



Revue du Programme sur
la gestion des établissements
d'enseignement supérieur

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

REVUE DU PROGRAMME SUR LA GESTION
DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Volume 19, n° 2



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Publié en anglais sous le titre :

Higher Education Management and Policy

Volume 19, No. 2

© OCDE 2007

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE rights@oecd.org ou par fax 33 1 45 24 99 30. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, fax 33 1 46 34 67 19, contact@cfcopies.com ou (pour les États-Unis exclusivement) au Copyright Clearance Center (CCC), 222 Rosewood Drive Danvers, MA 01923, USA, fax 1 978 646 8600, info@copyright.com.

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

- Une revue destinée aux dirigeants, aux gestionnaires, aux chercheurs et aux décideurs dans le domaine de la gestion institutionnelle.
- Couvrant les questions de politiques et de pratiques en gestion des systèmes et des institutions, à l'aide d'articles et de rapports de recherche portant sur un vaste champ international.
- Publiée à l'origine, en 1977, sous le titre *Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, puis *Gestion de l'enseignement supérieur* de 1989 à 2001, elle paraît trois fois par an en langues française et anglaise.

Les auteurs désirant soumettre des articles pour publication trouveront en fin de volume tous les renseignements nécessaires. Les articles et la correspondance doivent être adressés directement au rédacteur en chef :

Prof. Michael Shattock
Politiques et gestion de l'enseignement supérieur
OCDE/IMHE
2, rue André-Pascal
75775 Paris Cedex 16
France

Pour vous abonner, écrire au :

Service des Publications de l'OCDE
2, rue André-Pascal
75775 Paris Cedex 16, France

Abonnement 2007 (3 numéros) :
€112 US\$141 £77 ¥14 700

Librairie en ligne : www.oecdbookshop.org

Le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE, Institutional Management in Higher Education) a été lancé en 1969 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, créé peu de temps auparavant. En novembre 1972, le Conseil de l'OCDE en a fait un projet décentralisé indépendant et a autorisé le Secrétaire général à en assurer la gestion. La responsabilité de la supervision a été confiée à un Groupe de direction composé de représentants des gouvernements et des institutions participant au Programme. Depuis 1972, le Conseil a périodiquement renouvelé cet arrangement ; le dernier renouvellement en date vient à expiration le 31 décembre 2008.

Les principaux objectifs du Programme sont les suivants :

- Rehausser la qualité professionnelle de la gestion des établissements d'enseignement supérieur au moyen de la recherche, de la formation et de l'échange d'information.
- Encourager la diffusion des méthodes et des techniques de gestion.

Comité éditorial

Elaine EL-KHAWAS

George Washington University, États-Unis (présidente)

Philip G. ALTBACH

Boston College, États-Unis

Chris DUKE

RMIT University, Australie

Leo GOEDEGEBUURE

Université de Twente (CHEPS), Pays-Bas

Ellen HAZELKORN

Dublin Institute of Technology, Irlande

Salvador MALO

Instituto Mexico de la Competitividad, Mexique

Vin MASSARO

University of Melbourne, Australie

V. Lynn MEEK

University of New England, Australie

Robin MIDDLEHURST

University of Surrey, Royaume-Uni

José-Ginés MORA

Université technique de Valencia, Espagne

Detlef MÜLLER-BÖHLING

Center for Higher Education Development, Allemagne

Christine MUSSELIN

Centre de sociologie des organisations (CNRS), France

Jan SADLAK

UNESCO-CEPES, Roumanie

Jamil SALMI

Banque mondiale, États-Unis

Sheila SLAUGHTER

The University of Arizona, États-Unis

Andrée SURSOCK

Association européenne de l'université, Belgique

Ulrich TEICHLER

INCHER-Kassel, Allemagne

Luc WEBER

Université de Genève, Suisse

Akiyoshi YONEZAWA

NIAD-EU, Japon

Table des matières

Valeurs universitaires, gestion des établissements et politiques publiques	
<i>David Ward</i>	9
L'université et ses communautés	
<i>David Watson</i>	23
Les palmarès d'universités comme moyens d'action : usages et abus	
<i>Jamil Salmi et Alenoush Saroyan</i>	33
L'université sous les projecteurs : modèles de classement de la performance en Australie	
<i>Hamish Coates</i>	75
L'impact du classement des établissements sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur	
<i>Ellen Hazelkorn</i>	95
Périphéries et centres : les universités de recherche dans les pays en développement	
<i>Philip G. Altbach</i>	123
La gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur : la diversification des fonctions et ses conséquences	
<i>George Gordon et Celia Whitchurch</i>	151

Valeurs universitaires, gestion des établissements et politiques publiques

par

David Ward

American Council on Education, États-Unis

Si les impacts sur l'enseignement supérieur des politiques et des revenus liés au marché ne sont pas uniformes, la mondialisation a toutefois exposé la plupart des établissements à de nouvelles pressions. Les modèles de financement public élaborés il y a 50 ans ont sous-estimé le coût total de l'enseignement supérieur de masse en tant que droit pour tous, tandis que la quantité des ressources nécessaires pour maintenir une université de recherche polyvalente exige, pour la majorité des établissements, un équilibre plus nuancé entre recherche et enseignement. Ces mêmes pressions menacent l'accès équitable si l'augmentation des frais de scolarité n'est pas compensée en totalité par une aide financière adaptée et fondée sur les besoins, alors même qu'en l'absence de pressions sur les frais de scolarité, l'accroissement de la participation non consolidée des étudiants nuit à la qualité de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, la hausse des besoins en financement est souvent justifiée par des objectifs utilitaires affectant les ambitions de la recherche et de la mission professorale et corrompant l'équilibre de l'évolution des programmes d'études. En revanche, l'élargissement de la gamme de sources de revenus disponibles engendre des occasions pour les établissements de fixer des priorités plus créatives et moins réglementées. Les impacts potentiels des intérêts privés sur l'enseignement supérieur sont bien connus mais une dépendance au financement par l'État – dépendance souvent singulière et témoignant d'une certaine vulnérabilité politique – peut être à même de détourner les valeurs universitaires. Au moment où les établissements d'enseignement supérieur clarifient leurs valeurs afin de faire front aux pressions mondiales pour fournir un enseignement supérieur de masse et pour satisfaire les besoins de l'économie du savoir, ils doivent également remplir leur rôle de pôles d'imagination, d'innovation, de débat, de scepticisme et de questionnement. Ces valeurs sont elles aussi essentielles à l'heure où les décideurs de l'enseignement supérieur cherchent à se confronter aux évolutions qu'ils doivent eux-mêmes instaurer dans leurs établissements.

Les débats sur les évolutions récentes dans la gestion et l'organisation de l'enseignement supérieur reflètent souvent les inquiétudes concernant la perte – ou du moins l'érosion – de traditions académiques établies depuis longtemps et qui, pour certaines, portent encore l'empreinte des origines médiévales de l'université. Mille ans d'évolution ont vu l'institution originale revêtir de nombreuses formes pour s'adapter aux différentes époques et aux différentes cultures nationales. Mais la mondialisation a transformé l'université – comme à peu près tout dans le monde – de façon totalement inédite. Après des siècles de traditions nationales d'enseignement supérieur largement divergentes et de politiques nationales d'éducation résolument distinctes, la mondialisation a créé des conditions favorables à une plus forte convergence de l'évolution de l'enseignement supérieur entre les différents pays. L'augmentation rapide du nombre des étudiants internationaux titulaires de diplômes de plus d'un pays, l'internationalisation de la recherche disciplinaire et l'emploi de la langue anglaise comme support principal du discours scientifique sont autant de sources de convergence.

La réforme de l'enseignement supérieur dans le monde semble bel et bien être en butte à des problèmes communs, en plus de ceux propres à chaque organisation nationale. L'augmentation des dépenses publiques dans l'enseignement supérieur s'est accompagnée d'exigences de transparence et d'efficacité. Répondre à ces exigences a nécessité une gestion plus active de l'administration des universités et accru la pression sur ces dernières pour qu'elles trouvent d'autres sources de revenus que les fonds publics. Ces pressions entrent parfois en conflit avec les valeurs académiques qui ont inspiré et soutenu l'université à travers son histoire, telles que la liberté de penser, l'honnêteté intellectuelle, la droiture morale, l'intégrité éthique, ainsi qu'un engagement à garantir un accès équitable et à répondre aux problématiques sociales. Bien que l'université n'ait pas toujours été fidèle à ces valeurs et à ces engagements, ils demeurent le socle de l'identité de l'enseignement supérieur et les établissements doivent être attentifs à toutes les formes de pression susceptibles d'en entamer l'influence. Par ailleurs, dès lors que des motivations purement utilitaristes guident les programmes d'enseignement et les recherches, les exigences de résultats étroitement interprétés associées à l'origine commerciale des nouveaux revenus peuvent faire naître des intérêts susceptibles de pervertir les missions fondamentales des établissements d'enseignement supérieur.

Il existe naturellement d'importantes différences dans l'histoire et les pratiques de l'enseignement supérieur national, notamment au niveau du rôle de l'État dans son financement et sa supervision. En Europe et, à divers degrés, ailleurs dans le monde, les politiques publiques continuent de rendre possible l'accès gratuit ou à très faible coût à l'enseignement supérieur et les priorités en matière de financement en sont naturellement établies en concertation avec les organismes publics. Par conséquent, les politiques publiques libérales ont plus de poids que l'augmentation des revenus non publics et commerciaux dans la plupart des régions du monde. Aux États-Unis, la très forte individuation de la mission dans l'enseignement supérieur découle en partie de la variété des multiples sources de revenu des différents types d'établissement. Cette diversité institutionnelle existait bien avant l'augmentation rapide des revenus d'origine commerciale dans le secteur public de l'enseignement supérieur, mais le degré et le type d'individuation de la mission a effectivement exposé le système des États-Unis- à une plus grande pénétration des mécanismes du marché. En fait, l'individuation de la mission est elle-même une réponse aux politiques libérales des gouvernements, aux politiques entrepreneuriales des établissements et, au bout du compte, à la sélection opérée par la prise de décision des étudiants.

