et de son devoir de contribuer au développement national ou à celui de la communauté locale ;
- dispenser un enseignement de qualité, plutôt que se consacrer à la recherche, apparaît de plus en plus comme devant être le principal objectif de carrière d'un universitaire ;

- la demande de cours de niveau postuniversitaire s'accroît, en particulier dans les pays où le taux de participation à l'enseignement supérieur est relativement élevé.

Ces tendances ont des incidences diverses selon les catégories de personnel. Nous allons voir ce qu'il en est pour chacune de ces catégories.

Pour **les responsables des établissements** - recteurs, vice-présidents, vice-recteurs, etc. - les défis sont immenses. C'est à eux pour l'essentiel qu'il incombe de prendre les décisions et de définir les stratégies dans des environnements nouveaux, extrêmement incertains. Des qualités de chef leur seront indispensables, ainsi que le sens de la communication et des talents de persuasion, afin de convaincre leurs collègues enseignants et chercheurs de la nécessité de rompre avec des habitudes établies de longue date.

Leur rôle consistera essentiellement à gérer le changement et à répondre au besoin fondamental d'adapter des institutions pour la plupart conservatrices, tout en tenant compte des résistances et du malaise que suscitera ce changement. Ils devront donc assumer les responsabilités suivantes :

- proposer des orientations stratégiques et une vision de la voie dans laquelle l'établissement doit s'engager ;
- convaincre les partenaires extérieurs tels qu'entreprises, donateurs et anciens élèves de suppléer par leur appui financier les crédits supprimés par l'Etat ;
- encourager l'innovation et l'esprit d'entreprise en veillant à ce que les règles de fonctionnement de l'établissement, loin de leur faire obstacle, favorisent de telles attitudes ;
- entretenir l'adhésion aux objectifs institutionnels au sein d'une communauté viscéralement méfiante à l'égard de tels changements.

Les **gestionnaires des établissements** tels que doyens et chefs de département épaulent le chef exécutif dans ses efforts pour imposer de nouvelles règles. Ils assument des fonctions de direction au niveau des différentes disciplines et jouent un rôle clé dans la mise en oeuvre du changement institutionnel. Ils partagent les difficultés de gérer un établissement (et une équipe) en phase de transition - toutefois, dans la mesure où leurs responsabilités s'exercent de façon plus détaillée, ils devront posséder des compétences plus concrètes, en particulier :

- des compétences en matière de gestion du personnel, qu'il s'agisse par exemple d'animer une équipe ou d'aider les membres du personnel à s'élever dans leur spécialité et à renforcer leur professionnalisme ;
- la capacité de manier les chiffres et de comprendre les questions financières et les problèmes de coûts ;
- une bonne connaissance des technologies de l'information ;
- la capacité de prendre en compte les nouvelles évolutions dans l'environnement extérieur, par exemple les risques de concurrence ;
- le sens commercial ;
- la conscience stratégique de la position de l'établissement ;
- la capacité de savoir tirer parti des processus internes de prise de décision dans un environnement collégial.

Les **universitaires, en tant qu'enseignants**, sont probablement la catégorie dont les méthodes de travail seront le plus profondément bouleversées. C'est à eux qu'échoit en définitive la lourde tâche de "faire plus avec moins", alors que le nombre d'étudiants augmente sans que des

crédits supplémentaires soient dégagés en conséquence. Il leur est demandé de prendre en charge un éventail plus large d'étudiants (adultes, défavorisés, à temps partiel, etc.) selon des modalités différentes nécessitant le recours à des méthodes et à des technologies nouvelles. Ils sont soumis à un contrôle plus strict et devenu explicite de leur travail, sous la forme d'examens de qualité et d'évaluations.

Dans ce contexte difficile, un enseignant modèle devrait avoir les compétences suivantes :

- connaissance et compréhension des différentes façons d'apprendre des étudiants ;
- connaissances, compétences et attitudes en matière de notation et d'évaluation des étudiants, afin d'aider ces derniers à progresser ;
- volonté de se perfectionner dans sa spécialité, d'appliquer les normes professionnelles et de se tenir au courant des dernières évolutions ;
- connaissance des applications des technologies de l'information intéressant sa discipline, tant sur le plan de l'accès aux matériels et à la documentation disponibles dans le monde entier que sur celui des outils didactiques ;
- capacité de prendre en compte les signaux du "marché" extérieur en ce qui concerne les besoins des futurs employeurs potentiels des diplômés de sa discipline ;
- maîtrise des nouvelles avancées en matière d'enseignement et d'apprentissage, y compris conscience des impératifs d'un enseignement "duel" - contact direct avec les étudiants et enseignement à distance - utilisant des matériels identiques ;
- attention portée aux points de vue et aspirations des "clients", c'est-à-dire des différents partenaires, y compris les étudiants ;
- compréhension des incidences des facteurs internationaux et multiculturels sur les programmes d'études ;
- capacité d'enseigner à des catégories d'étudiants variées, appartenant à différents groupes d'âge, milieux socio-économiques, groupes ethniques, etc. en travaillant un plus grand nombre d'heures par jour ;
- capacité d'assurer, sans perte de qualité, des cours magistraux, séminaires ou ateliers suivis par un plus grand nombre d'étudiants ;
- aptitude à concevoir des "stratégies d'adaptation" personnelles et professionnelles.

Il est peu probable qu'un quelconque individu réunisse à lui seul cette impressionnante somme de compétences, de sorte que l'on aura tendance à encourager les enseignants à se spécialiser dans certaines fonctions en cultivant les aptitudes correspondantes.

En tant que chercheurs, les universitaires sont également obligés de s'adapter. De plus en plus, les universités fondent leur appréciation de la qualité des recherches sur la capacité du chercheur d'obtenir des financements extérieurs tout autant que sur le volume des travaux conduits et publiés. La concurrence entre établissements en quête de fonds est beaucoup plus vive qu'autrefois et donne souvent lieu à des appels d'offres internationaux. Ceux qui financent les recherches se montrent plus exigeants quant à la qualité des projets et des résultats finals. Entre autres compétences, les chercheurs doivent aujourd'hui être capables:

- de rédiger une proposition de projet ;
- de constituer des réseaux et de collecter des fonds aux fins de leurs projets ;

- de diriger des étudiants préparant un doctorat et des chercheurs ;
- de gérer des projets, en particulier avec des partenaires internationaux.

Le **personnel auxiliaire** travaillant dans les bibliothèques, centres de documentation et centre informatique n'est pas moins sollicité. Les nouvelles technologies exigent d'eux qu'ils maîtrisent les méthodes et logiciels modernes de recherche de l'information et assument une nouvelle tâche - celle de guider les utilisateurs de ces services d'appui. Les frontières se brouillent entre le rôle des enseignants et celui des auxiliaires amenés à conseiller les étudiants sur les systèmes de recherche de l'information. Les uns comme les autres facilitent l'accès à des connaissances disponibles ailleurs et doivent faire face tout au long de journées plus chargées aux appels à l'aide d'étudiants aux compétences plus inégales. Le rapport Dearing au Royaume-Uni aboutit à la même conclusion : "là où les technologies des communications et de l'information ont transformé la nature de l'enseignement et de l'apprentissage, il est nécessaire de reconsidérer et de redéfinir le rôle des universitaires et du personnel auxiliaire au sein des établissements".

Le **personnel administratif** devra lui aussi acquérir de nouvelles compétences :

- la maîtrise des technologies de l'information est considérée aujourd'hui comme allant de soi ;
- étant donné les pressions financières, toutes les opérations administratives exigent un sens inné des coûts et de la nécessité de n'engager la moindre dépense qu'à bon escient ;
- le sens commercial est un atout majeur, aujourd'hui que les budgets sont si souvent confiés aux doyens ou aux facultés et que les services administratifs centraux se voient sollicités par une clientèle académique nombreuse ;
- savoir adapter ses méthodes de travail avec souplesse est devenu indispensable alors que les dépenses de gestion sont sans cesse rognées.

Il en va en partie de même du **personnel technique et de service**, qui se trouve lui aussi pressé de se montrer d'un meilleur rapport efficacité-prix, plus souple dans ses méthodes de travail, plus au fait du progrès technique et plus attentif à ce que l'on attend de lui. Aujourd'hui, il est souvent aussi censé travailler dans une plus grande insécurité, ses tâches risquant à tout moment d'être confiées à des entreprises extérieures ou à des sous-traitants. En contrepartie, il est parfois associé plus étroitement à la prise de décision et invité à partager l'esprit de l'établissement.

Les **pays en développement** connaissent des problèmes particuliers qui empêchent le personnel de tous niveaux d'acquérir les compétences susmentionnées. Quand même les professeurs d'université sont si mal payés qu'ils ne parviennent pas à nourrir leur famille, il ne faut pas s'étonner si le personnel consacre la majeure partie de son temps à un deuxième emploi, voire un troisième. Dans de telles circonstances, les établissements ne peuvent souvent s'attacher leur personnel qu'en mettant un logement à sa disposition pour un loyer minime, mais il leur est beaucoup plus difficile de trouver les crédits et le temps nécessaires pour assurer son perfectionnement.

Dans les petits Etats, le perfectionnement du personnel soulève des problèmes spécifiques, liés à la taille modeste des établissements d'enseignement supérieur. Les ressources humaines étant limitées, le personnel de rang supérieur est fortement tributaire de partenaires extérieurs pour la fourniture de conseils et d'informations. Les établissements sont contraints d'engager du personnel polyvalent et la pénurie de spécialistes est inévitable.

#### 4. Quels types de formation initiale et en cours d'emploi permettraient de relever ces défis ?

Toute réponse à ces défis doit être impérativement intégrée et holistique. Comme le notent Mukherjee et Singh (1994), une " approche véritablement globale est nécessaire, où le perfectionnement des enseignants et chercheurs, des gestionnaires, du personnel administratif et des techniciens auxiliaires est conçu comme un tout au sein d'une infrastructure de nature à le faciliter". Deux autres principes essentiels doivent être gardés à l'esprit : il faut inciter les membres du personnel de tous niveaux à envisager de poursuivre leur formation tout au long de leur vie, pour

progresser dans leurs disciplines respectives et pour acquérir les compétences qu'exigent leur lieu de travail et leur rôle au sein de l'établissement ; tout programme de perfectionnement du personnel doit faire appel à de multiples mécanismes permettant un accès souple à la formation.

Cela suppose que, partout dans le monde, les établissements se dotent d'une stratégie claire précisant les besoins de formation des membres de leur personnel à tous les niveaux et aux différentes étapes de leur carrière. Ils devront articuler étroitement cette stratégie à leur politique de gestion des ressources humaines, de façon qu'elle se reflète dans les critères de sélection, les plans de carrière et les mécanismes de notation du personnel.

Tous les enseignants et chercheurs des établissements de l'enseignement supérieur n'ont pas reçu une formation initiale, et malgré la vigoureuse campagne menée par une génération entière de formateurs, rares sont encore les pays où il est obligatoire de seulement justifier d'une quelconque formation pour être admis à de tels postes. D'où ce constat brutal : l'enseignement universitaire est dénué de professionnalisme ; il n'existe à ce jour aucune norme reconnue, aucun ensemble de connaissances et de compétences que les néophytes seraient tenus de maîtriser avant d'être autorisés à pratiquer, aucun contrôle par les pairs, aucune responsabilisation" (Kogan et Moses, 1993). Il est temps de se demander pourquoi cette situation s'est instaurée et quels sont les obstacles à la reconnaissance de la nécessité d'une telle formation. La culture traditionnelle des établissements est-elle si rétive au changement ? Est-ce un problème de priorités dans l'allocation des ressources financières ? Se pourrait-il que la loyauté primordiale des universitaires à l'égard de leur discipline les empêche de chercher à apprendre les techniques pédagogiques et la manière de servir au mieux son établissement ? Toutefois, même sur ce point, les impératifs pédagogiques se sont rarement traduits par ce que l'on pourrait appeler une approche systématique, professionnelle, du perfectionnement personnel.

Il est des exceptions à ce sombre tableau. L'Inde possède 48 instituts pédagogiques, subventionnés par la Commission des bourses universitaires, qui assurent la formation initiale de toutes les catégories de personnel universitaire et leur proposent quelques cours de perfectionnement à mi-carrière. Au Royaume-Uni, des mesures énergiques sont prises afin de donner suite à la recommandation du Rapport Dearing (1997) tendant à créer un Institut de formation pédagogique pour l'enseignement supérieur. Dans l'ex-Union soviétique et ses satellites, le personnel du supérieur devait avoir suivi une formation en bonne et due forme. Dans des Etats de l'Europe occidentale tels que la Grande-Bretagne, les Pays-Bas et l'Allemagne, les établissements ont fait des efforts pour renforcer la formation pédagogique et les programmes de perfectionnement du personnel font l'objet d'une attention accrue. Quelques signes encourageants :

- Plusieurs Länder allemands ont voté des lois aux termes desquelles les candidats à un poste de professeur doivent justifier de compétences pédagogiques ;
- Certains établissements allemands, norvégiens et britanniques ont inclus dans leurs contrats de recrutement une clause faisant obligation aux nouvelles recrues de suivre des stages de perfectionnement ;
- La France a adopté un plan national de formation pédagogique axée sur la pratique intéressant également les candidats de niveau postuniversitaire à des postes d'enseignement ;
- Un nombre croissant d'universités possèdent une unité chargée du perfectionnement du personnel (125 d'entre elles, par exemple, en Grande-Bretagne, 16 en Allemagne, 11 aux Pays-Bas et la totalité en Finlande) ;
- Même lorsque les cours de perfectionnement ne sont pas obligatoires, ils connaissent un succès grandissant.

La formation continue des enseignants du supérieur a laissé jusqu'ici tout autant à désirer. Même si certains y voient " un objectif fondamental plutôt que seulement souhaitable, une obligation et non une option - à la fois un impératif et un devoir professionnels et une responsabilité des établissements à l'égard de leur personnel" (Gordon et Partington, 1996), cette opinion est rarement partagée par ceux qui répartissent les ressources au sein des établissements ou au niveau national.