Malgré ces différences, les systèmes d'enseignement supérieur du monde entier sont appelés à former davantage d'étudiants, à leur apporter plus de soutien, à répondre aux besoins de main-d'œuvre, à résoudre des problèmes sociaux, scientifiques et techniques, et tout cela mieux, plus efficacement et dans des établissements et un environnement physiques concrets adaptés à la tâche. Cette tâche, qui ne cesse de s'amplifier, concerne de plus en plus d'étudiants adultes saisissant les opportunités mais aussi se pliant aux nécessités de l'éducation tout au long de la vie. Malgré des variations entre les situations démographiques, en particulier dans la composition des flux d'immigration, la demande d'enseignement supérieur s'inscrit dans un contexte global d'expansion continue.

Pour supporter le coût réel de la démocratisation de l'enseignement supérieur et répondre aux exigences de l'économie du savoir en matière de recherche, les établissements sont appelés à utiliser plus efficacement leurs ressources publiques et à se procurer, par leurs propres activités, une partie des fonds dont ils ont besoin pour servir une population étudiante toujours plus nombreuse et diversifiée. Les établissements d'enseignement supérieur traditionnels, financés par les fonds publics ou des dotations ou les deux, disposaient d'une base financière qui les a longtemps mis à l'abri des exigences du marché. Toutefois, avec la diminution de l'aide publique (par rapport aux besoins globaux), les revenus commerciaux en sont venus à constituer une part de plus en plus importante des fonds d'exploitation et d'investissement.

Jusque récemment, l'enseignement supérieur ne servait que les élites sociales. Plus tard, les universités ont intégré un ordre social méritocratique dans lequel un pourcentage extrêmement faible des étudiants potentiels y étaient éduqués pour aller rejoindre les rangs d'une nouvelle élite. Puis la démocratisation des systèmes d'enseignement supérieur, reposant sur une vision plus égalitaire des buts de l'université, a entraîné de nombreux conflits sur la compatibilité de l'accès et de la qualité. Cette démocratisation soulève naturellement des questions de capacité d'accueil, de qualité et de croissance exponentielle de l'aide financière aux étudiants. En l'absence de toute diminution importante des coûts unitaires, l'élargissement de l'accès a de loin dépassé les coûts anticipés.

La charge financière supplémentaire liée à la démocratisation était supportée en partie par les gouvernements, nationaux ou locaux dans les États fédéraux. Mais l'ampleur des besoins en matière de soutien institutionnel et d'aide financière aux étudiants dépassant de loin les capacités des États individuels, des autorités locales ou du patrimoine des institutions, les gouvernements fédéraux se sont engagés à répondre aux besoins financiers des étudiants dans les établissements publics et, aux États-Unis, privés. Cet engagement a suscité le discours politique sur les frais de scolarité et le coût grandissant de l'enseignement supérieur au niveau national, où il est devenu un objet de débat fiscal. De plus en plus, les gouvernements remettent en cause leur obligation et sont réticents à supporter le coût réel de l'accès élargi à l'enseignement supérieur et encouragent en même temps les établissements d'enseignement supérieur à chercher ailleurs d'autres sources de revenus.

Le débat sur les frais de scolarité

Les nouvelles sources de revenus les plus immédiates et les plus évidentes sont les droits d'inscription et les frais de scolarité. Ces derniers peuvent être perçus comme une participation financière légitime au coût de l'enseignement supérieur si l'on estime que les avantages qui en découlent sont à la fois publics et privés. Les frais de scolarité dans les établissements publics sont faibles ou nuls, mais une fois que le paiement de ces frais devient une source importante de revenus, l'enseignement supérieur s'engage dans un calcul très différent de celui qui prend pour base exclusive l'aide publique.

Le niveau des frais de scolarité est fixé en partie sur la base de conditions liées au marché. Par exemple, les frais peuvent être fixés à des niveaux différents pour différents cursus et diplômes. Les cursus professionnels diplômants fixent leurs frais de scolarité en fonction des avantages privés à venir que l'étudiant peut en attendre et de la volonté des employeurs à payer le coût réel de la formation d'employés actuels ou futurs. Les nouveaux cursus peuvent fixer des frais de scolarité à des niveaux inférieurs tandis que des cursus prestigieux

solidement établis peuvent les fixer à des niveaux que le marché soutiendra. Certains programmes de formation professionnelle ou continue peuvent se positionner explicitement comme des programmes à but lucratif d'une université donnée, l'excédent de revenu généré pouvant alors rendre ces programmes indépendants des fonds publics et parfois de l'université elle-même. Le problème politique que posent ces programmes est celui de déterminer dans quelle mesure il est possible de rediriger une partie des revenus sous forme de subvention vers d'autres départements de l'université moins bien cotés sur le marché.

Les autorités politiques peuvent aussi fixer les frais de scolarité à un niveau assez faible pour les citoyens de l'État, mais exiger les prix du marché pour les citoyens des autres États et les ressortissants d'autres pays. Les étudiants internationaux ont pendant longtemps été subventionnés, peut-être à titre de source d'influence culturelle future, mais les étudiants étrangers font aujourd'hui partie d'un marché international complexe de l'enseignement supérieur. Les étudiants internationaux sont clairement devenus, pour certains établissements, une source de revenus et certains établissements aux États-Unis vont jusqu'à facturer aux étudiants non ressortissants des frais de scolarité élevés pour les quatre premières années d'enseignement supérieur afin de subventionner la scolarité des étudiants ressortissants dans ces mêmes quatre premières années d'études.

Les sources d'aide financière publiques et institutionnelles ont atténué certaines des conséquences néfastes d'une approche purement libérale de la question des frais de scolarité, mais ces stratégies d'utilisation des étudiants pour subventionner l'élargissement de l'accès des moins riches procèdent elles-mêmes d'un esprit de concurrence grandissant qui gagne les universités. La manipulation des frais de scolarité et de l'aide financière est clairement l'un des moyens les plus immédiatement à sa portée par lesquels l'enseignement supérieur aux États-Unis a réagi à l'influence du marché et tempéré cette dernière. Alors que des efforts sont déployés pour faire face à un mouvement apparemment irréversible de substitution des frais de scolarité aux revenus d'origine publique, l'équilibre entre l'aide financière déterminée en fonction des besoins et celle déterminée en fonction du mérite est désormais devenu une question de débat public majeur aux États-Unis.

L'enseignement supérieur : bien privé ou bien public?

L'augmentation des frais de scolarité a aussi accru la distinction entre les avantages privés et les avantages publics conférés par l'enseignement supérieur. Alors qu'une proportion croissante de la charge financière de l'enseignement supérieur est désormais supportée par les étudiants et leur famille, on présume que l'enseignement supérieur est un avantage privé débouchant sur toute une

vie de gains plus élevés. Ce raisonnement fait fi de cette valeur solidement défendue par les universités selon laquelle elles éduquent des citoyens qui servent la société en leur qualité d'individu autant que par leur compétence professionnelle. Les universités ne souhaitent pas se renvoyer à elles-mêmes l'image d'un simple instrument de formation de la main-d'œuvre. Par le truchement de leurs programmes, elles servent la cité et donnent leur tonalité culturelle et sociétale au pays et au monde, de même qu'elles servent les aspirations économiques des individus et les besoins du marché du travail.

Néanmoins, la tentation existe pour les établissements financés par les fonds publics de défendre leur cause principalement sur la base des besoins purement instrumentaux auxquels ils répondent en formant des professionnels et en créant de nouveaux savoirs qui alimentent le développement et la concurrence économiques. Ceux qui tiennent les cordons de la bourse sont souvent plus sensibles aux arguments en faveur de la compétitivité nationale qu'à ceux défendant le rôle de l'enseignement supérieur dans la promotion du bien-être de la société civile et la transmission de l'héritage culturel du pays et du monde. Mais fonder l'aide financière de l'État sur une exagération du rôle de l'enseignement supérieur dans la défense des intérêts concurrentiels nationaux pourrait bien saper les valeurs fondamentales de l'éducation et pervertir sa mission tout aussi facilement que la quête de nouveaux revenus. Tant que tous les établissements dépendront, plus ou moins fortement, de l'aide publique, ils devront maintenir leur engagement envers les besoins nationaux. Mais ils doivent prendre soin de définir ces besoins de telle manière qu'ils ne tordent pas le bras à leur but premier, qui est de rester les critiques objectifs et parfois sceptiques de la société au sens large et peut-être plus directement de certains segments particuliers de cette société.

L'incidence des revenus privés

Si l'évolution des conditions d'octroi de l'aide publique met la mission de l'éducation et ses valeurs fondamentales à l'épreuve, une influence encore plus grande est attribuée au développement des sources privées de revenus. En fait, cette influence varie avec le type de financement privé. Les donations philanthropiques, qui sont la première source de dotation institutionnelle, ont accru la flexibilité et renforcé l'indépendance des universités. Parfois, certaines donations d'origine privée peuvent ne pas répondre aux besoins ou être conformes aux valeurs d'un établissement et entraînent des conflits indésirables, mais la plupart des financements privés se font dans le cadre des priorités définies dans un plan stratégique. Des programmes insuffisamment financés peuvent même bénéficier d'une réaffectation des ressources rendue possible par l'importance des financements privés dans d'autres secteurs. Depuis que les frais de scolarité ont augmenté dans les universités publiques et que les coûts de la recherche ne sont plus intégralement supportés par l'assiette

fiscale locale, les ressources issues de la philanthropie privée ne sont plus l'apanage des établissements privés. Avant 1980, à peu près, les campagnes explicites de sollicitation de fonds auprès des anciens étudiants étaient chose assez rare dans les établissements publics. Plus récemment, la diminution du taux de croissance des investissements publics – sinon le déclin absolu de ces derniers – a rendu les dotations philanthropiques d'origine privée indispensables à la viabilité de l'enseignement supérieur public aux États-Unis.

Malheureusement, la philanthropie privée, qui est aussi largement celle des anciens élèves de l'établissement concerné par les donations, n'est une importante source de revenus que pour un nombre relativement restreint d'universités de recherche polyvalentes reconnues et établies de longue date et plus particulièrement d'un nombre encore plus restreint d'établissements d'élite. Ces établissements profitent aussi, bien qu'avec une plus faible prévisibilité, des revenus de la propriété intellectuelle (notamment des brevets) ainsi que de revenus issus de biens immobiliers. Sous de nombreux aspects, c'est la gestion de ce patrimoine plutôt que la sollicitation de donations privées qui a exposé l'enseignement supérieur aux vicissitudes des marchés financiers et des rendements concurrentiels.

Cette réussite, toutefois, a suscité l'espoir irréalisable que tous les établissements seraient en mesure, quoique à des degrés divers, de se constituer un patrimoine. Le rapport coût-avantages d'une vaste collecte de fonds pour les plus petits établissements implantés régionalement est une question qui demande clairement à être très soigneusement examinée, alors que l'ampleur même de certaines dotations peut entraîner des réactions publiques négatives si elles ne sont pas employées avec prudence. Si la concentration des richesses par quelques établissements d'élite s'accompagne de l'appauvrissement relatif du reste du système d'enseignement supérieur aux États-Unis, des questions seront certainement posées sur les politiques fiscales préférentielles qui rendent les donations privées si attrayantes pour les donateurs.

Aux États-Unis le financement par les entreprises continue de n'entrer que pour une part relativement faible dans l'augmentation des nouveaux revenus. Ce type de financement prend souvent la forme d'un partenariat visant à financer des projets de recherche spécifiques présentant un intérêt direct pour le bailleur de fonds. Ces subventions, naturellement, posent des problèmes éthiques autrement plus sérieux que la philanthropie privée. En particulier, les questions de publication et de propriété des résultats de la recherche posent des problèmes dont la résolution appelle la formulation de principes directeurs clairs. Un problème éthique encore plus flagrant que pose le financement par les entreprises est la possibilité trop souvent concrétisée qu'ont les entreprises de censurer les résultats de recherches contraires à leurs intérêts. En effet, la plupart des donations d'entreprise et des partenariats se traduisent généralement par un investissement dans un projet spécifique et

constituent rarement des sources de revenus à long terme, alors qu'une large part des donations d'origine privée et des revenus des brevets sont habituellement investis patrimoniallement en prévision des besoins futurs.

Les pressions de type commercial exercées par le secteur public et le secteur privé peuvent aussi constituer une incitation à s'écarter des valeurs fondamentales et des missions premières, de la façon la plus directe et la plus immédiate en provoquant un changement dans les motivations pour la recherches et la manière dont celle-ci est menée. La recherche scientifique guidée par la curiosité et le hasard heureux risque de céder le pas à la poursuite d'objectifs utilitaires étroitement perçus et à un besoin impératif de résultats immédiatement applicables. Cette crainte présuppose qu'il existe une coupure nette plutôt qu'un continuum entre la recherche pure et la recherche appliquée et qu'il est moins probable que des recherches sur des projets spécifiques soient financés par des fonds publics que par des fonds privés. En fait, la question fondamentale qui se pose est celle du degré de liberté dont les chercheurs disposent pour suivre leur instinct créateur ou même la logique de leurs résultats. Dans de telles circonstances, le patrimoine d'une université pourrait bien être la moins contraignante des sources de financement de la créativité scientifique individuelle.

Cette pression supposée en faveur d'une approche utilitariste de l'enseignement supérieur transparait aussi dans l'expansion de l'enseignement professionnel, même au niveau du premier cycle. Les cursus proposés dans le cadre de ces programmes sont conçus pour répondre à des besoins professionnels et peuvent négliger au passage un engagement éducationnel au sens large visant à encourager la participation civique, à dispenser des connaissances générales du passé, d'autres lieux et d'autres cultures et à développer des esprits curieux et inquisiteurs. Naturellement, ce rétrécissement est aussi lié à l'intense spécialisation de certains cursus diplômants dans certaines disciplines, voire même sous-disciplines. De nombreux points de vue, les changements imputés à l'augmentation des revenus commerciaux sont aussi le résultat d'une poursuite presque continue de la division intellectuelle du travail au cours du siècle écoulé et d'une absence de consensus sur la place et le rôle naturels de l'enseignement général dans les programmes d'enseignement supérieur.

Les effets sur la gestion et la gouvernance

C'est peut-être au niveau de la gestion et de la gouvernance des établissements que les pressions exercées par l'augmentation des revenus commerciaux ont été le plus fortement ressenties. Au cours des deux dernières décennies, la gestion interne des universités américaines est devenue ultra spécialisée et segmentée, compliquant d'autant la tâche de leur direction. Les

nouveaux revenus ont nécessité d'avoir recours à une gestion professionnelle et de prêter une attention correspondante au talent d'encadrement et de direction des hauts responsables universitaires. Le budget de la plupart des grands établissements est désormais géré par des professionnels, tout comme leur patrimoine est entre les mains d'investisseurs professionnels. Les ressources humaines, les relations publiques et les équipements sont gérés par des professionnels formés en la matière. La gestion institutionnelle a depuis longtemps cessé d'être le domaine réservé des membres du corps professoral avec un don pour la gestion.

Ce niveau de gestion professionnelle est souvent perçu comme présentant une menace pour les formes établies de gouvernance de l'université. La gouvernance universitaire traditionnelle est considérée comme trop lente, manquant d'expertise et de dynamisme et sa sphère d'influence passe par l'intermédiaire d'une gestion professionnelle. Cette question porte en soi les germes d'une redéfinition du rôle des enseignants. Ils forment la guilde autour de laquelle s'est construite l'université. Même s'ils s'inquiètent de l'influence grandissante des administrateurs professionnels, ils bénéficient eux-mêmes de l'assistance d'une kyrielle d'adjoints spécialisés, dont certains n'obtiendront jamais le statut de professionnel. Ce prétendu « prolétariat » représente les éléments en voie de syndicalisation croissante des enseignants non titulaires aux États-Unis, qu'ils soient des assistants diplômés ou des chargés de cours contractuels ne bénéficiant d'aucun des privilèges associés au statut de titulaire. Les revenus commerciaux ont certainement accentué cette tendance à s'appuyer sur des enseignants non titulaires et du personnel de renfort, entraînant une perte correspondante de cohérence interne.

Les possibilités offertes par les nouveaux revenus

Même si nous devons avoir conscience de l'influence négative des revenus commerciaux, nous devrions aussi en soupeser les potentialités. Si la diminution de l'aide publique s'accompagne d'une moindre régulation, cela peut se traduire par une flexibilité et une rapidité accrues dans la prise de décision et une baisse des coûts liés aux exigences administratives de transmission des informations (*reporting*). L'association étroite de l'enseignement supérieur et des organismes publics a aussi engendré tout un ensemble complexe de procédures bureaucratiques. Les changements qui ont simplifié cette relation ont aussi permis aux établissements d'être plus réceptifs et plus vifs, notamment en matière de recrutement des enseignants et d'amélioration des installations de recherche.

Si les frais de scolarité sont, soit une conséquence inévitable de la diminution de l'aide de l'État, soit une tentative délibérée pour attribuer des avantages privés à l'enseignement supérieur, alors il est possible d'en faire

une politique de redistribution sociale. Le passage d'un niveau bas à un niveau modéré des frais de scolarité associé à des politiques d'aide financière en fonction des besoins solidement financées pourrait effectivement entraîner une affectation plus équitable des dépenses de l'enseignement supérieur. Au niveau institutionnel et au niveau des systèmes d'enseignement supérieur, les étudiants issus de milieux à revenus modestes sont sous-représentés et il existe de plus fortes probabilités qu'un étudiant moyen issu d'un milieu aisé entre à l'université qu'un étudiant doué issu d'un milieu pauvre. Selon le caractère plus ou moins progressif de la taxation des revenus et de la fortune, des frais de scolarité trop bas peuvent constituer en fait une subvention massive des contribuables les plus modestes en faveur de ceux qui auraient les moyens de payer des frais de scolarité plus élevés.

Souvent nous sous-estimons également les possibilités qui s'offrent, grâce aux politiques libérales et aux revenus qui les accompagnent, de desserrer l'emprise de l'organisation disciplinaire et par départements sur les programmes d'études et l'instruction proprement dite. La division intellectuelle du travail dans la plupart des établissements aux États-Unis remonte à la fin du XIX^e siècle. Au XX^e siècle cette évolution a défini l'organisation intellectuelle de la plupart des universités du pays. Les nouveaux programmes et les entreprises interdisciplinaires ont généralement eu du mal à trouver leur place dans cette organisation verticale. Les disciplines régissent les établissements et les innovations interdisciplinaires nécessitent habituellement des financements qui ne remettent pas en cause la répartition en place. Les programmes publics spéciaux, les fondations et le patrimoine institutionnel ont alimenté au départ de nombreux domaines d'activité interdisciplinaire qui reflétaient mieux les idées contemporaines sur la façon dont il fallait aborder les problèmes et traiter les questions. Ces nouvelles structures continuent pour la plupart d'exister en marge de l'université. Une tâche importante qui incombe aux dirigeants universitaires est de mettre à profit les financements externes pour intégrer ces nouvelles structures au cœur des activités d'enseignement et de recherche.

Le cadre d'orientation générale aux États-Unis

De toutes les nouvelles sources de revenus, les frais de scolarité sont de loin celle qui a suscité le plus de débat politique. Justement parce que les étudiants issus de milieux à revenus modestes sont sous-représentés dans les établissements d'enseignement supérieur, le débat public sur les frais de scolarité aux États-Unis est biaisé en faveur des intérêts des familles à moyens revenus, qui sont de loin les plus représentées au sein de la population étudiante. Pendant longtemps, des frais de scolarité peu élevés dans l'enseignement supérieur public ont été perçus comme un droit acquis sans distinction de ressources et la plupart des États accordaient des aides financières

généreuses à ceux qui fréquentaient des établissements indépendants pour les aider à en payer les frais plus élevés. Quoique le débat sur l'augmentation des frais de scolarité soit souvent formulé en termes de diminution de l'accès pour les familles économiquement défavorisées, la réponse politique à cette question est confortée par les préoccupations d'un plus large segment des familles à revenus moyens qui y voient un droit perdu. Les conséquences plus progressistes de politiques de frais de scolarité fondées sur les besoins, qui voudraient employer les revenus tirés des frais de scolarité les plus élevés pour subventionner les étudiants à revenus modestes en faisant peser une charge financière plus lourde sur les plus nantis, se sont longtemps déclarées de façon progressive et sans déclaration d'intention claire.