La manière habituelle de répondre à ce besoin de formation est de confier à un service d'assistance pédagogique central aux ressources étiques le soin d'organiser des cours facultatifs. Le décalage par rapport aux changements et aux défis considérables décrits plus haut amène à poser de nouvelles graves questions. Comment se fait-il que les gouvernements, que la qualité de l'enseignement préoccupe tant, investissent si peu pour offrir au personnel des établissements d'enseignement supérieur des possibilités d'améliorer ses performances sur le plan pédagogique ? En Allemagne, par exemple, on ne compte que 60 spécialistes de la formation professionnelle face à une demande potentielle de 140 000 personnes. Comment faire pour modifier cet état d'esprit ?

On note çà et là des évolutions positives : c'est ainsi que l'Ecole polytechnique de Singapour a adopté une approche fondée sur l'entraide, qui consiste à demander à chaque membre du personnel d'évaluer et de noter lui-même ses compétences dans un certain nombre de domaines (tels que gestion financière ou navigation sur Internet). Ceux qui se sont attribués des notes élevées sont ensuite invités à donner des cours aux autres. Un service central de perfectionnement du personnel supervise ces activités.

S'agissant des gestionnaires, en dehors de quelques exemples frappants, au niveau international, de programmes destinés aux directeurs exécutifs (les programmes de l'Association des universités européennes et ceux du Comité des recteurs en Australie), les mesures prises pour permettre, par exemple, aux doyens ou aux chefs de département d'actualiser leurs connaissances dans le domaine de la gestion le sont en général au coup par coup et sans aucune méthode. Même chose pour le personnel administratif et auxiliaire. Une expérience novatrice visant à délivrer un certificat de formation en cours d'emploi au personnel non enseignant vient de tourner court en Grande-Bretagne, faute d'un nombre suffisant d'universités prêtes à financer cette formation.

Le téléenseignement peut être une solution aux problèmes à plus large échelle que connaissent certains pays en matière de perfectionnement du personnel et des gestionnaires. Une fois le matériel élaboré, il autorise des économies et une souplesse appréciables au stade de la fourniture des services. Les potentialités du world wide web à cet égard sont encore inexplorées.

Si l'objectif est d'assurer un "professionnalisme systématique" de l'ensemble du personnel enseignant, le problème principal est en général de savoir où trouver les ressources. La question clé devient : la charge financière doit-elle être supportée par l'Etat, l'établissement ou les bénéficiaires ?

##### **5. De quelles conditions de travail et de quels systèmes d'incitation les stratégies de formation devraient-elles s'accompagner pour motiver le personnel et créer un environnement favorable ?**

Les conditions d'emploi évoluent partout dans le monde. Le recrutement à vie de l'ensemble du personnel universitaire a été abandonné dans plusieurs pays en faveur de contrats à durée limitée, et de nombreux employés administratifs ou auxiliaires voient leurs emplois menacés par la pratique consistant à mettre en concurrence des sous-traitants extérieurs. De nombreux responsables d'établissements universitaires trouvent plus économique d'engager des enseignants à temps partiel. Pour les professeurs et les chercheurs en particulier, jusqu'à quel point, doit-on se demander, faut-il maintenir le système d'attribution des postes à vie et autres formes de sécurité de l'emploi ? Face à l'insécurité croissante, les individus accepteront-ils de s'adapter et d'évoluer conformément aux vœux de leur établissement ?

Par le passé, traitements et échelles de traitements étaient basés sur les barèmes en usage dans la fonction publique. Or celle-ci est concurrencée aujourd'hui par des établissements privés à la bourse mieux garnie et aux systèmes de rémunération différents. Est-il réaliste d'envisager de lier les traitements aux performances et quelles conséquences un tel système aurait-il sur la demande de formation continue ? Le secteur public peut-il rester compétitif en mettant en avant des avantages non financiers tels que le prestige que confère un titre de professeur ? Les établissements universitaires parviendront-ils de cette façon à s'attacher les bons éléments ? Ne serait-il pas temps de mettre en place des mécanismes d'incitation, à présent que ces établissements réalisent de plus importants profits commerciaux ? Lorsque des membres du personnel sont à l'origine de revenus supplémentaires, quelle part de ces revenus devrait leur échoir ? Si la politique adoptée en la matière

récompense le mérite personnel, ne sera-t-elle pas un facteur de division au sein de l'établissement en favorisant les membres du personnel dont les disciplines sont potentiellement les plus lucratives ?

Les changements intervenus dans le profil des âges et l'organisation des études au sein de la population étudiante auront pour effet d'allonger le nombre d'heures de travail de l'ensemble du personnel enseignant, qui se verra contraint de travailler le soir ou durant les week-ends. Ce problème peut être résolu en demandant au personnel en poste de modifier ses habitudes de travail ou par un partage de l'emploi avec des maîtres assistants ou du personnel auxiliaire travaillant à temps partiel.

La culture prévalant en milieu universitaire a toujours privilégié l'excellence en matière de recherche au détriment de l'enseignement. Il s'avère très difficile d'extirper ces préjugés portant sur les mécanismes de sélection et de promotion, même dans les établissements dont la mission exige des enseignants hors pair.

## **6. Quel pourrait être le rôle des programmes de coopération interuniversitaire dans le perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur ?**

Le caractère modeste des efforts actuellement consentis en la matière est loin d'être à la mesure des besoins massifs, ce qui devrait inciter les gouvernements et les établissements universitaires à dresser des plans afin de les intensifier. Dans bien des cas, les responsables ont encore beaucoup à apprendre quant à la manière de planifier, élaborer, promouvoir, puis mettre en oeuvre des programmes de perfectionnement du personnel. La coopération inter-universitaire peut jouer un rôle majeur en aidant ceux dont les connaissances sont encore rudimentaires dans ce domaine à tirer profit de la plus grande expérience amassée par d'autres.

Cette coopération peut être assurée par les réseaux ou associations professionnelles de spécialistes de la formation permanente à l'échelon national (comme L'Agence de perfectionnement du personnel des universités et collèges) ou régional (comme le Réseau européen pour le perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur (Berendt, 19%) ou le Réseau de perfectionnement du personnel de l'Afrique orientale et australe). Toutefois, peu de pays disposent de telles organisations et la plupart des établissements devront donc se tourner vers un réseau international. Ces dernières années, les réseaux de perfectionnement du personnel de l'UNESCO ont répondu à ce besoin en regroupant les personnes s'occupant de formation permanente au sein des établissements d'enseignement supérieur. Le principal obstacle à de tels réseaux est leur coût, même si leur existence se traduit par une réduction des dépenses de fonctionnement du fait qu'ils permettent à leurs membres de partager leurs ressources et de tirer les leçons de l'expérience des autres.

Ces réseaux de coopération peuvent se révéler utiles dans un certain nombre de domaines :

- conseils aux établissements sur la manière de constituer une équipe chargée du perfectionnement du personnel et d'en organiser les activités ;
- aide à la conception et à l'élaboration de stratégies de perfectionnement du personnel ;
- conseils sur la formation à donner aux personnes chargées d'assurer le perfectionnement du personnel et sur les compétences qu'elles doivent posséder ;
- échange de cours sur tous les aspects de l'amélioration des pratiques pédagogiques (dont le contenu devra être adapté en tenant compte des différences culturelles) ;
- élaboration conjointe de programmes de perfectionnement du personnel ;
- diffusion d'informations sur les méthodes d'organisation et de gestion d'une unité du perfectionnement du personnel qui ont fait leurs preuves ;
- échanges directs de personnel entre membres du réseau ;
- communication des noms de formateurs compétents, et information en retour sur leurs performances ;

- conseils sur la manière de collaborer avec d'autres services privés et publics.

Une fois créés, les réseaux de ce type autorisent toutes sortes d'interactions entre leurs membres : échange de matériels, communications faciles (via le courrier électronique et les groupes de discussion), rencontres à l'occasion d'ateliers, échange de personnel, organisation d'activités conjointes, visites réciproques pour des services de consultation en bonne et due forme sur les moyens de résoudre les problèmes, etc. Le grand intérêt des réseaux, c'est qu'ils sont des forums tout trouvés pour les évaluations et débats entre pairs. Si des personnes appartenant à d'autres cultures et d'autres environnements peuvent participer à ces forums, la diversité de points de vue représentatifs de différentes régions du monde constituera un atout supplémentaire.

On ne saurait sous-estimer l'intérêt des alliances Sud-Sud et Nord-Sud, dès lors qu'elles n'aggravent pas l'exode des compétences des pays moins avancés vers leurs partenaires mieux dotés. De nombreux pays en développement pensent que le perfectionnement du personnel s'arrête au terme de la période passée à préparer un doctorat à l'étranger et se désintéressent de tous les besoins ultérieurs en matière de formation pédagogique en cours d'emploi.

## **7. Les prochaines étapes : quelques suggestions sur les actions à entreprendre**

Nous avons tenté de prendre la mesure du problème et de décrire quelques unes des solutions mises en oeuvre à ce jour au niveau institutionnel. A l'évidence, ces efforts sont insuffisants au regard des besoins, et nous devons faire beaucoup plus si nous voulons utiliser plus pleinement et plus efficacement les ressources humaines de nos établissements d'enseignement supérieur. Nous voudrions à présent formuler un certain nombre de suggestions sur ce que pourraient faire les divers partenaires. Les organismes compétents pour donner suite à ces propositions varieront selon les pays en fonction de la structure hiérarchique propre à chaque pays.

Pour toutes les catégories de personnel, il s'agit de prendre conscience de la nécessité d'une formation continue. Ce qui fait souvent défaut, c'est une pression vigoureuse de leur part pour exiger de plus amples possibilités de formation et de perfectionnement. En l'absence d'une telle demande, les fournisseurs de formation ont parfois le sentiment que les cours qu'ils proposent ne rencontrent pas un intérêt suffisant. Les unités de perfectionnement du personnel font sans doute de leur mieux pour faire connaître leurs activités et leurs services, mais prennent-elles le temps d'expliquer aux membres du personnel pourquoi il est si important pour chacun d'entre eux de se perfectionner ? Il est rare que les délégués du personnel et les syndicats insistent lors des discussions et négociations avec les autorités compétentes sur la nécessité d'assurer la formation continue de ceux qu'ils représentent. Faudrait-il que les organismes nationaux et internationaux interviennent auprès des syndicats pour leur offrir conseils et appui, leur faire prendre conscience de l'ampleur du problème et les presser de s'y attaquer au sein de leurs établissements ?

En ce qui concerne les gestionnaires des établissements, plusieurs types de mesures seraient souhaitables :

- chaque établissement devrait élaborer un plan de perfectionnement du personnel dans le cadre de sa stratégie de gestion des ressources humaines. Ce plan devrait préciser clairement les orientations adoptées concernant le type de formation continue auquel chaque membre du personnel peut prétendre. Y seraient définies les tâches que les différentes catégories de personnel sont censées accomplir et les besoins en matière de perfectionnement professionnel qui en découlent ;
- les établissements devraient réviser leur politique relative aux critères de sélection et de promotion, à la confirmation des contrats d'engagement au terme de la période probatoire et à la titularisation, et examiner s'il y aurait lieu de prendre en compte les résultats obtenus sur le plan du perfectionnement professionnel à la lumière de quelconques cibles préalablement définies ;
- il faudrait envisager de faire de la participation aux cours de perfectionnement une condition préalable à l'obtention d'une promotion ou à l'accès à certains postes. Cette mesure s'appliquerait aussi bien aux enseignants et chercheurs qu'au personnel administratif ;

- le chef de l'établissement devrait appuyer vigoureusement le perfectionnement du personnel en faisant une priorité et veiller à ce qu'un budget adéquat lui soit affecté ;
- chaque établissement devrait créer une unité centrale chargée d'élaborer et de suivre en permanence sa politique en matière de perfectionnement du personnel, de mettre sur pied un programme de cours et d'ateliers de courte durée et de rendre compte à l'organe directeur des résultats globaux obtenus dans ce domaine ;
- il devrait s'efforcer de promouvoir une culture où la participation aux activités de perfectionnement du personnel est une routine bien acceptée ;
- il importe de désigner clairement les personnes ayant la responsabilité de promouvoir le perfectionnement du personnel ; les chefs des départements pourraient par exemple ;
- se voir confier la gestion des activités visant à aider les membres de leur équipe à améliorer leurs performances et leur efficacité, en faisant appel si nécessaire à l'administration centrale ou à des services extérieurs ;
- les établissements devraient envisager de fixer des cibles en matière de formation continue pour certaines catégories de personnel et de rendre cette formation obligatoire pour certains postes (concernant par exemple la sécurité, les relations avec les clients extérieurs, etc.).

Pour les **gouvernements et organismes de financement nationaux**, il existe plusieurs façons de promouvoir des stratégies efficaces de perfectionnement du personnel. S'ils exercent un contrôle central, ils devraient réviser les systèmes nationaux de recrutement et de promotion en rendant les cours de perfectionnement obligatoires à certaines étapes d'une carrière pour mieux en souligner l'importance. Si une telle mesure est du ressort des établissements, les gouvernements peuvent afficher clairement leur soutien vigoureux à la formation continue en demandant aux établissements de faire figurer leur stratégie de gestion des ressources humaines dans les plans stratégiques soumis à son contrôle. Ils pourraient même envisager de pénaliser ceux d'entre eux qui n'ont pas fait une place suffisante aux activités de perfectionnement du personnel dans leur planification et leur budget. Il leur est également possible de subventionner directement des mesures novatrices dans ce domaine. C'est ainsi qu'en Ecosse, le Conseil de financement a créé en 1995 un fonds spécial destiné à financer le perfectionnement du personnel dans quatre disciplines spécialisées et a invité les établissements à soumettre leurs projets.

Les gouvernements peuvent aussi encourager la collaboration et la coopération en matière de perfectionnement du personnel en fournissant une aide initiale pour faciliter la création d'unités au sein des établissements ou d'associations ou réseaux regroupant les professionnels concernés. Une autre approche consiste à créer une unité chargée de la formation continue au niveau national, de préférence avec l'appui de l'association nationale des recteurs et présidents d'université, de soutenir les unités existant au sein des universités et de servir de forum pour une réflexion commune sur les politiques de perfectionnement du personnel et les mécanismes de collaboration. Il appartient aux autorités nationales de veiller à ce que les établissements reçoivent des conseils et un soutien appropriés.

Les organismes et donateurs internationaux ont le choix entre diverses formes de soutien. Nous avons déjà évoqué l'utilité des réseaux internationaux de perfectionnement du personnel, mais cela suppose que pays et établissements soient déjà attachés à la formation continue. Peut-être faudrait-il auparavant s'employer à convaincre et à éduquer, par le biais par exemple d'ateliers organisés par des organismes tels que l'UNESCO ou l'IIEP à l'intention des responsables nationaux de l'enseignement supérieur en vue d'encourager la formation permanente au sein des établissements. D'autres types d'intervention peuvent également être envisagés :

- parrainer la conduite d'enquêtes sur les bonnes pratiques et en diffuser
- les résultats par le truchement des réseaux ;
- organiser un "réseau des réseaux" informel consacré au perfectionnement du personnel ;

- promouvoir des projets conjoints entre nouvelles unités et unités déjà expérimentées dans différents pays ;
- aider le personnel des pays en développement à maintenir son niveau de compétence professionnelle en finançant sa participation à des conférences et les congés sabbatiques ;
- financer la création d'une chaire UNESCO de perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur ;
- organiser des ateliers sur des thèmes spécialisés avec le concours d'experts internationaux ;
- fournir des services de consultant aux organismes nationaux de formation continue qui en font la demande ;
- parrainer des enquêtes sur les bonnes pratiques dans d'autres secteurs que l'enseignement supérieur et identifier les idées dont celui-ci pourrait s'inspirer ;
- promouvoir l'élaboration d'indicateurs de performance ou la compilation de statistiques relatives à la gestion qui permettent aux établissements de comparer leurs activités respectives en matière de perfectionnement du personnel.

Il existe des limites au soutien qui peut être apporté au niveau international dans la mesure où le facteur décisif demeurera toujours la quantité d'énergie (et de crédits) qu'un système national est prêt à consacrer aux activités de perfectionnement du personnel. Cela ne doit toutefois pas dissuader les organisations compétentes d'encourager la collaboration internationale en ce qui concerne la conception et la fourniture de tels programmes (Davies, 1996).

Dix questions pour réfléchir aux actions futures :

1. Comment peut-on encourager le personnel des établissements d'enseignement supérieur à réclamer des cours de perfectionnement ?
2. Quels types d'actions les organismes syndicaux mettent-ils en oeuvre en vue de faciliter de plus amples initiatives en matière de perfectionnement du personnel ? Existe-t-il un moyen quelconque de les intensifier au moyen de réseaux de soutien nationaux ou internationaux ?
3. Quelles ressources les établissements devraient-ils investir dans le perfectionnement du personnel ? Comment peut-on les aider à accorder à cette activité la priorité requise et à trouver des fonds à cet effet ?
4. Quelles autres mesures les établissements devraient-ils prendre pour promouvoir des activités de perfectionnement du personnel efficaces ?
5. Comment les chefs d'établissement peuvent-ils promouvoir une culture où le perfectionnement du personnel est perçu comme une activité essentielle et est bien accepté ?
6. En quoi les formules d'enseignement à distance peuvent-elles aider à répondre aux besoins de toutes sortes dans le domaine du perfectionnement du personnel ?
7. Que pourraient éventuellement faire les organes de tutelle ou les gouvernements nationaux, ou ces derniers doivent-ils laisser l'initiative aux établissements ?
8. Comment les agences et organisations internationales pourraient-elles aider les pays dont le système d'enseignement supérieur est de taille modeste ou ne dispose pas de ressources suffisantes ?
9. Les réseaux de perfectionnement du personnel peuvent-ils fonctionner efficacement avec les seules cotisations de leurs membres ou ont-ils besoin d'un soutien financier permanent ?
10. Quelles sont les compétences essentielles que doit maîtriser un membre du personnel enseignant (voir section 3) ? Jusqu'à quel point faut-il encourager la spécialisation ?

**Références :**

Banque mondiale (1994). *L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience*. Washington DC.

Berendt, Dr. Brigitte (1994). Higher Education Teaching Development Networks with regard to the European Network on Staff Development in Higher Education, dans UNESCO (dir. publ.), *Higher Education Staff Development Directions for the 21<sup>st</sup> Century*. Paris.

Davies, Professeur John L. (1996). La gestion de l'enseignement supérieur. Formation et perfectionnement : les indicateurs de la qualité. *Nouveaux cahiers sur l'enseignement supérieur : Etudes et recherches*, No. 18. UNESCO, Paris.

Dearing, Sir Ron (1997). Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education. HMSO. Londres.

Gordon, Professeur George et Partington, Dr. Patricia (1996). Emerging Agendas and Frameworks for Staff Development. *Tertiary Education and Management*, vol. 2, No. 1, p. 62-75.

Mukherjee, Hena et Singh, Jasbir (1993). *Staff Development Approaches in Higher Education: Learning from Experience*. Commonwealth Secretariat, Londres.

Saint, Dr. William (1993). Les universités africaines : une stratégie de stabilisation et de revitalisation. Banque mondiale, Washington DC.

UNESCO (1997). Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Adoptée par la Conférence générale à sa vingt-neuvième session, novembre 1997. Paris.

## Discours

---

*Address by : Dr (Ms) Jasbir Singh  
Malaysia*

### Introduction

I address the issue of staff development from two perspectives: that of the developing countries and that of women in higher education. Both perspectives represent special problems of two large constituencies in higher education.

#### A. Developing countries

The challenges that confront staff development outlined in section 2 of the Fielden paper - the growth in demand for higher education, the financial constraints, focus on basic education, expectations from tertiary education, concern for quality, technological change, need to improve women's participation, changing demands of the labour market, demand for new management skills within institutions - manifest themselves to an acute degree in developing countries. Hence the issue of staff development acquires a dimension which is paramount to the growth and development of these institutions. Sadly, it is often in these countries that staff development is placed on the backburner while apparently more urgent problems are addressed. That "programs are only as good as the people who run them" (W. Saint: 96) is often forgotten.

There are two inter-linked facets of staff development in developing countries: the need to recruit and retain a cadre of highly qualified academic staff and at the same time ensure that they have opportunities to develop professionally. The solution to the first of the problems - the need for universities to recruit good staff and prevent attrition - may lie to a very great extent upon strategies employed by universities to address the second problem - to ensure that their staff acquire and demonstrate professional capabilities as teachers, researchers and managers.

I would like to look briefly at these two facets of staff development as they manifest themselves in developing countries.

#### Staffing

The first order of problem most developing countries face continues to be that of staffing their universities with appropriately qualified personnel. Professionalization of the academy can only take place if there is, to begin with, a core of well-qualified and competent staff, dedicated to generating and imparting knowledge. Over the last 15 years, since we have been monitoring staff development in the Commonwealth, the situation has not improved markedly in the developing countries. Rapid expansion of higher education combined with contracting economies in many Commonwealth countries have enabled universities and colleges to barely keep pace with the increase in demand for tertiary education.

The need to upgrade the qualifications of staff in the system necessarily continues to receive priority in developing countries. There remains a significant difference in the qualifications profile between the developed and developing countries. Data assembled in 1990 suggested that the recruitment of staff could not keep pace with expansion of the student population. The rapid growth since 1990 in the developing countries has placed further pressure on recruitment of appropriate persons. The postgraduate sector remains small, relatively, to provide a competitive base for recruitment. Considerable numbers are still recruited with a first or masters' degree. In 1991- most developing countries staff with doctoral degrees ranged from 40 to about 10 percent compared with 50-60 percent in developed countries. Recent data suggests that the situation has improved marginally but not significantly, and in some cases has in fact deteriorated. In some countries there still remains the added dimension of needing local staff to replace expatriate staff (Mukherjee and Singh: 3-5).

A number of specific examples will demonstrate the gravity of the problem:

- In Africa, gathering and maintaining good people in universities has constituted an abiding challenge over the years. The process of localising staff after independence has been slow. In 1979 expatriate staff in African universities constituted nearly a third of the teaching faculty. That the challenge remains today is graphically underlined by the fact that 22 out of 45 African universities for which data are available still relied on foreigners to fill 20 percent or more of teaching positions (Saint: 96). A 1993 study of staff loss and retention at selected African universities (Blair and Jordan) revealed that there was still large number of vacancies due to increase in the establishment. There was also, in most of the universities, a high turnover of staff which must have impacted negatively on the quality of the institutions. Conceivably, less well-qualified staff is being recruited, and less experienced staff promoted (Blair and Jordan: 83-84). In a recent correspondence to me Blair states “ as the Zimbabwe and other African economies continue to struggle structural adjustment and corruption, all universities are finding it difficult to offer the conditions which would attract and retain high calibre staff.”
- From Sierra Leone (Strasser-King) we learn that inadequate research facilities and poor conditions of service have led to an alarming rate of staff attrition. University salary conditions in general have lagged far behind other sectors in the country. In Fourah Bay College, the oldest and largest of the constituent colleges, only about 66% of the normal staff complement were in post in October 1996....Many departments engage temporary teaching assistants and part-time lecturers to relieve the teaching load of the permanent staff. There are 28 Departments in the College, but only eight Professors and five Associate Professors in post.
- The story from China is similar. Measures to increase remuneration have not been able to render teaching as a sufficiently attractive and appropriately awarding occupation. Consequently, the problem of recruitment and retention are common, most noticeably among young and middle-aged faculty in most needed, newly-established and market oriented specialities such as economics, finance, trade, foreign language, etc., and the trend looks set to continue for the next few years. An investigation into 121 universities and colleges in 22 provinces in 1993 showed a decline of 16.4 percent in the total number of faculty, with 62.4 percent of them being young and middle-aged. Findings of a study of 12 institutions in the Beijing area indicated that the number of younger faculty who had left during the period 1987 to 1992 accounted for 78.8 percent of the total number of those who were recruited during the same period. Qualifications profile shows that in China in 1993, 59.41 percent had only a bachelor's degree and 40.59 percent were with masters or doctoral degree (World Bank : 68).
- In its recently published National Economic Recovery Plan, the Government of Malaysia states that local public institutions are experiencing a shortage of teaching staff. The training of teaching staff including post-graduate courses is affected by the budget. It is suggested that local universities should develop their capacity to train their teaching staff in terms of their staff requirement by discipline and number of intake at the post-graduate level (National Economic Recovery Plan: 118, 121). Recent data from the Ministry of Education reveal that there is much to be done yet to improve the qualifications of academics especially in the newer universities. For instance the Universiti Sarawak Malaysia has only 12% Ph.D and 18% Masters among its academic staff and even an established university such as the National University (UKM) has only 27.5% academic staff with Ph.Ds.

Poor remuneration has been identified as the principal cause of attrition among academic senior staff, leading to a steady loss of university staff to non-university employment. Pursuit of other income-generating activities has also resulted in poor teaching, minimal participation in university administration and policy making and a neglect of research.

## Professional Development of Staff

I began by suggesting that many of the strategies for increasing recruitment and for reducing attrition are closely linked to strategies for improving the professional skills and competencies of staff. We may ask ourselves what staff development strategies have succeeded in mitigating the situation.

We may draw some lessons from China where incentives other than salary, especially those tied to rewarding improving quality of teaching, research and publication opportunities have become increasingly important both in recruiting and retaining able faculty. Emphasis has been placed on promoting excellent faculty, eschewing traditional promotion procedures and quotas; developing graduate programs, as a source of career development, in view of raising the formal qualifications of lecturers under 40 years of age (World Bank, 68).

Support strategies for professional staff that have worked include: (a) encouraging staff to qualify for further degrees through in-service programs; (b) developing training plans for enhancing teaching and research skills; (c) giving young faculty priority for attending international conferences, and (d) organising special collections of publications including theses and research articles (World Bank: 68-69).

I am inclined to agree with William Saint who, writing about Africa, suggested that the solution may lie in a range of initiatives and incentives which will encourage staff to stay within the universities and provide committed service. There was need for a systematic staff development policy, managing local needs and priorities with the resources available within the countries and from external donors. (Saint: 97-98).

In terms of the specific skills and competencies to be communicated for higher education personnel at different levels, these are outlined in detail in the Fielden paper. Poor remuneration, working conditions, working in second and third jobs, lack of funds for training all affect their ability to acquire these skills.

Here is surely an area which needs considerable focus to enable developing country universities to benefit from the lessons of other countries/institutions. Some thought needs to be given to consideration of the models of delivery of these competencies. Delivery mechanisms need to be both efficient and cost-effective for developing countries. We have a number of models:

- India has adopted the establishment of Academic Staff Colleges; there are currently 45 in operation funded by the University Grants Commission in India. Their main aim is to upgrade knowledge and skills of teachers in Higher Education through Orientation Programmes and Refresher Courses. These are supplemented by specialist refresher courses in selected Indian universities as well as by courses organised at the initiative of teachers, colleges, universities and institutions.
- Some countries benefit from a regional network for staff development such as the University Staff Development in Eastern and Southern Africa network (USDESA) based at the University of Zimbabwe, established in 1991 to promote professional staff development activities among members and the sub-the region.
- In the United Kingdom, the Universities Staff Development Unit (USDU) is located at the University of Sheffield and has the responsibility to oversee a range of nationally provided courses. An Institute of Teaching and Learning has been proposed by the Dearing Report.
- Some developing countries have a national centre for staff development which co-ordinates all staff development activities.
- In other countries institutions are grappling with efforts to establish staff development units for the training and support of their own staff.

In making choices as to the best models, systematic evaluation of the unit costs and the impact on the system/ institution would be helpful. Developing countries and their institutions need guidelines on the best and most cost-effective practices.

Developing countries need to consider strategies and mechanisms which are able to affect a critical mass of staff for change to be effective. Bringing in a few staff members for training from different faculties has failed to have the desired impact. Strategies have to be evolved which enable a whole department, faculty or university to receive the training together. One such model had been tried by the Centre for Professional Development in Higher Education, University of Delhi. Research at the Centre revealed that the majority of clients attempting to vary teaching styles on completion of the centre's programmes had little support from institutions or elsewhere in the post-training period. Centre staff reviewed their efforts and have experimented with an outreach approach where a mobile team carries the programme to a college, developing its details according to the faculty's own needs analysis findings. The objective is to work with the college in partnership in the belief that change will be effected on a more permanent basis (Mukherjee and Singh: 33).