Dans un contexte de financement public insuffisant, l'enseignement supérieur ne peut être un droit universel et l'augmentation des frais de scolarité devient une stratégie consistant à taxer ceux qui peuvent les payer et à accorder une aide financière en fonction de leurs besoins à ceux dont les moyens ne leur permettent pas de les payer. Nombre des établissements indépendants établis de longue date aux États-Unis exigent depuis longtemps des frais de scolarité élevés, mais ont aussi développé des politiques d'admission indifférentes aux moyens. Les ressources institutionnelles sont utilisées pour compléter les aides financières publiques aux étudiants, mais le succès de cette méthode dépend beaucoup de l'importance du patrimoine de l'établissement.

Étant donné que cette évolution du financement de l'enseignement supérieur s'est faite petit à petit et par à-coups sur une période de vingt ans ou plus, ce n'est que récemment que les décideurs ont fini par reconnaître la quasi-disparition du lien historique entre le soutien public de l'enseignement supérieur et ce que ce dernier attend de cet investissement de la puissance publique. Aujourd'hui, au niveau de l'État comme au niveau fédéral, ni l'assiette fiscale ni les politiques de baisse des impôts ne permettent plus de maintenir l'accès aux niveaux auxquels les autorités publiques voudraient les voir. Malgré la persistance d'un débat rhétorique sur l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants à faible revenu, les réactions politiques à l'augmentation récente et rapide des frais de scolarité reposent sur des inquiétudes concernant, d'une part, l'accès à l'enseignement supérieur des familles à revenu moyen et, d'autre part, l'interfinancement de l'aide en fonction des besoins.

Dans le monde entier, un dialogue politique s'est engagé et se poursuit sur la nécessité et le coût d'un niveau d'accès élevé et d'une compétitivité mondiale. L'ancien contrat social qui permettait la gratuité de la scolarité pour tous ceux qui entraient dans un établissement d'enseignement supérieur nécessitait un investissement public fondé sur un quart au maximum du groupe d'âge 18-25 fréquentant ces établissements. Parallèlement, les coûts de la recherche étaient encore modérés et toutes les universités pouvaient

entretenir l'espoir de devenir un établissement de recherche polyvalent. Les pressions exercées par d'autres priorités sociales ajoutées aux politiques fiscales confrontées soit à une population vieillissante soit à des taux d'immigration élevés s'opposent aujourd'hui au maintien de cet ancien contrat social.

Un nouveau contrat social sera sans doute nécessaire pour concilier des niveaux d'aide publique réduits ou, au mieux, stabilisés, avec des frais de scolarité et d'autres revenus commerciaux. Ce contrat variera certainement d'un État ou d'un pays à l'autre. Ces variations n'empêcheront pas la tenue d'un discours sous-jacent sur le coût et le prix de l'enseignement supérieur ni des questions sur la mesure dans laquelle d'autres modèles d'apprentissage, peut-être fondés sur la technologie éducative, pourraient en améliorer les résultats et en réduire les coûts. Ces pressions étaient initialement la conséquence de politiques publiques conçues pour accroître l'efficacité des investissements publics ou pour justifier des niveaux d'investissement réduits. Aux États-Unis et peut-être ailleurs, le débat sur les coûts et les prix retient aussi l'attention du milieu des affaires et provoque directement l'agitation des étudiants et de leur famille autour d'un droit prétendument perdu. Clairement, l'augmentation du coût privé de l'enseignement supérieur va amener le consommateur comme les pouvoirs publics à exercer des pressions sur ses pratiques.

Ces mêmes pressions entraîneront sans doute une augmentation de la proportion de la population étudiante fréquentant des établissements privés détenus en propriété exclusive, notamment dans les pays où le secteur public est relativement peu développé et insuffisamment financé. Mais dans les pays relativement avancés, les établissements privés de ce type ont répondu à la demande de formation continue ou de formation des adultes et en particulier à la demande de formation tout au long de la vie exprimée par ceux ayant déjà achevé un cycle initial de formation supérieure. C'est d'ailleurs ce marché à croissance rapide qui a soutenu le développement de l'enseignement à distance transfrontalier et, en ce sens, la mondialisation de l'enseignement supérieur est bien une conséquence directe du fonctionnement des mécanismes de marché. La démocratisation de l'enseignement supérieur dans les régions économiquement développées du monde a entraîné la mise en place d'une structure qui entrera en conflit ou en concurrence avec ces développements exogènes, ou bien les adoptera, mais dans les parties du monde où cette démocratisation n'a pas encore eu lieu, l'avenir est moins lisible.

La mondialisation est associée aux développements convergents de l'enseignement supérieur, mais alors que les besoins de financement croissants et divers des universités de recherche polyvalentes pourraient bien établir une norme internationale, les difficultés considérables posées par la démocratisation de l'enseignement supérieur pourraient de leur côté entraîner des conséquences

très diverses. Les autres modèles éducatifs, les applications croissantes des technologies éducatives et les pressions à la maîtrise des coûts pourraient concourir à l'apparition d'autres configurations institutionnelles de l'enseignement supérieur. Ces pressions pourraient bien s'exercer le plus fortement dans les régions dont les capacités actuelles sont loin en dessous des besoins immédiats. Au sein des systèmes plus développés, la demande croissante de formation continue et pour adulte, combinée à la nécessité de gérer le développement rapide des connaissances, pourrait aussi entraîner une modification des systèmes de prestation ou l'apparition de prestataires parallèles. Peut-être la réponse à ces questions spéculatives viendra-t-elle d'une interrogation plus générale. La mutation technologique actuelle des communications est-elle aussi essentielle à l'enseignement supérieur que l'a été celle associée à l'invention de l'imprimerie? L'imprimerie a certainement renforcé le caractère propre à un lieu donné du progrès des connaissances, mais toutes les implications de la révolution actuelle que connaissent les communications pour les activités enracinées dans un lieu donné restent un mystère.

Conclusion

Les effets des politiques et des revenus commerciaux sur l'enseignement supérieur ne sont pas uniformes. Il existe, bien sûr, quelques menaces directes. Les priorités publiques et sociales de l'enseignement supérieur pourraient être perdues; en particulier, le caractère équitable de l'accès pourrait se trouver menacé par l'augmentation des frais de scolarité si celle-ci ne s'accompagne pas d'une aide financière en fonction des besoins généreusement financée. L'adoption à courte vue de buts utilitaristes sapera le caractère pur ou heureux de la quête de la connaissance et, qui sait, perturbera l'équilibre et réduira l'ampleur de l'évolution des disciplines. Les sources de revenus nécessaires pour financer la recherche par département peuvent influencer la nature de cette recherche et menacer la libre diffusion des résultats. Les menaces à l'encontre du but et de la cohérence de l'enseignement supérieur sont, en fait, aussi vieilles que nos établissements. Elles provenaient de l'Église et de l'État, ainsi que des intérêts privés influents.

Sûrement, aucune menace n'a pesé plus lourdement sur l'enseignement supérieur que celle d'un État autoritaire. Les périodes au cours desquelles l'enseignement supérieur s'est trouvé au plus bas sont celles qui ont vu un État autoritaire priver le système d'enseignement supérieur de toute liberté intellectuelle. Ainsi, quelques-unes des plus graves menaces trouvent leurs racines dans les liens de l'enseignement supérieur avec les buts nationaux et sa fragile dépendance des fonds publics.

En tirant leurs valeurs au clair pour faire face à la mondialisation, il serait dangereux de croire que les établissements d'enseignement supérieur ont connu, à une certaine époque, une organisation morale fortement unifiée qui les eût mis à l'abri des pressions auxquelles ils sont actuellement exposés. En répondant aux pressions de révolte venues de l'extérieur, ils ne doivent pas inventer ou se bercer d'arguments qui refusent la critique de leur propre *statu quo*. S'ils partagent une valeur universelle, celle-ci s'enracine dans le rôle des universités en tant que lieux de débat, de scepticisme et d'interrogation. Ces valeurs pourraient bien se révéler vitales au moment de faire face aux changements que les dirigeants universitaires doivent apporter eux-mêmes à leurs propres établissements.

L'auteur :

Dr. David Ward
President
American Council on Education
One Dupont Circle
Washington, DC 20036
États-Unis
E-mail : president@ace.nche.edu

L'université et ses communautés

par

David Watson

Institute of Education, Royaume-Uni

Cet article analyse l'engagement des universités auprès de leur communauté dans trois domaines : les conséquences de la simple présence de l'université, les partenariats contractuels ou d'autres natures et la relation entre l'établissement et ses membres. Sont ensuite explorées les répercussions sur les valeurs adoptées et mises en pratique dans les universités, notamment la possibilité de les codifier en un ensemble de « dix commandements ».

La thèse développée dans le présent document est la suivante : il existe trois types d'engagement de l'université vis-à-vis de la société et de la communauté. Sont également examinées les différentes approches envers les valeurs affirmées par les établissements d'enseignement supérieur ainsi que les « dix commandements » de l'université en tant que lignes de conduite pour un comportement éthique.

Les types d'engagement

Le premier type d'engagement procède de l'existence même de l'université. L'une des principales fonctions des établissements universitaires consiste à former des diplômés qui travaillent (éventuellement dans un domaine qui n'a rien à voir avec leur formation), qui jouent leur rôle de membres de la société civile (à cet égard, on a des raisons de croire qu'ils feront probablement preuve de plus de sagesse et de tolérance que s'ils n'avaient pas fait d'études universitaires), qui fondent des familles (et se soucient de l'instruction de leurs enfants), qui paient des impôts (et qui par conséquent restituent, par l'intermédiaire d'un système d'imposition progressive, une partie de leurs revenus qui sont supérieurs à la moyenne du fait de leur diplôme) et qui financent (de plus en plus) « leur » université par voie de dons et de legs.

De plus, les universités sont les dépositaires de trésors (réels et virtuels), conservés dans leurs musées, leurs galeries et leurs centres d'archives. Elles constituent un lieu où l'on peut sans danger s'interroger sur des questions délicates ou des idées audacieuses. Elles fournissent également un matériau utilisé pour une branche de la culture populaire (elles forment en effet le décor de bien des romans, films et feuilletons télévisés).