The most important lesson emerging from the literature in developing countries suggests that staff development programmes, both initial and in-service, which fail to link to the wider and crucial framework of strategic planning have tended to result in static programmes that respond to central directives, but not to specific requirements of the institution nor of its staff members (Singh and Mukherjee: 63).

Much has been written on these matters as evidenced by the publications from UNESCO, *Higher Education Staff Development Directions for the 21<sup>st</sup> Century*, and the Commonwealth Secretariat's, *Staff Development Approaches in Higher Education: Lessons from experience*. What is needed is more assistance with practical ways of implementing these lessons for the developing world. Centres of excellence, networks etc need to be developed to give a concrete meaning to staff development in those parts of the world where the need is greatest. These networks abound in the developed countries and to some extent in the newly industrialising countries but in the poorest economies, there is very little evidence of their existence or their capacity to organise them.

It is in the development of networks, staff exchanges and developing partnerships that the efforts of international agencies may be directed at. However, past experience shows that staff development schemes that brings the greatest benefits to developing country institutions needs to be managed and coordinated by the receiving countries themselves. To avoid ad-hoc schemes from abroad, these countries should themselves be at the helm of their own staff development, identify their own needs and seek the assistance of those donors that meet their requirements.

## **B. Women in Higher Education Management**

Despite the great strides women have made in achieving high educational attainment, they represent a disadvantaged group in universities and colleges. Special measures and structures are called for to facilitate the full participation of women in the academy. More importantly, universities and colleges need to adopt an orientation which is gender neutral and plan all their activities and programmes with both men and women in mind.

### **Current Status of Women in Developing Country Universities**

Women are grossly under-represented in higher education management. In spite of advances which women have made in many areas of public life in the past two decades, in the area of higher education management they are still a long way from participating on the same footing as men. With hardly an exception the global picture is one of men outnumbering women at about five to one at middle management level and at about twenty to one at senior management level (Dines).

The following examples illustrate this well. In South Africa 68% of all teaching and research staff employed were men compared to 32% women. These disparities increase with rank, so much so that it is at the senior levels that the absence of women is most conspicuous. In 1992, across the universities, 26% of all senior lecturers, 15% of associate professors and only 6% of professors were women. Data from India indicate that of the university level institutions about 6 percent have women Vice-Chancellors, 21 percent senior administrative officers, and 10 percent heads of departments and principals of constituent colleges. In Sri Lanka, despite a 47 percent enrolment of women in universities in 1995, there was only one woman Vice-Chancellor, 5 women Deans out of a total of 43, and there were only 46 out of 190 or about 20% heads of department. Of the administrative staff of the universities, there are no women registrars and women comprise 25% bursars, 14% deputy

registrars, 20% assistant registrars, and 22% assistant bursars. In Malaysia, despite a high level of access to tertiary education, women are very poorly represented in university management: there is no woman chancellor, pro-chancellor, vice-chancellor or deputy vice-chancellor or bursar. There are, however 33.3% registrars, 66.7% librarians, 7.5% deans and 17.2% deputy-deans. In Latin America, while women account for 50% or even more of the undergraduate students in some disciplines, only 20% full-time, tenured staff are women and women make up less than 10% of those appointed to senior administrative posts. Such simple numerical data make it apparent that the domain of administrative leadership remains the domain of men.

Representation in the committee system follows a similar pattern, with women more likely to be members of department and faculty committees than on governing boards and councils. Furthermore the career advancement of women is much slower than the career advancement of men. (Smulders: 2)

Current research and writing on women's participation in higher education looks at the problem from two commonly held perspectives:

- That women do not possess the skills or behavioural characteristics that are required to perform competently in managerial and leadership roles, that is, the problem is seen to reside within the women themselves, and their lack of competencies, or the problem lies in the choices women have made in education and employment.
- That organisational structure and processes contribute significantly to women's poor participation in high level positions. In this instance the problem is seen to reside in the management practices of organisations which do not take into account the differences between men and women and consequently overlook the specific interests of female staff. The underlying proposition of this view is that there is a systematic relationship between the gender blindness in organisational and management practices and the differences in career progress between men and women in an organisation. (Bond; Smulders) The emphasis here is on the organisation's structural elements such as job recruitment, job assignment etc.

Some efforts have been made to address the problem of women in higher education from these two perspectives. Targeted scholarships and fellowships for women, training programmes for women, leadership and mentoring schemes, women's networks have all worked towards preparing women to be better equipped to compete for and participate in top management levels of institutions. There has been considerably less work directed at changing the structures of universities, and making them more oriented to accommodating the needs of women. A number of institutions have moved towards mainstreaming women into the organisations.

Perhaps where attention most needs to be focused is to consider a third explanation which links gender-centred and organisational-structure perspectives. This "gendered" perspective is concerned with the social construction of gender and the assignment of specific roles, responsibilities and expectations to women and to men. These gender-based roles, that are usually irrelevant or inappropriate to the work setting, are often carried over to the work-place. From this perspective higher education institutions reproduce gender differences via their internal structures. Cultural perceptions which determine the attitudes and behaviours of individual men and women, form barriers to the equal participation of women in senior management. The status quo is maintained because the actors involved, both dominant (male) and subordinate (female) subscribe to social and organisational reality.

These perspectives suggest a broad framed plan of action for women's enhanced participation in the higher education institutions. It is not sufficient to provide training for potential women managers, though that has its place, or to appoint token women. Structural changes within organisations are necessary to "create space for women" to use a term from Anne Smulders. The need is to recognise the incompatibility between masculine organisations and female responsibilities, and move to changing the organisational structures and culture which will be women-friendly.

## Gender Management System for Higher Education

I should make reference to the Commonwealth Secretariat's efforts to promote the development of a total gender management system for the higher education sector. Studies of education and development plans have revealed the absence of the awareness of the gender impact of policies, plans, programmes and projects. Policy makers and those who plan and develop educational programmes and projects would be greatly helped if they had an easily applied tool to assist them ensure that the outcomes of these plans/programmes/projects did not impact negatively on the achievement of gender equity.

The development of gender management strategies for the higher education sector represents a major contribution to the development of women and higher education. The GMS takes into consideration:

- Policy Environment which, in particular, examines the policy statements with regard to gender; nature of management and decision making.
- Institutional Environment, which takes account of representation in decision-making, staff composition, working conditions.
- Critical Policy Indicators pertaining to nature of the higher education provision, access participation, resources and achievement.

## Conclusion

My plea is that in planning for staff development there are special considerations that affect developing countries and women in higher education.

All aspects of staff development, whether they relate to teaching and learning or to the advancement of women, need to be integrated into the university's mainstream strategic planning, given visibility and support by the highest level of management. Otherwise staff development activities will continue to remain on the fringe of academic activities and pursued by a few dedicated staff developers. They need to be institutionalised as core activities of universities.

## References

- . Blair, Robert and Jordan, Josephine (1994). **Staff Loss and Retention at Selected African Universities: A Synthesis Report**. AFTHET Technical Note No 18, Human Resources and Poverty Division, Technical Department, Africa Region, The World Bank, Washington DC.
- . Bond, Sheryl, **Women in Leadership Positions**, A Training Module prepared for the Commonwealth Secretariat CHESSE Programme.
- . Dines, E (1993) in Commonwealth Secretariat-UNESCO, **Women in Higher Education Management**, Paris: UNESCO.
- . Malaysia (1998). **National Economic Recovery Plan: Agenda for Action**. National Economic Action Council, Economic Planning Unit, Prime Ministers Department, Kuala Lumpur.
- . Mukherjee, Hena and Singh, Jasbir S (1993). **Staff Development Approaches in Higher Education: Learning from Experience**. Commonwealth Secretariat, London.
- . Saint, William (1992). **Universities in Africa: Strategies for Stabilization and Revitalization**. The World bank, Washington DC.
- . Smulders, Anna E M (1998). **Creating Space for Women: Gender linked factors in managing staff in higher education institutions**. IIEP research and studies programme. Improving the managerial effectiveness of higher education institutions. International Institute for Educational Planning. Paris.

. Strasser-King, Victor E H (1998). "Managing the University of Sierra Leone in Critical Times: Crises and responses". *ACU Bulletin of Current Documentation*. Number 134, June 1998.

. The World Bank (1997). *China: Higher Educational Reform*, A World Bank Country Study. The World bank, Washington DC.

## Academic Staff Development in Europe - Relevance, types of programmes and theses for discussion

Address by: Dr Brigitte Berendt  
Free University Berlin  
Germany

### Abstract

*The thematic debate "Staff Development: A continuing Mission " was carefully prepared by a working paper (Fielden 1998). Detailed papers and discussion preceded the final version, including contributions by the author B. Berendt, also a panelist of the debate.*

*Section 1 includes a survey on relevant data in the context of UNESCO discussions and activities. The increasing relevance of academic staff development in European countries and types of training programmes as examples of good practice are summarized in sections 2 and 3. In the background of the author's research and practical experience as a staff developer in European, African and Asian universities on one hand, publications in the context of the World Conference and two selected national examples on the other, theses are formulated as examples for further discussion in section 4.*

*In spite of the increasing relevance of academic staff development and a lot of examples of good practice for programmes and networks, decisions about other priorities for the 21st century could hinder adequate funding.*

### 1. Introduction: Survey on data in the context of UNESCO discussions and activities

In the context of the discussions during the past years about effectiveness and efficiency of universities, academic staff development for maintaining or improving the quality of teaching and learning was identified as a **key aspect of quality** during the 4th NGO-Meeting (1994) "Higher Education Capacity Building for the 21st Century"(1). The necessity of **preparing** higher-education teaching personnel for *the profession*, and the development and maintenance of teaching skills, knowledge and attitudes, were stressed in the 1996 draft for the General Conference of UNESCO's "Recommendation Concerning the Status of Higher Education Personnel"(2). The 1997 Palermo Conference: "A European Agenda for Change of Higher Education in the XXIst Century" summarized as a first priority of required actions: "A crucial lever for change is a creative and well-defined personnel policy which opens up **teaching as a career, supported by appropriate staff development programmes**".(3)

A UNESCO working paper on "Development of Human Resources in Higher Education" (22-8-1997) identified key questions, among them: **Which types of initial and ongoing training** are necessary to adequately prepare and support personnel in their current and future tasks? In particular, what should be the place of *systematic professionalisation* in the pedagogical domain? In addition: What could be the role of **inter-university co-operation strategies** in the development of human resources?(4)

Within the scope of the UNESCO project "European Network Staff Development in Higher Education/ENSDHE", UNESCO-CEPES have published national reports, plans of actions, bibliographies annually since 1993. Reports on the biannual meetings of national co-ordinators and observers (organized 1985-1991) include 5 editions. UNESCO-CEPES also published newsletters and other materials. (5)

In the context of ENSDHE, and a project on "The Quality of Training in Higher Education Management and Institutional Development", I was asked to carry out research. My research started in 1994, focusing, in particular, on relevance (status), main aims, contents and activities of academic staff development programmes for initial and ongoing training for higher-education teaching personnel in Western and Eastern European countries. More detailed research on current developments and programmes for initial and ongoing training in selected countries, includes so far Germany and Great Britain, where programmes already started in the sixties(6). Additional data shall be published on the

basis of detailed questionnaires already sent to national co-ordinators/representatives. Some of the results are included in my papers on "How to re-launch ENSDHE", and "How to support the shift from teaching to learning through academic staff development programmes - examples and perspectives"(7). Other results are part of the database for J.L. Davies' publication on "Higher Education Management Training and Development - Quality Indicators"(8). In the context of the organizational base for the delivery of international programmes (pos. 90), Davies regards the Free University Berlin (through its Unit for Staff Development and Research into Higher Education) as playing the role of a centre of international excellence for ENSDHE: "This centre idea is important as a focus for higher education research, accessing relevant literature, providing the necessary learning resources, case notes, etc., providing and training tutors, etc."

This article is mainly based on my research. It includes parts of 2 papers I prepared for the World Conference in November/December 97.

## 2. Increasing relevance of academic staff development programmes

### 2.1 Western Europe

Academic staff development programmes started in the sixties in Great Britain, The Netherlands and the Federal Republic of Germany in. There were also single initiatives in Scandinavian countries, Switzerland and Ireland, which started a little later. In the context of the discussions about the quality of higher education and effective/efficient teaching, the relevance of academic staff development programmes increased particularly during the last years.

*Great Britain:* In 1989, CVCP formed a national unit USDTU, now UCoSDA (9). Since 1993/94, a national accreditation scheme exists, developed and carried out by SEDA for teachers, staff developers and programmes. In 1997, 125 higher education institutions have staff development units. They offer short courses, many of them award-bearing courses (Certificate, Diploma, Master's). Some universities require participation in academic staff development courses during probation in their **contracts with new staff**. The "Dearing report" 1997 could be the starting point for new initiatives.

*The Netherlands:* In 1996, 11 out of 13 universities have offered staff development programmes. Current tendencies: - higher education teachers new in their career, or wishing continuation of contracts, have to visit training programmes. Accreditation of programmes is discussed.

*France:* In 1989, the so-called "monitoriat" was introduced by law. Postgraduate students can apply as assistants. As part of their training for becoming university teachers, they are related to a mentor. A national plan provides "practice-orientated pedagogical training", performed by 14 academic staff development units, or the national association ADMES.

*Germany:* In 1993, a common declaration of the Standing Conference of Ministers of Culture and Education and Rectors and Presidents (KMK and HRK), initiated activities of the Länder. Applicants for a professorship have to give evidence of their pedagogical skills (e.g. by participation in academic staff development courses.) Newly appointed professors have to take part in academic staff development courses (e.g. Polytechnics in Baden-Württemberg and Bavaria). The participation in such courses is necessary for the "habilitation" in some universities (e.g. Mainz//Medicine). The framework law for higher education so far provided that, practical experience in teaching is a sufficient evidence for pedagogical qualification of professors. In 1997, para 44 1, no. 2 was cancelled in order to motivate the Länder for new regulations and policies in the recruitment of academic staff concerning the evidence: excellence in teaching is regarded as important as excellence in research(10).

The national association AHD prepares a national curriculum "Qualification for teaching", and discusses the accreditation of staff developers and programmes. There is an increasing motivation for participation in courses and activities at the 16 units (e.g. 230 - 300 applicants at Free University Berlin per semester). About 50 additional initiatives have been started at different universities during the past years. However, the number of units and the number of staff within existing units is too small, in relation to the number of teaching personnel; the increasing demand for courses cannot be met adequately (e.g. 16 units for more than 140.000 potential participants).

*Switzerland:* For a long period, Lausanne had been the only university offering a programme for academic staff development (including 12 modules for "new" members. In 1996, 4 additional universities offer programmes including up to 15 workshops per semester.

*Austria:* A 1994 law stresses the necessity of pedagogical competence in the context of the "habilitation" for a professorship. 9 universities offer courses. In 1998, all teaching staff members of Polytechnics have to attend courses.

*Finland:* Since 1995, there have been Committees for Staff Development in many universities. All universities offer courses. A national staff development unit is being discussed.

*Norway:* A national committee for staff development co-ordinates courses. In Bergen: "New" teachers have to visit courses during their first two years.

There are promising programmes in different universities of *Spain* and *Ireland*.

## 2.2 Eastern Europe

In 1981, the University of Ljubljana (now Slovenia) started a non-mandatory academic staff development programme in co-operation with Western European staff development units. In a lot of Eastern European countries, the traditional programmes were abolished after 1989/1990. Ljubljana continued in co-operation with West European units (sponsored e.g. by EC-TEMPUS).

Eastern European universities often regard academic staff development programmes carried out in Western European countries as an important tool to "democratize" universities and the society. But many of them stress that there are other priorities, and necessary funds are not available. There are, however, considerable efforts in some countries:

*Slovenia:* A new university law states that pedagogical competence has to be relevant in the context of the habilitation. Both universities (Ljubljana and Maribor) offer courses.

*Slovak Republic:* On the basis of a curriculum, 5 institutes of higher education offer courses.

*Czech Republic:* 8 institutions offer courses.

*Belarus:* The ministry is responsible for courses offered by a national institute.

## 3. Types of training programmes

Programmes are carried out on the institutional, national and international level. There are a variety of activities and foci. Differences in political systems, universities and their traditions, the status of academic staff development as well as the overall financial situation are vital factors.

*Successful academic staff development concepts* can be summarized as follows:

- the need of the institutions and their members are the basis for the choice of activities, topics, methods;
- workshops of 1 - 3 days aiming at gaining knowledge, improving skills and changing attitudes are the best way of addressing teaching staff. These workshops are foci of such programmes. They use a problem-orientated approach, based on the participants' practice and problems, and aim at developing tailor-made solutions.
- workshops are linked to other activities such as consultancies, self-study materials, research, classroom assessment and audio-visual media.
- university teachers are in the focus, but other persons relevant for teaching and learning are involved in special training events - for example, students and industrial employers.

Most universities offer *short courses* of 1 - 3 days in the form of a "menu": participants have the choice between up to 15 topics (e.g. "Introduction into designing, performing, evaluation of courses", "How students learn", "Lecturing", "Small group teaching", "Forms of active learning", "Students' assessment and examinations", "Counseling students", "Research supervision", "The use of media", "Individualized, independent and open learning", "Communication", "Rhetoric").

In *Great Britain*, there is a long tradition for offering **post graduate long-term courses** based on a curriculum with the possibility of a Certificate, Diploma or Master's degree. E.g. the University of Surrey developed a distance-learning course, also Oxford Polytechnic (now Brookes University) and London University started such programmes about 20 years ago.

During the last years, a lot of universities followed the tradition: In 1996/97, 33 institutions offer award-bearing courses. Differences concern a) Target group (new teachers or new and experienced teachers), b) Obligatory vs. voluntary, c) Topics of obligatory parts, d) Level of award (Certificate, Diploma, Master's).

Examples are the universities of East London, Northumbria at Newcastle and Sunderland as well as Oxford Brookes University: All of them published detailed handbooks for participants. They include details on aims and expected outcomes, the course structure, activities, forms and criteria of evaluation. These handbooks also contain details of the modules, reading lists, schedules. (Details can be sent on request.)

Obviously the main aim is the reflective practitioner. Activities are different. They include for instance:

- Introductory courses for "new" teachers.
- Workshops about pedagogic topics to relate participants' practice to theory and results of empirical research. Mini-lectures, in particular microteaching, simulations, case studies and forms of active learning are in the focus. Individual work is combined with small groups and plenary sessions).
- Observation (by peers, tutors, mentors or self-observation). Supervised and evaluated teaching experience.
- Consultancy by a mentor (an experienced colleague).
- Learning contracts, i.e. individual contracts concerning what teachers would like to learn for their practice. Partly the individual profile and expected outcomes as a basis for planning single steps are included.
- Portfolios, i.e. a collection of evidence on individual teaching practice and innovations. As a rule, a plan of action and comments are included.
- Self-study materials.
- Projects (as a form of self-managed learning, e.g. exploration of aspects of teaching or implementation of practice-orientated innovations).

One university also, includes:

- a professional development record
- interactive learning with texts
- production of materials and their evaluation.

On the national level, particularly the activities of UCoSDA and SEDA should be mentioned. UCoSDA offers workshops, consultancy, publications, materials and the organization of conferences. SEDA's focus is on the "Teacher Accreditation Scheme" with the aim of a common standard of those who went through programmes accredited by SEDA. In 1996/1997, 30 programmes and 260 teachers were accredited. In addition 17 staff developers were accredited by the 'Fellowship scheme'. In addition 35 accreditation procedures for programmes could be finished.

A detailed catalogue summarizes 8 aims and outcomes as well as 6 principles for the practical work of teachers.

#### 4. Theses for discussion

##### 4.1 Introductory remarks

An analysis and comparison of the "European Agenda for Change", the UNESCO "Recommendations concerning Higher Education Personnel", John Fielden's paper quoted above and selected national examples on different levels (from Great Britain and Germany) (11) show that there are a lot of common ideas. I tried to include them in the formulation of theses and additional details in order to contribute to the ongoing discussions and - perhaps - to agreements on some crucial aspects.

In the forthcoming debate during the World Conference, I should also like to argue that there is enough evidence of growing relevance and acceptance of academic staff development in European countries on one hand. There are a lot of examples of good practice at successful programmes and networking and a lot of realistic ideas to promote academic staff development on the institutional and national level. On the other hand, the funding is closely linked to priorities. Crucial questions are not yet answered:

- What **priority** do UNESCO, international and national bodies, trade unions and governments provide for higher education in the 21st century?
- What priority do they and the institutions of higher education provide for funding of academic staff development and programmes?

In a time of continuing budget cuts and shortage of financial means, which also includes disciplines as computer science and medicine, it seems difficult to give faculty development the high priority, which is regarded as necessary.

##### 4.2 Theses for further discussion

*Necessity of Appropriate Academic Staff Development Programmes in the Context of a Changed Personnel Policy.*

Thesis 1: The results of the Palermo Conference 1997 "A European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century", of the NGO-Meeting 1994, the "Recommendation Concerning the Status of Higher Educational Personnel" 1997, and data on current developments in higher education, have shown that academic staff development programmes (in the sense of educational/pedagogical development and training for faculty members and teaching personnel in universities and higher education institutions) need particular attention.

A vigorous and clear personnel policy related to recruitment, selection, promotion and tenure is necessarily supported by appropriate training programmes.

##### Details:

1.1. During the discussions of the last years, academic staff development programmes for higher - education teaching personnel have been identified to be **essential means**, particularly

- to contribute to efficiency and effectiveness of universities in order to maintain and improve the quality of teaching and learning, particularly under conditions of massification.
- to qualify higher-education teaching personnel for their teaching tasks (also considering the unity of teaching and research) in the sense of professionalisation of teaching.
- to support the aims of higher education, which are not only to transmit knowledge needed for developing analytical and critical thinking, but also to enable students to solve problems in a creative way also in non-standard situations in the sense of acquiring transferable skills.

- to support the aim of higher education, i.e. to educate students to act responsibly and responsibly within the society.
- to relate research results on how students learn with a coaching role of the teacher, who knows and applies methods and media for active learning and acts as a moderator of learning processes.
- to support the paradigmatic shift from teaching to learning by developing teachers' knowledge, skills and attitudes, how to motivate students for self-managed learning and life-long learning, in order to meet the challenges of future developments.

1.2. Over the years, academic staff development programmes have proved successful in enabling teaching staff to achieve or improve teaching qualifications by gaining **knowledge**, developing skills and changing **attitudes**.

It has, however, to be stressed that these programmes alone cannot solve the complex problems of higher education. Still they are the most **promising approach** in that direction: Quality in higher education can neither be maintained nor be improved unless the teaching/learning process - i.e. the direct interaction between university teachers and learners on the level of a course and its sessions - is the main focus. Only academic staff development via its analysis of good teaching and innovative methods gives direct access to the crucial improvement of the teaching/learning situation. In particular different ways of assessing quality and evaluation cannot replace this direct access.

### ***Change of Personnel Policy on the National and Institutional Level***

Thesis 2: ***A change of personnel policy*** on the national and institutional level includes **rules and regulations** in the sense that excellence in teaching is a prerequisite for academic staff as well as excellence in research. In both areas, applicants have to give evidence.

Practical experience in teaching is not sufficient as evidence of the crucial pedagogical qualification (12), as a rule evidence of participation in appropriate academic staff development programmes is required.

### ***Promotion and Funding of Appropriate Programmes***

Thesis 3: ***Academic Staff development programmes should be promoted and funded*** by specific financial means on the local, national and international level using data on and experiences with "successful" programmes, networks and different forms of international co-operation. However, cultural differences as well as differences of the political and financial situations should be taken into consideration.

#### **Details:**

#### ***3.1. Areas and topics of academic staff development programmes should cover.***

- the levels of curricula, of courses, of teaching/learning situations.
- the choice of aims, contents, methods, media and forms of evaluation at all levels of teaching.

The context (e.g. the role of universities' laws and regulations, equipment, finances) and the preconditions of students (e.g. learning styles, previous experiences) as well play important roles.

#### ***3.2. The main characteristics of academic staff development concepts should be:***

- the need of the institutions and their members are the basis for the choice of activities, topics and methods;

- the focus of programmes is workshops of 1 - 3 days aiming at acquiring knowledge, improving skills and changing attitudes. These workshops use a problem-orientated approach, based on participants' practice and problems, and aim at developing tailor-made solutions;
- workshops are linked to other activities such as consultancy, self-study materials, research, supervision and evaluation of teaching, audio-visual media, portfolios and projects.

**3.3.** According to the experience (particularly from Great Britain, Germany and The Netherlands during the past 30 years), **types and duration** of programmes should be flexible, particularly during the development of new programmes. For example, offers can consist of a menu of different short training workshops (1 - 3 days), or they can be organized as long-term postgraduate courses (1 - 2 years). Offers should include, as a core, basic pedagogical **topics** as: "How students learn", "Introduction into designing, performing and evaluating of courses", "Improvement of lectures", "Small group teaching", "Forms of active learning", "Students' assessment and examination", "Counselling students", "The use of media", "Individualized and open learning", "Communication", "Rhetoric". Additional topics could include, for example, aspects of staff mobility, different university systems, forms of inter-university co-operation.

Programmes should also provide training modules for the necessary knowledge, skills and attitudes for management competence and competence in communication and information technology.

A certificate, diploma or master's degree should certify participation in an academic staff development programme.

**3.4.** It seems necessary to make the successful participation in academic staff development programmes a **prerequisite for university professors and teachers in higher education institutions**, particularly for tenure positions. Corresponding changes of laws and regulations are necessary unless they have already been made.

Participation in programmes with a focus on training workshops should be **compulsory during probation**. Participation in programmes should be **part of the working contract** during probation, in order to prepare for teaching as profession.

Experienced university teachers who can prove teaching competence and qualifications should have the possibility to replace the participation in programmes. The proofs should be the basis for the teachers' accreditation by the university's staff development unit or the unit or institute in charge of academic staff development programmes.

**3.5.** Assistants and persons with teaching duties without a **long-term contract** should have equal opportunities to participate in academic staff development programmes, particularly in post-graduate courses for obtaining a certificate, diploma or master's degree.

**3.6.** Academic staff development programmes should also include offers for **experienced university** teaching personnel advanced in their career to maintain and improve professional teaching standards.

### **Responsibility for Academic Staff Development Programmes**

Thesis 4: A specific unit for staff development and research into higher education teaching and learning should offer Academic staff development programmes. The unit should be integrated into a faculty or have a status similar to other institutes which carry out teaching, research and consultancy in specific disciplinary areas (e.g. faculty of education or an interdisciplinary centre or centre of excellence). In any case, the unit should have the possibilities to develop and maintain programmes on a research-orientated basis and to carry out research and projects. A staff development unit as part of the administration with no possibility of its own research would hinder professors and other teaching personnel from accepting programmes as serious and respectable offers. There would be no acceptance of staff developers as colleagues and experts in another field.

## Details:

**4.1.** The unit within a university or another institution of higher education could also be responsible for teaching personnel from other universities or institutions of higher education, thereby becoming a unit on the *local level*.

**4.2.** A staff development unit on the national level, preferably founded and sponsored by the national conference of rectors and presidents, should support existing or developing units and act as a forum for the discussion of relevant issues. (e.g. status of staff development units, requirements for the accreditation of academic staff development programmes, necessary laws and regulations).

## *Inter-university co-operation*

Thesis 5: Inter-university co-operation strategies on the European and international level concerning the promotion of academic staff development programmes are necessary with respect to the global importance in the development of human resources. The exchange of data and experience about successful academic staff development programmes (*examples of good practice*) are necessary between institutions already running such programmes, in order to guarantee a specific standard of "good teaching", comparable to a specific standard of "good research". They are particularly necessary in order to support those institutions with little or no experience by institutions and staff developers with a long experience and expertise documented for instance in publications and project reports about concepts and programmes.