Toutes ces caractéristiques confirment le statut d'institution sociale à part entière de l'université. Dans le meilleur des cas, cette institution peut représenter un modèle de continuité et un lieu propice à l'aspiration à une vie meilleure et plus épanouie. À l'inverse, dans le pire des cas, elle peut inspirer de la jalousie et du ressentiment.

Du fait de ce premier type d'engagement, les établissements universitaires devraient s'employer à bien se comporter, à être des modèles d'éthique. Or ce n'est pas toujours le cas. Parmi les exemples de mauvais comportement, on peut noter les suivants. Les établissements peuvent fournir à leur personnel et à leurs étudiants actuels ou futurs des informations et des conseils fallacieux concernant leurs véritables résultats et intentions. Du fait de leur influence, ils

peuvent déstabiliser et intimider leurs membres, leurs partenaires et leurs clients. Il leur arrive d'entretenir certains mythes par intérêt, d'invoquer de fausses raisons pour justifier leurs actions (au nom de la « liberté des universitaires », de cas de force majeure, etc.) ou de ne pas assumer leurs responsabilités et de rejeter la faute sur d'autres. Les établissements universitaires peuvent ne pas satisfaire au critère de bonne gestion (il leur arrive par exemple de ne pas évaluer les risques ou de ne pas y réagir, de manquer de rigueur, ou de « laisser courir »). Ces établissements peuvent être de mauvais voisins et, surtout, ils peuvent se cacher la vérité au moins aussi facilement qu'ils la cachent à autrui.

Le deuxième type d'engagement passe généralement par des contrats qui le structurent. En vertu de cet engagement, l'université produit des diplômés dans les disciplines et domaines professionnels voulus (qu'elle soit directement ou indirectement tenue de le faire). Elle répond aux besoins qui ont été constatés, qu'il s'agisse d'inculquer ou d'actualiser des compétences particulières et, d'une façon plus générale, à la demande de formations dans telle ou telle discipline, qui émane des consommateurs. Elle fournit des services, des travaux de recherche et développement, des conseils, dans le cadre d'activités subventionnées ou à but lucratif. Elle peut également se trouver à la tête d'entreprises – tantôt rejets ou en coparticipation, tantôt de « service » actives dans les loisirs, la restauration, l'organisation de conférences ou l'hôtellerie.

En vertu de ce deuxième type d'engagement, l'université est souvent un acteur économique majeur à l'échelle locale et régionale. En effet, elle crée des emplois pour la main-d'œuvre la moins qualifiée comme la plus qualifiée; elle élargit le marché local de consommation grâce aux étudiants et au personnel qu'elle attire; elle représente un consommateur de biens et de services à la fois stable et solvable. L'université est porteuse d'améliorations, notamment pour les bâtiments, les équipements collectifs, l'espace de bureau et les espaces verts, mais elle génère aussi quelques inconvénients, notamment des controverses concernant l'aménagement local, le stationnement, les encombrements ou encore la concentration étudiante locale.

Le premier type d'engagement a une incidence importante et complexe sur le deuxième. En effet, l'université, qui représente une sorte d'autorité morale, est censée mieux se comporter que d'autres grandes entités (pareillement soucieuses de leur résultat final).

Ces répercussions sont parfois sans gravité. Si une université n'acquittait pas ses factures en temps voulu, la communauté serait choquée; or si l'hôtel local faisait de même, personne ne s'en offusquerait. Dans d'autres cas, elles sont plus sérieuses économiquement parlant. Dans un partenariat de premier plan, qui met parfois en jeu des sommes importantes, l'université revient

rarement, voire jamais, sur un marché conclu. À l'inverse, son partenaire privé peut le faire apparemment en toute impunité, en invoquant la conjoncture, un changement de direction ou d'orientation, ou tout simplement « les forces du marché ».

Ainsi, pour que les établissements universitaires contribuent de manière continue et positive au développement de leur communauté, le grand principe à retenir, pour apprécier leurs capacités de pilotage et d'administration, est nécessairement celui, assez traditionnel, de la bonne gestion du capital aussi bien intellectuel et moral que matériel et concret des universités elles mêmes. Qui, en dernier ressort, est chargé d'assurer la sécurité, la contribution permanente et les performances de l'université ?

L'université elle-même, à travers son *système de gouvernance* – telle est au Royaume-Uni la réponse la plus simple à cette question. L'instance qui la dirige est clairement chargée de préserver son capital (notamment en fixant son budget), de mettre au point sa stratégie (souvent désignée en anglais par l'expression « *character and mission* ») et de recruter son personnel et ses étudiants (le conseil d'université « *senate* » ou « *academic board* » est chargée du recrutement de ces derniers).

Cependant, cette vision des choses est parfois réductrice, surtout si elle suppose d'avoir en permanence le souci de la survie de l'établissement. L'enseignement supérieur, en tant que secteur d'activité, suscite un intérêt sans cesse plus large au sein de la société (ce qui est essentiel du point de vue des liens indiqués plus haut au sujet du premier type d'engagement) et les dirigeants des établissements doivent à cet égard être eux aussi conscients de leur responsabilité. Cela peut impliquer de ne pas être trop pointilleux (ou ne pas faire preuve d'un esprit de compétition trop exacerbé) en ce qui concerne les frontières, le prestige, le risque de ternir sa renommée en s'associant avec d'autres établissements du secteur. Certes, *l'autonomie* est importante et apporte une force mais elle ne sert à rien si l'on fait le vide autour de soi. Elle doit non pas servir d'excuse pour repousser les autres, mais plutôt être au service aussi bien du secteur que de chaque établissement.

Le troisième type d'engagement lie l'université et ses membres.

Les universités forment des communautés dont on est membre de son plein gré. À travers le monde, elles font rarement partie du système public d'enseignement obligatoire. On ne devrait donc pas les considérer comme des agents au service de l'État pour former des citoyens ou des « sujets ». Il ne faut pas en déduire pour autant – en vertu des principes qui régissent les relations liées au premier type d'engagement – que les universités ne jouent aucun rôle dans la cohésion sociale, la solidarité au sein de la population et la résolution des problèmes que rencontrent les décideurs publics et les professionnels de tous horizons.

Les membres de la communauté universitaire doivent eux aussi remplir un certain nombre d'obligations, qui découlent de ce que l'on peut appeler la *citoyenneté universitaire*. En effet, pour être membre à part entière d'une université, il ne faut pas se contenter d'accomplir les tâches les plus évidentes qui se présentent. Dans le temps, cette citoyenneté supposait d'accomplir certaines tâches collectives : procéder aux contrôles des connaissances, faire partie de diverses commissions et définir les grandes lignes des stratégies. Ces pratiques font d'ailleurs l'objet de publications sans cesse plus nombreuses.

Or, depuis la fin du XX^e siècle, on a constaté que ces pratiques n'étaient plus exclusivement réservées aux membres du personnel enseignant. Nul ne conteste en effet le soutien et la valorisation qu'apportent dans le domaine de l'enseignement, de la recherche et des services les membres de la communauté universitaire qualifiés dans différents types de secteurs (finance, gestion des ressources humaines, immobilier, gestion de bibliothèques, technologies de l'information et des communications), chacun d'entre eux ayant sa propre sphère de compétences professionnelles, ses propres responsabilités et voyant son rôle reconnu.

La citoyenneté universitaire repose au fond sur la notion d'*appartenance*. En tant que consommateurs, les étudiants ont des droits et des attentes et, tout comme le personnel de l'université, des responsabilités qui vont de pair avec ces droits au sein de la communauté. Ces responsabilités sont notamment les suivantes :

- Un certain type d'intégrité universitaire, qui repose précisément sur le recours à des procédures scientifiques.
- La reconnaissance d'autrui et l'honnêteté dans les écrits, par exemple en faisant toujours référence avec exactitude et sérieux aux travaux des autres dans ses propres travaux; il s'agit en l'occurrence d'éviter le plagiat.
- Un certain savoir-vivre académique, qui consiste par exemple à écouter les autres et à tenir compte de leur opinion.
- Une aspiration à l'auto motivation et à l'aptitude à apprendre de manière autonome, en plus d'« apprendre à apprendre ».
- La soumission aux règles de discipline (s'agissant en particulier des procédures d'évaluation, pour celui qui évalue comme pour celui qui est évalué).
- Le respect de l'environnement de travail des membres de la communauté universitaire.
- L'adhésion à un ensemble d'engagements et de pratiques collectivement obtenus (en matière d'égalité, de différends, de harcèlement, etc.).

Les approches des valeurs et de l'éthique

Bien que les universités soient conscientes de ces valeurs et désireuses de les protéger, dans quelle mesure devraient-elles les formaliser et les faire connaître à la communauté extérieure ? Que peut attendre la société en termes moraux et éthiques ?

En 1968, Lord Eric Ashby dirigeait le Clare College à Cambridge et occupait le poste de recteur de l'université de Cambridge. Cette année-là, lors d'une réunion de l'Association des universités du Commonwealth organisée à Sydney, il a prononcé un discours dont une partie a ensuite été publiée dans la revue *Minerva*, sous le titre « Un serment d'Hippocrate pour les universitaires » (Ashby, 1969). Près de 40 ans plus tard, son propos reste d'actualité alors que nous nous évertuons à décider s'il convient ou non de formaliser les attentes légitimes de la société à l'égard de l'enseignement supérieur.

Ashby considérait que la mission fondamentale de l'enseignement supérieur, que « le devoir de l'enseignant envers ses étudiants » était de leur inculquer le sens de « la contestation constructive ». « Il doit s'agir d'une contestation constructive qui remplit une condition essentielle : elle doit modifier le regard porté sur une thèse donnée de telle manière que les spécialistes sont prêts à s'y rallier ». Cette vision des choses l'a conduit à défendre la liberté universitaire avec ferveur : « Les idées novatrices sont impopulaires et dangereuses. La société doit donc être indulgente vis-à-vis de ses universités. Elle doit autoriser certains enseignants à dire des choses idiotes et sans importance afin que quelques enseignants puissent dire des choses sensées et importantes » (Ashby, 1969).