**UNESCO should continue** their efforts to establish networks for academic staff development in Africa, Europe, Latin America and the Arab countries. UNESCO should also continue to support exchanges of members and representatives between different *networks* and the exchange of materials. This necessarily includes the provision of financial support for the networks and their activities.

## *European Network*

Thesis 6: UNESCO should in particular continue their project "**European Network Staff Development in Higher Education/ENSDHE**." UNESCO-CEPES should be asked to continue to act as a stable organizational basis and secretariat; UNESCO-CEPES should organize or co-organize biannual seminars with national co-ordinators and observers, should collect and disseminate, in particular, annual national reports, selected bibliographies and plans of actions. The Free University Berlin/Unit for Staff Development and Research into Higher Education would continue to be available and act as a centre of international excellence for ENSDHE.

## Details

**6.1.** Discussions on "**How to re-launch ENSDHE**" (started in 1994) should be continued. Issues to be discussed, in particular, include current relevance of academic staff development in Eastern and Western European countries, aims of ENSDHE, financial framework provided by UNESCO, organization, activities, ENSDHE and the UNITWIN/UNESCO CHAIRS Programme. (details are included in a working paper prepared for UNESCO; the paper could be a starting point for further discussion). (13)

**6.2. Forms of co-operation and common projects** between universities with "successful" academic staff development programmes and a long experience, and universities with little or no experience need special attention.

Thesis 7: **If UNESCO-CEPES is not available** for ENSDHE, the establishment of a European Centre for Academic Staff Development should be envisaged. The issue should be discussed by a working group of active national co-ordinators/representatives within ENSDHE, and experts with proofs of practical experience as staff developers through publications about projects and research in the field during several years, preferably in an international context. The staff development unit Free University Berlin would act as a nucleus to co-ordinate such a working group. The working group should start

with discussions about aims and possible activities and develop ideas concerning status, organization and the necessary financial framework of such a centre.

#### References:

- 1) **Berendt, B. (1995):** "Staff Development - A Key Aspect of Quality. Focus: Staff (Faculty) Development for Improving Teaching and Learning in the Europe Region." In: UNESCO (ed.): Higher Education Capacity Building for the 21st Century. Proceedings of the 4th UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education, Paris (p. 131-142)
  - 2) **UNESCO General Conference (1997):** Item 6 of the provisional agenda: "Adoption of a Recommendation Concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel". In: Doc. 29c/12 - 18 July 1997 Paris (particularly pos. **VIII; 111,4; VII 33,34; IX 42**)
  - 3) **CRE/CEPES (1997):** "A European Agenda for Change for Higher Education in the XXIst Century". Paris, Geneva, Bucharest The preparatory paper by **J.L. Davies:** "Comparative Analysis of 20 Institutional Case Studies" already identified systematic staff development to be focus No. 1 among strategies for organizational change and development (para 58). Paras 20 - 30 contain details on teaching and learning
  - 4) **UNESCO (1997):** "The Development of Human Resources in Higher Education". 22 August 1997, Paris
  - 5) **UNESCO-CEPES (Ed.):** Reports (1985) Prague, (1987) Aveiro, (1989) Bucharest, (1991) Paris. Bucharest **UNESCO-CEPES (Ed.) (1991):** Synopsis of national system of staff development in higher Education, Bucharest **UNESCO-CEPES (Ed.) (1991):** Short analysis of the answers to the questionnaire on the national systems of staff development in higher education, Bucharest **UNESCO-CEPES (Ed.) (1993, 1994, 1995, 1996, 1997):** National reports on staff development activities **UNESCO-CEPES (Ed.) (1994, 1995, 1996, and 1997):** Plans of actions in staff development. Bucharest **UNESCO-CEPES (Ed.) (1991, 1994, 1995, 1996, and 1997):** Bibliographies on staff development, Bucharest
  - 6) Comprehensive publications about the latest developments of staff development in Germany, Western and Eastern European countries and Great Britain are available: **Berendt, B. (1994):** "Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung/Stellenwert - Erfahrungen - Angebot". In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn (Kapitel 1.2.1, S.1-20) **Berendt, B. (1996):** "Qualifizierung für die Lehre durch Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung - Neue Entwicklungen in der BRD und anderen Ländern Europas". In: **Berendt, B. / V. Kovac (1997):** "Hochschuldidaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung in Grossbritannien 1996/1997". In: RAABE Verlag (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn (Kapitel 1., 2.8, S. 1 - 31)
- Summaries are included in this paper. A former publication by the author is:
- Berendt, B. (1994):** "Higher Education Teaching Development Networks with Regard to the European Network on Staff Development in Higher Education (ENSDHE)". In: UNESCO (Ed.) Higher Education Staff Development: Directions for the 21st Century, Paris (p. 77 - 92)
- 7) **Berendt, B. (1994):** "How to Re-launch the European Network Staff Development in Higher Education: Focus Aspects for future developments and for a Plan of Action. Internal paper for further discussion" Berlin-Paris **Berendt, B. (1998):** "How to Support the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes - Examples and Perspectives". In: UNESCO-CEPES (Ed.) Higher Education in Europe. Bucharest (forthcoming, a pre-print can be sent on request).
  - 8) **Davies, J.L. (1996):** Higher Education Management Training and Development. Quality Indicators". In: UNESCO (Ed.) New Papers on Higher Education Studies and Research. No.18, Paris
  - 9) Abbreviations are explained in the annex.

- 10) 4 Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes mit Begründung (Information by: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie/Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 10-8-98) 11) **Dearing, Sir Ron** (1997): Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education. HMSO, London AHD/Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (1994): "Qualifizierung für die Lehre -Braunschweiger Erklärung des AHD Vorstandes". Bielefeld.
- 12) This corresponds to the change of the German framework law for higher education HRG (see footnote 10).
- 13) See footnote 7.

#### **ANNEX - Abbreviations**

ADMES	= Association des Méthodes d'Éducation Supérieure
AHD	= Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
CVCP	= Committee of Vice Chancellors and Principles
HRK	= Hochschulrektorenkonferenz
KMK	= Kultusministerkonferenz
SEDA	= Staff and Educational Development Association
UCoSDA	= The Universities' and Colleges' Staff Development Agency
USDTU	= Universities' Staff development and Training Unit

*Address by:* Prof. Dr Abdel-Karim Aboul-Hassan  
 Treasurer  
 Arab Network on Staff Development (ANSD)  
 Egypt

## **A. The Challenges**

1. Experience has shown that no country can achieve sustainable economic and social development without the support of a minimum core of indigenous, highly skilled and innovative scientists, technologists and other professionals, who can undertake basic and applied research essential to national development.

This view is currently shared by a number of leading economists in the world (see article published last month in *The Economist* by Prof. Sacks of Harvard University on Global Capitalism).

2. In the majority of developing countries, especially the Least Developed Countries (LDCs), there is an acute shortage of world-class professionals. This is largely due to the failure of the institutions of higher education to attract, properly train and retain these professionals. The reasons are well-known. They are mainly attributed to the deteriorating infrastructure in universities and the acute shortage of leadership due to declining budgets and the brain drain. In addition, there has been a substantial increase in the student body, resulting in the over-production of poorly qualified graduates.

3. Basic sciences are the worst hit by this crisis. TWAS and ISP are currently conducting a survey on the status of basic sciences (physics, chemistry, mathematics and biology) in Eastern and Southern Africa to be presented at a conference on basic sciences in the region to be held in Arusha, Tanzania, in March 1999. From what we have seen so far, it seems that the majority of countries in the region have an average of 5-8 PhD holders in any of the four fields of basic sciences.

4. The challenge, therefore, is how to reverse this situation and create opportunities to attract and train young talents and sustain them to conduct problem-solving research.

In many developing countries there is a strong political will to change and invest more in education and research but they are crippled by debt and globalisation problems.

## **B. Regional and International Cooperation Strategies**

### **1. Networks of Centres of Excellence in the South**

- Centres of excellence in education and research in developing countries can jointly play a significant role in uplifting the status of higher education in developing countries, especially in the LDCs.
- First, we need to identify these centres (TWNSO/TWAS/South Centre project).
- Second, we need to form thematic networks of these centres working in similar fields and provide them with modern communication technologies to facilitate their interaction.
- Third, we need to establish comprehensive graduate and postgraduate training programmes at these centres and offer attractive fellowships to talented students to pursue their studies at these centres. The demand for such programmes is very high (example: TWOWS postgraduate training programme)
- Fourth, we need to link these networks of centres of excellence in the South with their counterparts in the North and facilitate joint research programmes and exchanges of professionals.

### **2. Regional Foundations for Higher Education**

- Joint international action co-sponsored by governments and major development aid organizations, including the World Bank, the regional Banks and UNDP, to establish regional foundations to provide funds to improve the quality of higher education in the developing world.
- A foundation for the African region is most needed. It should have a capital fund of about 1 billion US dollars, the income of which could be utilized to:
  - a) improve the infrastructure for research and training in institutions of higher education;
  - b) provide competitive fellowships to talented students to pursue postgraduate research and training at centres of excellence in the South;
  - c) counteract the brain drain by providing attractive conditions and incentives to leading indigenous scientists and other professionals;
  - d) facilitate the flow of world-class scientists and other professionals from the North to the South to assist in building local capacities in higher education.

## Higher Education Staff Development: Where are the Women?

Address by: Mrs E.M.E. Poskitt  
 President  
 International Federation of University Women (IFUW)  
 Switzerland

### The Problem

Discussion on higher education staff development readily overlooks an important group of staff: women. There is a risk they are not considered at all. Alternatively they are linked with other so called "minority" groups! Women may be a minority amongst staff in many higher education institutes but they are a majority of the population of any nation. So it is for this very reason that they need special attention if their position is to be made more equitable.

Data on the position of women in higher education institutions are many. Over recent decades such data show scenes that are changing with definite trends towards increases in the previously very small numbers of women at most levels of staffing in most countries. Can we expect the positive trends towards gender equity to continue? Is development of women in higher education institutions sustainable? Will it continue until there is equality for women amongst higher education staff, at all levels and in all disciplines?

A recent CHEMS (Commonwealth Higher Education Management Services) document on "Female Staff Numbers in Commonwealth Universities" states that "women are still seriously under-represented amongst full time staff in both administrative and academic hierarchies of Commonwealth Universities. Only at the level of lecturer do academic staff numbers begin to be equal: this may be a reflection as much of female drop-out and stagnation as of progression - only time will tell." (1)

The CHEMS statistics show - and they are repeated elsewhere - wide ranges from country to country but in virtually no field and no country are women the majority of leadership positions in universities. Women are around 10% of Professors, 34% of Lecturers; rarely Vice-Chancellors or Deans but more commonly Registrars and Chief Librarians. Institutions with a majority of women leaders are often those with small numbers overall. Even so, they form interesting and encouraging contrasts which deserve study. (1)

The position of women is particularly low - as we have come to expect - in institutions with strong foci on science, technology and agriculture. In engineering institutions, women are barely present at the higher professional levels.

### Does the shortage of women in leadership in higher education matter?

It might be argued that stressing the need for more women in higher education leadership is no more than the action of a minority (!) group trying to improve its employment prospects. But, and too often this needs stressing, women are **NOT** a minority group to be considered along with racial minorities, handicapped and refugees who all deserve special considerations. Women are over 50% of all nationalities and a significant part of any nation's workforce. "Any country serious about fully utilising all its human resources potential cannot leave the task to the very small number of women in leadership positions." (2). Without equal access and opportunities for women with higher education, a major section of the workforce is under-utilised and the achievements of the next generation underdeveloped. The enormous gain to a country of women with higher education in the workforce should be acknowledged and made visible. This applies to women with higher education working within higher education institutions as much as to those working outside such institutions.

The contribution of educated women to society is not just for today. They have an important impact on the achievements of the next generation. A study of a cohort of British children born in 1958 showed that mothers' educational levels were positively related to the educational achievements of children, especially the girls. (3) Since the more highly educated mothers were more likely to be in full time employment, despite family commitments, it seems likely that job satisfaction and personal

achievement for those women enhance the role model of a highly educated mother. It is important that in whatever sphere women choose to work, their potential is developed equally with that of all the workforce.

Women can also bring particular skills and attitudes to the work place. The World Conference on Higher Education is considering the radical changes needed to make higher education and its institutions more relevant to the 21st century. Effecting change must include changing directions in leadership and leadership attitudes in these institutions. The discussion seems to resolve around making the institutions more sensitive to the needs of future societies in a world of rapid and accelerating change; greater internationalism; concerning erosion of cultural values by overwhelming globalisation; and a widening gap between institutions in North and South. The position of both students and the local community as important stakeholders in all higher educational institutions needs greater recognition.

Whilst it is difficult to generalise about attributes that women bring to employment it seems generally accepted that women's work may be characterised by broader, more personnel related leadership styles, strong commitment to teaching, and commitment to the needs of their job rather than to their own career enhancement. The younger generation of women may be rejecting these skills as they learn to compete in the masculine market place. This may be undesirable since feminine values seem particularly suitable to further change in higher education management and the academic profession. As has been commented, "we need a sustainable management if we are to combat many years of wringing the utmost out of organisations with ever-increasing demand for increased productivity in the face of ever-decreasing resources. It is time to put something back into the soil in terms of better staff management practices. The qualities which characterise women managers are precisely what is needed!" (2)

### **Why are there so few women in leadership positions in most higher education institutions?**

In the past, discrimination against women and shortage of suitably qualified women have undoubtedly contributed to gender inequity in higher education institutions. Legislation against sexual discrimination is now in place in many countries where there is still unequal distribution of women in leadership positions. Yet greater opportunities for women to access higher education have meant that there are more women now qualified to take senior academic and management positions. So why is there still a problem?