L'attention d'Ashby s'est focalisée sur les enseignants. Or, aux États-Unis, les dirigeants de certains établissements estiment qu'un tel serment concerne plutôt les étudiants, au point qu'ils exigent de leurs diplômés qu'ils fassent certaines déclarations quant à la manière dont ils mèneront leur vie future à la lumière de leur expérience à l'université.

Il existe une seconde démarche, plus relativiste. Elle consiste à mettre en avant les facteurs contextuels, les éventuels cas de force majeure, ou la nécessité de tenir compte de ce que les bailleurs de fonds, les clients ou les parties prenantes pensent ou disent vouloir. Les établissements expriment alors leurs désaccords avec ces partenaires, mais ils sont également disposés à négocier et à aboutir à des compromis. Cette approche de l'éthique conduira – au mieux – à un engagement pour le progrès, plutôt qu'à (littéralement) une évaluation dogmatique suivie d'une réaction en conséquence. On perçoit nettement cette tendance en lisant un document publié conjointement par l'*Institute of Business Ethics* et le *Council for Industry and Higher Education* et intitulé *Ethics Matters* (IBE/CIHE, 2005). Ce rapport affirme catégoriquement que : « Les établissements universitaires sont des entités complexes et

autonomes, chacun d'entre eux ayant son propre passé et sa propre culture. Les enjeux en matière d'éthique et les priorités qui en découleront ne seront pas les mêmes dans tous les établissements, et chaque établissement d'enseignement supérieur devra se saisir des questions d'éthique selon l'approche qui lui conviendra le mieux » (*ibid*, p. 7).

Ce point de vue s'appuie sur une conception de l'éthique selon laquelle cette dernière peut varier en fonction des circonstances et est dans une certaine mesure provisoire. Cette conception correspond bien à certaines caractéristiques de la mission de l'université et de sa communauté, à savoir se débattre sans cesse avec des questions complexes et souvent « pernicieuses ». Cette vision des choses n'est cependant pas la seule. En effet, d'aucuns soutiennent que les enjeux et les priorités éthiques sont bien les mêmes pour tous les établissements, si pénible et inconfortable que cela puisse être pour leurs dirigeants et nombre de leurs membres, ou encore que la question de la gestion des problèmes d'éthique ne se pose pas : seule se pose celle de la gestion de leurs conséquences. Pour que ce débat aboutisse à quelque chose, il faut que les universités acceptent le fait qu'il leur est difficile de respecter leurs engagements éthiques et que cela peut éventuellement exercer un impact négatif sur le résultat final. Il leur faudra en outre éviter de tomber dans le travers qui consiste à vouloir prévenir tout risque et à « limiter les dégâts ». Cet état d'esprit est perceptible dans les réactions de certains établissements suite à l'adoption de certains codes de déontologie ou d'autres dispositions du même genre. Une telle attitude risque d'entraîner une « éthique de façade » entretenue par des codes langagiers, le politiquement correct entre autres. Elle conduit aussi à se décharger de toute responsabilité en blâmant les autres (dans un ouvrage paru récemment, Bruce Macfarlane évoque le soulagement de nombre d'universitaires lorsqu'ils sont déchargés de toute responsabilité en matière de jugement éthique, ce dernier étant officiellement du ressort d'autres personnes au sein de la structure organisationnelle de l'établissement [Macfarlane, 2005, p. 118]).

Ces deux approches posent donc des problèmes. Bruce Macfarlane a cependant envisagé une troisième approche. Dans *Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice* (Macfarlane, 2005, pp. 128-129), reprenant la pensée d'Alasdair MacIntyre, il établit une liste de vertus, chacune d'entre elles présentant néanmoins un éventuel risque de vice et d'excès :

- Le respect.
- La sensibilité.
- La fierté.
- Le courage.
- L'équité.

- L'ouverture.
- La retenue.
- La collégialité.

Le problème de cette approche est qu'elle fait en quelque sorte des universitaires les agents d'un réarmement moral. Le but de Macfarlane est de « forger le caractère moral des enseignants du supérieur » (*ibid.*, p. 145). Or, nombreux sont ceux qui sont mal à l'aise à l'idée de privilégier « plutôt ce qu'il convient d'être, que ce qu'il convient de faire » (*ibid.*, p. 35).

Les dix commandements

En vue de faire avancer le débat, dix commandements à l'adresse d'un établissement d'enseignement supérieur sont définis ci-après. Techniquement, l'objectif est d'aborder l'éthique d'un point de vue *déontologique* (en tenant compte du caractère obligatoire des choses), plutôt que d'un point de vue *axiologique* (qui tient compte de valeurs morales). Les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur peuvent aussi bien choisir de bien se comporter que de mal se comporter; il est donc dans l'intérêt de notre société, comme dans notre intérêt moral, de les aider à choisir la première solution.

1. Tu t'efforceras de dire la vérité.

La liberté universitaire, entendue au sens de poursuivre l'étude d'idées difficiles, où qu'elle puisse conduire, représente peut-être la valeur universitaire fondamentale.

2. Tu établiras la vérité avec soin.

Le respect des méthodes scientifiques est essentiel (par exemple lorsque l'on s'appuie sur des données et vis-à-vis du principe de « falsifiabilité »), de même que la notion de « mandat » scientifique délivré par la société et la quête d'authenticité dans les domaines des lettres et des sciences humaines (ce qui conduit en particulier à se préoccuper de rhétorique et de persuasion, indépendamment de ce sur quoi repose la conviction).

3. Tu seras juste.

Il est ici question d'égalité des chances, de non-discrimination, voire de discrimination positive. Comme on l'a souligné, la « liberté » prônée par le système de valeurs universitaire va de pair avec le « respect à l'égard des personnes ».

4. Tu seras toujours prêt à donner des explications.

La liberté universitaire relève de la liberté d'expression et non de la protection contre l'auto incrimination (Watson, 2000, pp. 85-87). Elle ne dispense aucun membre de l'obligation d'expliquer ses actes et, dans la mesure du possible, leurs conséquences. L'obligation de rendre compte est inéluctable et il convient de ne pas s'y opposer de façon irrationnelle.

5. Tu t'abstiendras de nuire.

Ce commandement est directement lié à l'évaluation des conséquences des actes (et c'est là que l'on rejoint le serment d'Hippocrate, en s'efforçant « de ne pas faire de mal mais d'aider »). Son enjeu est la volonté de n'exploiter ni les hommes, ni l'environnement et il sous-tend d'autres notions telles que celle de « l'engagement pour le progrès ». Ce principe apporte des réponses à des problèmes délicats, par exemple en ce qui concerne le recours aux animaux pour mener des expériences médicales.

6. Tu tiendras tes promesses.

Comme on l'a laissé entendre plus haut, les excuses « conjoncturelles » avancées pour se retirer d'un accord ou pour chercher à le renégocier sans raison sont beaucoup moins recevables lorsqu'elles émanent d'un établissement universitaire.

7. Tu respecteras tes collègues, tes étudiants et surtout tes opposants.

Travailler au sein de la communauté universitaire signifie savoir écouter autant que parler, toujours s'employer à comprendre le point de vue de son interlocuteur et s'assurer que l'on tient un discours rationnel sans se laisser influencer par ses préjugés, par une tendance à l'égotisme ou par des pressions quelles qu'elles soient.

8. Tu œuvreras pour le bien de ta communauté.

Toutes les valeurs énoncées jusqu'à présent concernent avant tout la communauté universitaire dans son ensemble. Les obligations qui en découlent ne s'appliquent pas aux spécialistes de tel ou tel champ disciplinaire ou secteur professionnel, ni même à un établissement au sein duquel on est amené à travailler pendant une période donnée, mais à l'ensemble des établissements qui constituent le milieu universitaire, à l'échelle nationale comme internationale.

9. Tu protégeras ton trésor.

La communauté universitaire, et ceux qui sont chargés de la diriger et de la gérer, sont les protecteurs de ses actifs réels et virtuels et de sa capacité à continuer de mener ses activités de manière responsable et efficace.

10. Tu ne seras jamais satisfait.

La communauté universitaire a compris les principes du « progrès perpétuel » bien avant que ce terme soit employé dans la littérature spécialisée du *management*. Elle a aussi saisi sa nature impitoyable et inaccessible. La mission de l'université ne sera donc jamais ni achevée ni parfaitement menée.

Conclusion

Il existe des familles de valeurs qui sont caractéristiques de l'enseignement supérieur et qui, dans un contexte plus large, déterminent la contribution de ce secteur à tous les projets que la société civile entreprend. Ces familles de valeurs représentent les trois types d'engagement définis plus haut. L'une est liée à la production efficace et responsable de connaissances ainsi qu'aux modalités selon lesquelles celles-ci sont testées et utilisées. Une autre concerne les interactions responsables entre les personnes, notamment ce qu'elles emportent de l'université lorsqu'elles la quittent. Enfin, la troisième concerne la place des établissements d'enseignement supérieur en tant qu'institutions au sein de la société au sens large.

L'auteur :

Sir David Watson
Professor of Higher Education Management
Institute of Education
University of London
20 Bedford Way
London WC1H 0AL
Royaume-Uni
E-mail : d.watson@ioe.ac.uk

Note

1. Un développement plus complet de cette thèse figure dans David Watson (2007), *Managing Civic and Community Engagement*, McGraw-Hill/Open University Press.

Références

- Ashby, E. (1969), « A Hippocratic Oath for the Academic Profession », *Minerva*, vol. 8, n° 1, janvier, pp. 64-66.
- IBE (Institute of Business Ethics) et CIHE (Council for Industry and Higher Education) (2005), *Ethics Matters: Managing Ethical Issues in Higher Education*, CIHE, Londres.
- Macfarlane, B. (2005), *Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice*, RoutledgeFalmer, Abingdon.
- Watson, D. (2000), *Managing Strategy*, Open University Press, Buckingham.

Les palmarès d'universités comme moyens d'action : usages et abus

par

Jamil Salmi et Alenoush Saroyan

Banque mondiale, États-Unis, et Université McGill, Canada*

Cet article porte sur le rôle et l'utilité des classements d'établissements d'enseignement supérieur, qui sont de plus en plus utilisés pour mesurer et comparer les résultats des universités. Nous présenterons dans un premier temps une vue d'ensemble ainsi qu'une typologie de ces palmarès et analyserons par la suite les controverses qu'ils suscitent, notamment les fondements et la diversité des critiques exprimées, la valeur des indicateurs employés pour évaluer la qualité et les conditions pouvant favoriser ou désavantager les universités dans ces exercices. En conclusion, nous examinerons les implications que les classements d'universités peuvent avoir sur les politiques nationales et sur les pratiques des établissements, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés.

* Les constatations, interprétations et conclusions avancées dans cet article n'engagent que leurs auteurs et ne doivent en aucune manière être attribuées à la Banque mondiale, aux membres de son Conseil des administrateurs ni aux pays qu'ils représentent. Les auteurs souhaitent exprimer leur gratitude à Roberta Bassett pour son aide précieuse dans les recherches. Ils adressent également leurs remerciements à tous leurs collègues qui ont bien voulu réviser les premières versions et ont fait des suggestions extrêmement utiles, en particulier José-Joaquin Brunner, Philip Altbach, Marguerite Clarke, Will Lorié, Simon Marginson, Sam Mikhail, Marie-Odile Ottenwaeiter et Alex Usher. Les auteurs sont toutefois seuls responsables des erreurs et interprétations erronées qui pourraient s'être glissées dans le texte.

Introduction

« Quand les hommes définissent des situations comme réelles,
elles sont réelles dans leurs conséquences. »

William I. Thomas

En 1963, les enseignants et l'administration de l'Université de Californie à Berkeley objectèrent vigoureusement lorsque le journal étudiant radical du campus, *Cal Reporter*, prit l'initiative de publier des évaluations faites par les étudiants de leurs cursus et de leurs professeurs (SLATE, 2003-2005). En dépit de cette résistance initiale, les évaluations d'étudiants sont progressivement devenues des éléments essentiels des mécanismes internes de responsabilité de nombreuses universités, non seulement aux États-Unis mais dans un nombre croissant de pays à travers le monde. Il existe même aujourd'hui des sites Internet sur lesquels n'importe quel étudiant peut donner des notes à ses professeurs, quel que soit le lieu (voir par exemple, www.ratemyprofessor.com). Plus généralement, en l'espace de 20 ans, des universités qui jouissaient jusque-là d'une autonomie considérable sont désormais mises en demeure de justifier leurs résultats et l'utilisation qu'elles font des ressources publiques. Les étudiants ne sont pas les seuls à demander plus de responsabilité de la part de leurs écoles, d'autres parties prenantes expriment les mêmes demandes : les pouvoirs publics, inquiets de l'augmentation des coûts, les employeurs, qui ont besoin de diplômés compétents, et le grand public, qui souhaite obtenir plus d'informations sur la qualité de l'enseignement et sur les perspectives d'emploi des diplômés.

Les agréments, examens cycliques, évaluations externes par les pairs, inspections, audits, contrats d'objectifs fondés sur des indicateurs prédéterminés, évaluations comparatives et évaluations des recherches, comptent parmi les formes les plus répandues des mécanismes de responsabilité. Certains sont mis en place par les établissements eux-mêmes, d'autres leur sont imposés de l'extérieur par des bailleurs de fonds, des organismes d'assurance qualité, des comités de présidents et recteurs, ainsi que par les parties intéressées au sens large, dont sont issus par exemple les palmarès d'universités. Il existe aujourd'hui pas moins de 30 classements dignes de ce nom, qui vont de classements généraux d'universités nationales, tels que ceux de *Maclean's* et de *US News and World Report*, jusqu'à des palmarès internationaux complets, par exemple ceux du *Times Higher Education Supplement*

(THES) et de l'Université Jiao Tong de Shanghai (SJTU), en passant par des classements spécifiques à la recherche, tels que ceux de la Nouvelle-Zélande et du Royaume-Uni, ou encore d'autres classements ciblés dont l'objectif est par exemple de recenser les campus les mieux connectés ou les plus politiquement actifs, sans compter les innombrables classements de *Masters of Business Administration* (MBA) et autres palmarès d'établissements professionnels existant partout dans le monde.

Les classements d'établissements, appelés en anglais *league tables*, *institutional rankings* ou encore *report cards* (Gormley et Weimer, 1999), sont construits au moyen de données objectives et/ou subjectives obtenues auprès des établissements ou issues du domaine public, et donnant lieu à une « mesure de la qualité » assignée à l'unité de comparaison par rapport à ses concurrents. Cette unité désigne la plupart du temps un établissement d'enseignement supérieur, et en premier lieu une université. Toutefois, des instituts d'enseignement post-secondaire ou des domaines d'études ou programmes particuliers peuvent aussi être soumis à des classements. Le présent article porte essentiellement sur les classements d'universités.

Ces classements ont recours à une multitude d'indicateurs qui servent à déterminer la façon dont le système est mis en place (variables d'entrée), son mode de fonctionnement et son efficacité interne (variables de processus), ainsi que sa productivité et son impact (variables de sortie) par rapport aux résultats d'autres universités et programmes¹. Les médias et autres organismes effectuant des classements accordent plus ou moins d'importance aux variables choisies pour comparer les établissements, comme le montrent notamment les pondérations qu'ils attribuent aux différents indicateurs. Certains classements portent sur une catégorie précise d'universités, ce qui permet à des établissements ayant des missions et des orientations différentes de se mesurer à armes égales². D'autres concernent tous les établissements sans distinction, et d'autres encore comparent uniquement des programmes spécifiques et non l'ensemble de l'établissement.

Dans certains pays, l'exercice de classement est mené dans le cadre du processus de délivrance des agréments, soit par l'organisme qui en est chargé, lorsqu'il existe, soit par l'autorité responsable de l'enseignement supérieur. Ce mécanisme peut se limiter à un seul classement dans trois ou quatre catégories d'agrément (en Argentine, par exemple), ou bien se traduire par un classement détaillé des établissements effectué par l'organisme compétent (comme au Nigeria).

La multiplication des classements et autres palmarès n'est pas passée inaperçue auprès des diverses parties prenantes, et les réactions qu'ils suscitent sont rarement modérées. Ces classements sont souvent dénoncés par leurs nombreux détracteurs comme des exercices dépourvus de signification,

entachés de nombreuses irrégularités au niveau des données et de la méthodologie, ils sont boycottés par certaines universités mécontentes des résultats et constituent un moyen commode pour l'opposition de critiquer le gouvernement en place. Mais s'il y a une chose certaine à propos de ces palmarès, c'est qu'ils ne laissent personne indifférent. À mesure qu'ils prennent de l'importance, même dans les pays en développement, leur précision, leur pertinence et leur utilité sont devenues des sources de préoccupation (voir par exemple, Bowden, 2000; Clarke, 2002; Dill et Soo, 2005; Eccles, 2002). Sont-ils totalement inappropriés pour mesurer la qualité et doivent-ils être abandonnés purement et simplement? Peuvent-ils être adaptés pour répondre aux besoins d'information des pays en développement? Ont-ils un quelconque intérêt pour l'action publique, pour des besoins de responsabilité et pour l'information du public?

Pour répondre à ces questions, nous étudierons les classements d'établissements et les instruments similaires en mettant particulièrement l'accent sur le rôle et l'utilité de ces outils en tant que mécanismes d'information du public et en tant qu'indicateurs de la qualité de l'enseignement dispensé. Le présent article débute par une vue d'ensemble et une typologie des classements d'établissements : leurs origines, leur évolution et leurs caractéristiques. Il se poursuit par une étude des controverses que ces palmarès suscitent : les fondements et l'éventail des critiques exprimées, la valeur des indicateurs généralement employés pour évaluer la qualité et les conditions pouvant favoriser ou désavantager les universités, en particulier dans les classements internationaux. Cette analyse conduit à la section finale de l'article, qui porte sur les incidences que les classements d'universités peuvent avoir sur les politiques nationales et sur les orientations et pratiques des établissements, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés. Dans la mesure où les classements existants portent essentiellement sur le secteur universitaire, cette étude suivra la même approche, tout en reconnaissant que certaines initiatives concernent le secteur non universitaire, quoique dans une moindre mesure³.

Typologie des classements d'universités et mécanismes de responsabilité correspondants

Les débuts

Dans un examen d'ensemble récent des classements d'établissements, Usher et Savino (2006) font remonter les origines des comparaisons d'universités effectuées par les médias à 1981 et à Bob Morse de l'*US News and World Report*. Il semble toutefois que les classements d'établissements d'enseignement supérieur aient été inaugurés trois décennies auparavant par Chesly Manly du *Chicago Tribune*. Le premier classement de ce type effectué par des universitaires

ou des organes éducatifs est encore plus ancien puisqu'il se situe au tournant du siècle dernier. Le tableau 1, qui s'inspire en partie d'un article de Stuart (1995), montre l'évolution de ces exercices de 1870 à 1982, date à laquelle ils se sont fortement développés et sont devenus ce qu'ils sont aujourd'hui.

Tableau 1. **Chronologie des exercices de classement d'établissements aux États-Unis, 1870-1982**

1870-1890	La <i>Commission of the US Bureau of Education</i> publie pour la première fois un rapport annuel de données statistiques avec un classement d'établissements.
1910	L' <i>Association of American Universities</i> demande à l' <i>US Bureau of Education</i> de rétablir les classifications.
1910-1933	James Cattell, l'un des premiers psychologues américains, professeur à l'Université de Pennsylvanie puis à Columbia, publie « <i>American Men of Science</i> », ouvrage dans lequel il classe des établissements selon le nombre de scientifiques éminents associés à un établissement, en tant qu'étudiants ou en tant qu'enseignants, et détermine le taux de scientifiques par rapport au nombre total d'enseignants dans un établissement donné.
1925	Raymond Hughes, président de l'Université de Miami puis de l' <i>American Council on Education</i> et de son comité de formation des diplômés, publie une étude, intitulée « <i>A Study of the Graduate Schools of America</i> », dans laquelle il utilise un classement fondé sur la réputation de 26 disciplines enseignées dans 36 établissements.
1957	Chesley Manly, du <i>Chicago Tribune</i> , publie six classements différents : les dix meilleures universités, les établissements mixtes, les établissements pour garçons, ceux pour filles, les écoles de droit et les écoles d'ingénieurs.
1959	Hayward Keniston, de l'Université de Pennsylvanie, publie un classement fondé sur la réputation de 25 universités et concernant plusieurs disciplines.
1966	Allan Cartter, de l' <i>American Council of Education</i> , publie « <i>An Assessment of Quality in Graduate Education</i> », classement de 106 établissements.
1973-1975	Blau et Margulies effectuent un classement fondé sur la réputation d'écoles professionnelles.
1982	L' <i>US National Academy of Science</i> commande une évaluation des programmes de recherche et de doctorat aux États-Unis.
1982	Les classements commencent à s'étendre aux études de prélicence (par exemple, <i>Fiske Guide to Colleges</i> , 1982; <i>US News and World Report</i> , 1983; etc.).