Subtle, unrecognised discrimination may remain. Success in the academic field is largely determined by research output in terms of acquisition of large research grants from major funding agencies and papers published in highly prestigious journals. Are these skills really the most appropriate for managing academic departments in higher education institutions? It is now being recognised that research assessment exercises are very narrow ways of judging achievement in higher education institutions. Management attitudes that staff are more productive if under constant threat and intellectual and financial pressure are demonstrably invalid. Moreover, such attitudes can militate against the promotion of women, with their broader, less self-centered, approach to jobs and commitment to teaching. Time spent teaching so easily detracts from research time in busy institutions. Perhaps women also lack the support networks equivalent to the bar and the golf club?

If women do still suffer some unacknowledged discrimination in higher education appointments, this is certainly not the only reason for lack of women at the top.

Appointment boards regularly complain of lack of applications for top posts from suitably qualified women. Why is this? Are the posts unattractive to women and, if so, why? Or are women just electing to give more time to their families?

No one is obliged to struggle to reach the top of their profession and it seems likely that some women, as do some men, decide the quality of life outside work is more important than leadership at work. But family commitment is not the only explanation for lack of women applying for chairs, departmental headships, and other senior higher education posts. In Britain, and probably elsewhere, women with higher education are more likely to be in full time employment when their children are at school. Sadly too, more highly educated women decide not to have children. (3) Yet top positions in higher education do not appear attractive to women.

A Welcome Trust Policy Research in Science and Medicine (PRISM) study of university students' attitude to careers in research showed that young women were more likely than men to perceive the working hours in research excessive and to find the culture of academic research unattractive. Women prefer to work in areas where they have contact with people and where their jobs have clear, practical applications. (4) If these different attitudes and perceptions persist as women move into employment, it is not surprising that there are shortages of women applying for more senior positions in academic institutions. Such failure to attract one half of a country's potential leaders can only be seen as brain wastage so far as staff development in higher education is concerned. The qualities women may bring to leadership are lost.

### **What is to be done?**

There seem some fairly simple steps which may help recruitment of women into leadership positions in higher education institutions. These could form the basis for development of priorities to enable **all** staff to reach their full potential:

1. Ensure enforcement of equal opportunities legislation.
2. Educate all grades of staff and students, of the advantages and importance of reaching equitable distribution of women throughout the workforce.
3. Make staff and students aware of gender issues in curricula and training and implement policies which encourage gender equality throughout the institution. (A recent study of the position of women in Canadian universities showed over 50% of selected universities had gender-neutral language policies, but those policies were largely ignored in the classroom. (5))
4. Develop and maintain gender disaggregated statistical records of applications, admissions, appointments, achievements etc. and make sure the records are analysed, trends reviewed and action implemented when indicated.
5. Review job descriptions, career environment and opportunities for staff development and training, so as to create more humane structures within higher education institutions. Jobs should be suitable for people, rather than people turned into automatons to fit jobs.
6. Develop family friendly policies within higher education institutions: flexible hours; crèches; allowances for maternity leave for graduate students, etc. Employment in higher education provides many opportunities for flexibility. Many staff work long well beyond traditional working hours either in the workplace or at home because of commitment to their work. Such work should be facilitated and made more acceptable by creating a more socially conscious employment environment.
7. Study the potential for a "woman friendly university" in each higher education institution. This can be described as "a place where every woman feels comfortable living, studying, working and playing - a place where she can reach her full academic and personal potential." (5)

To create a "woman friendly university" will not discriminate against men. The ambience of such a university or higher education institution would enable all to reach their full academic and personal potential for the betterment of society. That must surely be the aim of higher education staff development everywhere.

### **References**

- (1). Lund H. **"A single sex profession? Female staff numbers in Commonwealth universities"** CHEMS, London; 1998
- (2). Dines E. Women in higher education management: overview. In H. Muherjee and M.-L. Kearney (editors). **"Women in Higher Education Management"** UNESCO, Paris; 1993: 11-29

- (3). Dale A, Egerton M. **“Highly Educated Women: evidence for the national child development study”**. Department of Education and Employment: research studies RS25. HMSO, London; 1997: 53.
- (4). Driscoll M.O., Anderson J. **“Women in Science: Attitudes of University students towards a career in research: a pilot study”**. PRISM report No.4, Wellcome Trust, London; 1994: 11.
- (5). Saunders M., Therren M, Williams L. **“Women in Universities”** Canadian Federation of University Women, Ottawa, 1992.

## **Relevance of Staff Development for Africa**

*Address by:* Prof. Narciso Matos  
Secretary-General  
Association of African Universities (AAU)  
Ghana

In the early stages of independence, African universities contributed decisively to the replacement of colonial administration by governments and key national institutions manned by cadres of African origin. Through their research and dissemination they contributed to the reassessment and better knowledge of the history and traditions of the African peoples and their contribution to the development of mankind. They contributed to the redefinition of the systems and content of education, as well as to the extension to community of health and other social services. Universities have been both a symbol of status and sovereignty of the new nations, and important players in the development efforts.

By the mid seventies and throughout the eighties, socio-economic development in Sub-Saharan Africa, had stagnated, and the process of neglect and deterioration settled in and affected all spheres of life. Universities, which once enjoyed recognition and respect from society, were at the same time agents and victims of the process. They failed to create a cadre of personnel able to engender, influence and contribute to models of long term and sustained development. And they saw their once privileged status change into widespread discredit in their ability to usefully contribute to solving the problems of society. Their relationship with government evolved from collaboration to that of confrontation.

Economic stringency and the perceived lack of relevance and quality of universities prompted decreasing budget allocations from government, and this in turn, provoked the deterioration of physical facilities, the inability of universities to maintain and update the stocks of libraries, laboratories and other academic facilities, the deterioration of conditions of study and life for students (a situation particularly aggravated by most African universities administering directly student and staff hostels and support schemes for students), as well as the deterioration of conditions of service.

University personnel, and in particular most academic staff and technicians with computer, accountancy and other highly demanded skills, started to move to the new emerging private sector in countries undergoing structural adjustment programmes or other economic policies generating economic growth and better employment opportunities. University personnel became also more and more engaged in second and third jobs to complement salaries. Other personnel started to leave the countries and to join [the contingent of those searching better opportunities elsewhere.

Poor conditions of work, student demonstrations and frequent disruption of academic activities, under-financing, and interference by governments, low self-esteem and regard by society, made unattractive to pursue careers in academia and the replacement of the first generation of university cadres, now reaching retirement age, at best became very difficult.

Universities in Africa face therefore a double challenge: at the one end the challenge of revitalizing their activities and make themselves relevant and important agents of development, and of contributing to the revival of national economies and uplifting the standards of life of the communities. At the other end universities have to cope with the accelerating path of knowledge creation and application and flow of information, and contribute to the creation in their nations of knowledge based societies.

More than ever before Africa and her higher education institutions need well-trained and motivated human resources, probably the single most important asset of any nation today.

### **Staff Development Policies in Higher Education in Africa**

Like the African nations, one of the priorities of higher education institutions was to create their own cadre of national academic staff, technicians, administrators and other personnel needed for them to adequately perform their duties. The creation of a national cadre of experts was pursued

mainly with the support of universities in developed countries, where most masters and doctoral studies were conducted. Though significant achievements in this regard can be registered, the task remains to be completed and not few university staff members are still trained outside the continent.

Training in developed countries is not without problems, particularly when the period of training is too long, or when the subject of training can hardly be applied in the university of origin of the graduates, or when the facilities, equipment and other necessary conditions for applying the skills acquired are not available. Brain drain is one of the side effects of training overseas, though not the only, and also not the primary cause of this serious problem facing African countries and institutions. The development of research capacity and of conditions for graduate training at home offer an alternate and complementary avenue for training of university staff.

In some cases institutions developed staff development policies, designed regulations and strategies, and created staff development units aimed at fostering and coordinating the training of staff at the highest possible level. They combined opportunities for training in country and abroad. Some staff development units provide also training in teaching and research skills and technics (including didactic, pedagogic and psychology of teaching in higher education).

Some of the limitations in this front are associated with the poor attractiveness of the academic careers resulting from the reasons mentioned earlier. Due to rapid increase in student enrolments, teaching loads are usually very high, a situation not always taken into account in academic staff regulations which base recognition and promotion on numbers of scientific publications, and not on quality and load of teaching, even when teaching is almost the only possible function staff can discharge as time and resources for research, contacts with peers and conditions for publication are often not available. Financial resources at the disposal of staff development units and for that matter for staff development in general are limited, well below and unrelated to the development plans adopted by the institutions.

The importance of technical, administrative and other university staff is never disputed. Nevertheless, plans and resources devoted to development of these sectors leave much to be desired, and they are often neglected. They have fewer opportunities for training and contacts with peers regionally and internationally, or for visits to more advanced centres. The situation is compounded by the fact that the education level of most non-academic staff is often very low, thus making professional development more difficult.

Most recently, higher education institutions are adopting measures to encourage stronger participation of women in academic careers. Special research and training funds are being put in place, research networks for special support to female scientists, care being established, measures against sexual harassment, and exclusion provoked by old boy networks are being taken, and girls already at secondary school level are being encouraged to pursue university training, including and specially in science and technology, and other areas once considered male domains. Universities are experimenting with policies of positive discrimination such as the highly controversial quota system.

Development of staff is associated with, and facilitated by, the existence of institutional systems of quality assessment and assurance. These systems provide information about the performance of internal academic and management structures, and establish the framework for assessment and improvement of the quality of staff. In Africa, comprehensive quality assurance systems exist only in few exceptional cases, and this is a problem still to be addressed.

### **Staff Development and Information and Communication Systems**

The importance of New Information and Communication Technologies for academic activity can never be overemphasized. For developing countries and universities in Africa it's even more important to be connected electronically and benefit from contacts with developed centres and to have access to information which is otherwise not available in the institution or in the country.

Unfortunately, the availability and reliability of infrastructures, like telephone lines and energy nets, and the provision of computers and other related tools, as well as the knowledge to operate and make good use of the systems, are limited. As a matter of fact the problem starts at primary and

secondary school level, where access to computers is still a rare and very exceptional privilege for few students in very few schools. At university level, though a growing number of institutions have access to e-mail, very few have full internet connectivity, and even fewer use the possibilities offered by the new information and communication technologies for teaching, research and management.

The use of new information and communication technologies in university administration and libraries, and in general the existence of institution-wide computer based management information systems, is very limited. This of course aggravates the isolation of staff from international networks and limits their possibility to widen their knowledge and to contribute to the world pool of knowledge and information. It also narrows the possibilities for staff training and to attaining attractive conditions of work.

It comes as no surprise that university computer experts and professionals in related areas are amongst the most difficult groups to retain, and constitute the major contingents of brain loss.

### **Regional Co-operation in Staff Development**

Higher Education Institutions in the continent have been combining their human and material resources, as well as using their particular strengths to co-operate within, the framework of regional and sub-regional networks. The advantage of networks is that they allow a more cost effective use of resources, and greater impact of programmes; they allow participating members to learn from the experience of other institutions, a fact particularly useful for small national university systems found in most of Africa, with the few exceptions of Nigeria, North Africa, Egypt, Sudan and S. Africa. Networks can be combined with and serve programmes such as academic exchange for graduate training and research, assessment and enhancement of quality, staff exchange for teaching and external examination.

The Association of African Universities has over the years gained experience with regional programmes such the Research Programme on Higher Education and Management of University Institutions in Africa (best known as Study Programme on Higher Education Management and Research in Africa), and the Management Training Workshops (SUMA Workshops), directed to senior university leaders. These programmes address issues such as university financing, cost sharing, strategic planning, gender equity, etc., and they represent both regional approaches to staff development and the extension of staff development to aspects of management of academic institutions.

Though judged by participants as valuable instruments for self assessment and as tools for improvement of the individual performance of university leaders, these programmes reveal also the necessity to extend staff development activities to deans of faculties, heads of departments, librarians and to other university administrators. They also reveal the need to establish continued programmes instead of sporadic mid one-off types of training opportunities. The case can also be made here for an African institute devoted to providing academic leaders with modern management and leadership skills.

### **Closing remarks**

Staff development is today as vital for the revival of African Higher Education and Research Institutions as is the provision of adequate financial resources. For, financial resources alone would not bring about an improvement of the relevance and quality of the education system, unless the human resource dimension of the challenge is correctly addressed. Universities will then embrace successful and sustainable development plans when strategies for staff development form an integral and fundamental part of strategic plans for their revitalization. Particular attention will have to be devoted to professional training of technical, administrative and support staff. By the efforts to train human resources, national and institutional staff development initiatives will benefit from regional co-operation and the combination of resources that this allows.



## Le perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur

**Points de vue :** Malaisie, Allemagne, Egypte, Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU), Association des universités africaines (AAU)

**Document de référence :** Les personnels de l'enseignement supérieur : un enjeu permanent  
M. John Fielden, Directeur  
Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS)

**Tous les documents sont disponibles sur notre site web :**

<http://www.unesco.org/education/wche/>

### Résumé du sujet

---

Le perfectionnement du personnel est indispensable à la qualité de l'enseignement supérieur. La tendance croissante à accorder une plus grande autonomie aux établissements a conduit à s'interroger sur ce que devraient faire les responsables, les gestionnaires et le personnel enseignant de ces établissements.

#### De nouvelles attentes pour les établissements d'enseignement supérieur

Aujourd'hui, ces établissements doivent : être capables de former une proportion croissante d'étudiants à temps partiel et d'étudiants adultes (ce qui implique un plus grand nombre d'heures de travail pour les enseignants), répondre aux besoins régionaux en forgeant des liens avec des collèges ou centres de formation associés, offrir des services "duels" (enseignement à distance et formation au contact direct des enseignants) avec les mêmes matériels et le même personnel, transmettre aux étudiants des "compétences générales transférables" pour répondre aux besoins des employeurs, stimuler la prise en compte des priorités de la communauté, proposer des services de recherche et de conseil aux entreprises industrielles et commerciales locales.

#### Défis posés aux responsables des établissements

- ♦ proposer des orientations stratégiques et une vision de la voie dans laquelle l'établissement doit s'engager ;
- ♦ obtenir des fonds d'entreprises, de donateurs et d'élèves afin de suppléer aux crédits supprimés par l'Etat ;
- ♦ encourager l'innovation et l'esprit d'entreprise avec l'appui des processus institutionnels ;
- ♦ entretenir l'adhésion aux objectifs institutionnels au sein d'une communauté viscéralement méfiante à l'égard de tels changements.

#### Compétences requises pour les gestionnaires des établissements

- ♦ des compétences en matière de gestion du personnel, qu'il s'agisse d'animer une équipe ou d'aider les membres du personnel à s'élever dans leur spécialité et à renforcer leur professionnalisme ;
- ♦ la capacité de manier les chiffres et de comprendre les questions financières et les problèmes de coûts ;
- ♦ une bonne connaissance des technologies de l'information ;
- ♦ la sensibilité aux nouvelles évolutions dans l'environnement extérieur, par exemple les risques de concurrence ;
- ♦ le sens commercial ;
- ♦ la conscience stratégique de la position de l'établissement ;
- ♦ la capacité de savoir tirer parti des processus internes de prise de décision dans un environnement collégial.

#### Les enseignants nécessitent :

- ♦ connaissance et compréhension des différentes façons d'apprendre des étudiants ;
- ♦ connaissances, compétences et attitudes en matière de notation et d'évaluation des étudiants ;

- volonté de se perfectionner, d'appliquer les normes professionnelles et de s'informer des dernières évolutions ;
- connaissance des applications des technologies de l'information intéressant leur discipline (pour les matériels et la documentation disponibles)
- sensibilité aux signaux du "marché" extérieur en ce qui concerne les besoins des employeurs ;
- maîtrise des nouveaux développements pédagogiques y compris des défis d'un enseignement "duel" ;
- attention portée aux points de vue et aspirations des "clients", partenaires et étudiants ;
- compréhension de l'impact des facteurs internationaux et multiculturels sur les programmes d'études ;
- capacité d'enseigner à des catégories d'étudiants variées (groupes d'âge, milieux socio-économiques, groupes ethniques) en travaillant un plus grand nombre d'heures par jour ;
- capacité d'assurer, sans perte de qualité, des cours magistraux, séminaires ou ateliers suivis par un plus grand nombre d'étudiants ;
- aptitude à concevoir des "stratégies d'adaptation" personnelles et professionnelles.

### **Compétences pour les chercheurs**

- être capables de rédiger une proposition de projet, de constituer des réseaux et de collecter des fonds, de diriger des étudiants préparant un doctorat et des chercheurs ;
- être capables de gérer des projets, en particulier avec des partenaires internationaux.

### **Le personnel administratif**

*Le personnel administratif doit maîtriser les technologies de l'information, posséder un sens inné des coûts, être sensible à la variété des besoins des étudiants et savoir adapter ses méthodes de travail avec souplesse dans un contexte de réduction des coûts.*

Partout dans le monde, ces défis varieront en fonction de l'importance et des capacités des institutions. Trois stratégies, cependant, seront essentielles :

- la mise en œuvre d'une politique solide pour la formation initiale et continue du personnel à tous les niveaux ;
- des conditions de travail attractives et des mesures incitatives pour motiver le personnel ;
- une plus grande coopération internationale dans les domaines du perfectionnement du personnel afin de partager les expériences de bonnes pratiques.

### **Points de vue régionaux**

---

- **Le perfectionnement du personnel : problèmes posés aux pays en développement - Dr Jasbir Singh (Malaisie)**

#### **Problèmes de personnel**

L'amélioration des qualifications du personnel reste la priorité. Les données collectées en 1990 suggéraient que le recrutement ne pourrait suivre la croissance du nombre d'étudiants. Depuis 1990, celle-ci a exercé une pression forte sur le recrutement des personnes appropriées dans les pays en développement. Les diplômés du troisième cycle restent trop peu nombreux, en termes relatifs, pour fournir une base compétitive pour le recrutement. Un nombre très important de diplômés sont recrutés au niveau de la licence ou de la maîtrise. En 1991, dans les pays en développement, le personnel ayant un doctorat était de l'ordre de 40 à 10% tandis qu'il comptait pour 50 à 60% du personnel dans les pays développés. Les données récentes suggèrent que la situation s'est quelque peu améliorée mais pas de façon significative. Dans certains pays, il y a un grand besoin de personnel local pour remplacer le personnel expatrié. La principale cause de démotivation du personnel hautement diplômé est la faiblesse des rémunérations qui l'incite à se tourner vers des emplois à l'extérieur de l'université. La recherche d'autres activités rémunérées a eu pour conséquences une baisse de la qualité de l'enseignement, une participation minimale dans l'administration et la gestion des établissements ainsi qu'un manque d'intérêt pour la recherche.

#### **Perfectionnement professionnel du personnel**

Les mécanismes permettant de fournir de tels services doivent être à la fois efficaces et rentables pour les pays en développement. Il existe des modèles :

- L'Inde comprend 45 établissements pour le personnel universitaire. Ceux-ci ont été fondés par la *University Grants Commission* et leur objectif est d'améliorer le savoir et les compétences à

travers des programmes d'orientation et des cours de recyclage. Ces derniers sont complétés par des cours de recyclage spécialisés dans des universités indiennes sélectionnées et par des cours organisés à l'initiative de professeurs, d'universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur.

- Certains pays bénéficient d'un réseau régional pour le perfectionnement du personnel comme le réseau pour le perfectionnement du personnel universitaire en Afrique de l'est et du sud (USDESA) établi à l'université du Zimbabwe en 1991 dans le but de promouvoir les activités dans la sous-région.
- Au Royaume-Uni, l'Unité pour le perfectionnement du personnel des universités (USDU), localisée à l'université de Sheffield, gère une série de cours dispensés à l'échelle nationale. Un Institut d'enseignement et d'apprentissage a été proposé par le Rapport Dearing.
- Certains pays en développement ont un centre national qui coordonne toutes les activités liées au perfectionnement du personnel.
- Ailleurs, des établissements mettent en place des unités pour le perfectionnement, la formation et le soutien de leur propre personnel.

- **Europe : la pertinence accrue des programmes de perfectionnement du personnel - Dr Brigitte Berendt (Allemagne)**

#### **Europe occidentale**

- Grande-Bretagne : En 1997, 125 établissements comprenaient des unités pour le perfectionnement du personnel.
- Pays-Bas : En 1996, 11 universités sur 13 proposaient des programmes de perfectionnement du personnel.
- France : Un plan national propose une formation pédagogique orientée vers la pratique. Celle-ci est assurée par 14 unités pour le perfectionnement du personnel ou l'association nationale ADMES.
- Allemagne : Depuis 1993, les candidats au professorat doivent faire preuve de leurs compétences pédagogiques (ex. en participant à des cours de perfectionnement du personnel). L'excellence dans l'enseignement est aujourd'hui aussi importante que l'excellence dans la recherche.
- Suisse : En 1996, les universités offraient des programmes proposant jusqu'à 15 ateliers par semestre.
- Autriche : En 1998, tous les membres du corps enseignant des "IUT" (polytechnics) devaient participer aux cours de perfectionnement.
- Finlande : Toutes les universités offrent des cours de perfectionnement. La création d'une unité nationale de perfectionnement du personnel est en cours d'étude.
- Norvège : Un comité national pour le perfectionnement du personnel coordonne les cours.
- Espagne et Irlande : Différentes universités offrent des programmes prometteurs.

#### **Europe orientale**

Les universités de l'Europe orientale considèrent souvent que les programmes de perfectionnement du personnel universitaire qui existent dans les pays d'Europe occidentale sont un outil important pour démocratiser les universités et la société. Mais ils doivent pour la plupart faire face à d'autres priorités et ils n'ont pas les fonds nécessaires. Cependant, certains pays comme la Slovaquie, la République tchèque, la Slovaquie et le Belarus, entre autres, font des efforts prometteurs.

- **Stratégies de coopération dans le domaine du perfectionnement du personnel**  
**Prof. Dr Abdel-Karim Aboul-Hassan – Réseau arabe pour le perfectionnement du personnel (Egypte)**

#### **Réseaux de centres d'excellence dans les pays du Sud**

Ces centres peuvent renforcer l'enseignement supérieur dans le monde en développement s'ils :

- sont bien identifiés (ex. l'Académie des Sciences du Tiers Monde) ;
- sont reliés thématiquement et équipés des technologies de l'information et de la communication ;
- offrent des formations du troisième cycle et de doctorat avec un soutien boursier ;
- sont reliés, sur réseau, à leurs homologues du Nord.

### **Fondations régionales pour l'enseignement supérieur**

Celles-ci devraient résulter d'initiatives conjointes entre bailleurs de fonds. Une fondation pour l'Afrique avec un capital d'environ 1 million de dollars américains est vraiment nécessaire. Son apport pourrait :

- améliorer la recherche institutionnelle et l'infrastructure de formation ;
- fournir des bourses doctorales dans les centres d'excellence au Sud ;
- attirer des experts régionaux et, de là, enrayer l'exode des compétences ;
- faire venir des experts du Nord pour aider au renforcement des capacités.

- **Le perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur et la place des femmes**  
**Dr E.M.E. Poskitt – Fédération internationale des femmes diplômées des universités (FIFDU)**

#### **Le problème**

Dans virtuellement aucune discipline et aucun pays, les femmes sont-elles majoritaires dans les positions de direction des universités. Les femmes représentent environ 10% des professeurs et 34% des assistants ; elles sont rarement présidentes d'universités ou doyens mais plus communément secrétaires généraux ou chefs bibliothécaires. Les femmes représentant une part significative de la main d'œuvre de n'importe quelle nation, le gain énorme qu'apporte à un pays le travail des femmes diplômées devrait être reconnu et rendu visible.

#### **Ce qui devra être fait**

1. Assurer l'application de la législation sur l'égalité des chances (*Equal Employment Opportunities*) ;
2. Eduquer le personnel et les étudiants à tous les niveaux afin qu'ils soient convaincus des avantages et de l'importance d'arriver à une répartition égale des hommes et des femmes au sein du personnel ;
3. Sensibiliser le personnel et les étudiants aux questions du genre dans les programmes et la formation et appliquer des politiques qui encouragent l'égalité entre les sexes dans les établissements ;
4. Développer, maintenir et utiliser des outils statistiques spécifiques comme mesure pour les candidatures, les admissions, les nominations, les réalisations, etc. ;
5. Passer en revue les descriptions de postes, les perspectives de carrière et les opportunités de perfectionnement et de formation afin de créer des structures plus humaines au sein des établissements d'enseignement supérieur ;
6. Développer des politiques en faveur des familles au sein des institutions de l'enseignement supérieur : horaires flexibles, crèches, allocations pour les étudiantes en congé de maternité ;
7. Etudier les possibilités d'une "université en faveur des femmes" dans chaque établissement d'enseignement supérieur. Cela pourrait être décrit comme "un endroit où chaque femme se sent à l'aise pour vivre, étudier, travailler et se détendre, un endroit où elle peut atteindre la totalité de son potentiel personnel et intellectuel".

- **Perfectionnement du personnel – deux priorités africaines**  
**Prof. Narciso Matos – Association des universités africaines (AAU)**

#### **Perfectionnement du personnel et systèmes d'information et de communication**

Les technologies de l'information et de la communication sont vitales à l'activité des universités. Les pays en développement et les universités africaines doivent être connectés à Internet pour bénéficier d'informations qui ne sont pas accessibles autrement.

Cependant, l'utilisation de ces technologies dans l'administration universitaire et les bibliothèques reste très limitée. Il en est de même pour les systèmes d'information pour la gestion. Il en résulte une isolation du personnel par rapport aux réseaux internationaux et une limitation de sa participation au réservoir mondial de savoir et d'informations. Cela réduit aussi les possibilités de formation du personnel et de création de conditions de travail attractives.

#### **Coopération régionale dans le domaine du perfectionnement du personnel**

L'AAU a développé, sur plusieurs années, le *Programme d'étude sur la gestion de l'enseignement supérieur et la recherche en Afrique* ainsi que les *Ateliers de formation à la gestion (Ateliers SUMA)* pour les dirigeants d'universités. Ces programmes, qui traitent du financement des universités, du partage des coûts, de la planification stratégique et de l'égalité entre les sexes, représentent les

approches régionales du perfectionnement du personnel et de son application à la gestion universitaire.

Ces programmes devraient être étendus aux doyens, chefs de départements, bibliothécaires et autres administrateurs. Ils révèlent aussi la nécessité d'établir des programmes continus plutôt que des opportunités de formation sporadiques et exceptionnelles. Un institut africain pourrait être chargé de former les dirigeants des universités en les dotant de compétences de gestion et de direction modernes.

### **Pour approfondir la réflexion**

---

- Comment encourager le personnel des établissements d'enseignement supérieur à réclamer des cours de perfectionnement ?
- Est-ce que les organismes syndicaux font en sorte de faciliter de plus amples initiatives en matière de perfectionnement du personnel ? Est-il possible de les intensifier au moyen de réseaux de soutien nationaux ou internationaux ?
- Quelles ressources les établissements devraient-ils investir dans le perfectionnement du personnel ? Comment peut-on les aider à accorder à cette activité la priorité requise et à trouver des fonds à cet effet ?
- Quelles autres mesures les établissements devraient-ils prendre pour promouvoir des activités de perfectionnement du personnel efficaces ?
- Comment les chefs d'établissements peuvent-ils promouvoir une culture où le perfectionnement du personnel est perçu comme une activité essentielle et est bien accepté ?
- Comment les formules d'enseignement supérieur à distance peuvent-elles aider à répondre aux besoins en matière de perfectionnement du personnel ?
- Comment les organes de tutelle ou les gouvernements nationaux peuvent-ils aider dans ce domaine ?
- Comment les agences et les organisations internationales peuvent-elles aider au mieux les pays dont le système d'enseignement supérieur est petit ou ne dispose pas de ressources suffisantes ?
- Les réseaux de perfectionnement du personnel peuvent-ils fonctionner efficacement avec les seules cotisations de leurs membres ou ont-ils besoin d'un soutien financier permanent ?
- Etant données les compétences essentielles que doit maîtriser un membre du personnel enseignant, jusqu'à quel point faut-il encourager la spécialisation ?
- Comment le personnel peut-il lui-même inciter à la mise en place de services de perfectionnement du personnel ?