Il est intéressant de noter qu'initialement les classements universitaires d'établissements n'étaient qu'une forme d'évaluation parmi d'autres destinées à juger de l'efficacité des universités. On utilisait également des systèmes de délivrance d'agrément, des enquêtes, des auto-évaluations, des études par des anciens élèves, et des évaluations des résultats et de l'opinion des étudiants (Pace et Wallace, 1954; Stuit, 1960). Il faut également souligner l'importance accordée à la renommée en tant que mesure de la qualité ainsi qu'au processus d'examen par les pairs comme source de données fiable et mécanisme de création de données à partir de classements. Dès 1959 par exemple, Keniston demandait à 25 chefs de départements universitaires membres de l'*Association of American Universities* de noter les départements les plus performants dans leurs domaines d'études respectifs, en s'appuyant en premier lieu sur la

qualité des travaux de doctorat et sur le niveau d'érudition des enseignants (Stuit, 1960). Webster (1986) a suggéré que si l'on s'appuyait à l'origine sur la réputation et sur les examens par les pairs, c'était notamment parce que les mesures actuelles telles que les indices de citation, par exemple celui de Thomson, n'existaient tout simplement pas encore (Clarke, 2006).

L'évolution

Le recours systématique à des palmarès d'universités n'est cependant devenu un véritable phénomène que depuis moins de dix ans. Onze des 19 classements inclus dans le rapport 2006 d'Usher et Savino n'existaient pas avant l'an 2000. Parmi les classements plus anciens, on trouve l'*US News and World Report*, le classement des universités canadiennes de la revue *Maclean's*, le système polonais *Perspektywy/Rzeczpospolita Uniwersytet*, le guide britannique *The Times Good University Guide* et les classements de l'Institut des sciences de l'administration de Guangdong (Chine). Il ne serait pas exagéré d'associer la multiplication des palmarès d'universités avec le développement de l'enseignement de masse et l'explosion des inscriptions dans le supérieur partout dans le monde⁴. En outre, l'arrivée massive de prestataires de formation privés et à distance transnationaux, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et, par voie de conséquence, les appels de plus en plus nombreux en faveur de plus de responsabilité, de transparence et d'efficience, ont contribué à favoriser la quantification des niveaux de qualité. Même les retombées économiques possibles pour les producteurs des classements d'universités ont été avancées pour expliquer ce foisonnement.

On peut également étudier l'évolution des classements en se penchant sur leur répartition géographique. Le tableau 2 présente cette répartition et donne également des indications sur le type d'organisme effectuant les classements dans chaque pays. Comme on peut le constater, la majorité des classements sont préparés et publiés par des journaux et des revues (par exemple, au Canada, aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni). Toutefois, ils peuvent également être menés par un organisme public tel que le ministère de l'enseignement supérieur ou l'instance chargée de distribuer les financements aux universités (comme en Nouvelle-Zélande, au Pakistan, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Thaïlande), par des organismes indépendants (en Allemagne et en Espagne par exemple), par des universités ou des associations professionnelles (comme le classement de l'Université Jiao Tong de Shanghai), ou encore par des organismes chargés de la délivrance des agréments (comme en Argentine).

Le tableau 2 révèle un développement irrégulier du secteur : au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, en Asie centrale et en Afrique subsaharienne, à l'exception du Nigeria, les classements n'existent pas encore ; à l'inverse, ils deviennent de plus en plus répandus dans les pays industriels.

Tableau 2. **Systèmes de classement à travers le monde, 2006**

Zone géographique	Système de classement national et international
Afrique subsaharienne	Nigeria (A)
Amérique latine et Caraïbes	Argentine (D), Brésil (A), Chili (C, D)
Amérique du Nord	Canada (B, C, B/C), États-Unis (C, IC)
Asie de l'Est et Pacifique	Australie (B), Chine (B, C, IB), Corée (A), Hong-Kong (C), Japon (B, C), Malaisie (A), Nouvelle-Zélande (A), Thaïlande (A)
Asie du Sud	Inde (C, D), Pakistan (A)
Europe de l'Est et Asie centrale	Kazakhstan (A, B), Pologne (C), Roumanie (B/C), Russie (B), Slovaquie (B), Ukraine (B/C)
Europe de l'Ouest	Allemagne* (B/C, C), Espagne** (B, C, IC), Italie (C), Pays-Bas (A), Portugal (C), Royaume-Uni (A, B, IC), Suède (C), Suisse (B/C),
Moyen-Orient et Afrique du Nord	Tunisie (A)

A = Classement préparé par un organisme public (ministère de l'Enseignement supérieur, commission de l'enseignement supérieur, instance chargée du financement des universités, etc.). B = Classement préparé par un organisme indépendant, une association professionnelle, une université ou une école préparatoire. B/C = Classement préparé et publié au moyen d'un partenariat entre un organisme indépendant et un journal ou une revue. C = Classement préparé et publié par un journal ou une revue. D = Classement préparé par l'organisme chargé des agréments. I = Classement international (IA, IB, IC et ID : associe la dimension internationale au type d'organisme effectuant le classement).

* Les universités autrichiennes et suisses sont incluses dans le classement allemand préparé par le CHE (Centre pour le développement de l'enseignement supérieur).

** Un consortium d'universités espagnoles, portugaises et latino-américaines, appelé Universia compile un classement des universités ibériques et latino-américaines qui se fonde exclusivement sur des publications parues dans des revues reconnues au niveau international (<http://investigacion.universia.net/>).

Source : Données de la Banque mondiale et du CEPES, ainsi que les articles suivants : Rocki, M. (2005), « Polish Rankings: Some Mathematical Aspects », *Higher Education in Europe*, vol. 30, n° 2, juillet, pp. 173-182. Clarke, M. (2005), « Quality Assessment Lessons from Australia and New Zealand », *Higher Education in Europe*, vol. 30, n° 2, juillet, pp. 183-198. DeMiguel, J.M., E. Vaquera et J. Sanchez (2005), « Spanish Universities and the Ranking 2005 Initiative », *Higher Education in Europe*, vol. 30, n° 2, juillet, pp. 199-216. Liu, N.C. et L. Liu (2005), « University Rankings in China », *Higher Education in Europe*, vol. 30, n° 2, juillet, pp. 217-228. WENR (2003), « Nigeria: NUC Releases 2003 University Rankings », septembre/octobre, www.wes.org/ewenr/03Sept/Africa.htm, consulté le 3 avril 2006.

Les conséquences des classements dépendent de l'organisme qui les effectue. Ils peuvent par exemple influencer l'opinion publique, comme dans le cas des classements publiés par des revues. Ils peuvent parfois être considérés comme une première étape du processus de délivrance des agréments, comme en Argentine ou au Pakistan. Enfin, les classements des résultats de la recherche, comme en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, ont un impact direct sur le niveau des financements publics attribués aux établissements concernés.

Les caractéristiques des classements

Des études approfondies des typologies utilisées et des analyses critiques des faiblesses méthodologiques associées aux palmarès d'universités sont présentées dans plusieurs articles de synthèse récents (voir par exemple Bowden, 2000; Brooks, 2005; Dill et Soo, 2005; Liu et Cheng, 2005; Provan et Abercromby, 2000; Usher et Savino, 2006; Yonezawa et al., 2002). Ces études

apportent un éclairage utile sur les bases conceptuelles et théoriques des classements, elles explicitent les indicateurs employés pour mesurer la qualité et proposent une évaluation critique des méthodologies utilisées et de leurs lacunes respectives. Les points les plus marquants de ces articles sont mis en lumière dans la section ci-après.

Les classements d'universités ont plusieurs caractéristiques communes. La première est qu'ils utilisent un ou des groupes d'indicateurs pour évaluer la qualité. La classification la plus simplifiée des diverses catégories d'indicateurs se compose des indicateurs d'entrée, de processus et de sortie. Usher et Savino (2006) proposent un cadre plus élaboré comportant sept catégories : les caractéristiques initiales (par exemple les qualifications initiales des étudiants, telles que la moyenne des notes dans le secondaire, ou la sélectivité), les moyens pédagogiques (par exemple les ressources de l'établissement, financières et matérielles, mises à disposition des étudiants et du personnel, la nature des financements de l'établissement, etc.), les caractéristiques pédagogiques (par exemple les qualifications du personnel, les taux d'encadrement, les charges de travail assignées, le nombre d'heures d'enseignement, etc.), les résultats de l'enseignement (par exemple les acquis, les taux de poursuite des études et les taux d'obtention des diplômes), les résultats définitifs (par exemple les taux d'emploi, les taux d'admission dans des écoles doctorales, la satisfaction en termes d'emploi, etc.), la recherche (publications, prix, citations, facteur d'impact, budgets de recherche, chaires à vocation de recherche, nombre de brevets, etc.) et la renommée (sous plusieurs angles, notamment du point de vue des pairs, des responsables universitaires et des employeurs). Les classements les plus dignes de confiance incluent généralement des mesures multiples pour chaque dimension.

De nombreux classements (pas tous cependant) se caractérisent également par la pondération attribuée à chaque ensemble ou groupe d'indicateurs. Les pondérations varient selon les classements et reflètent généralement l'opinion de l'éditeur du classement plutôt qu'une théorie donnée (Brookes, 2005; Clarke, 2002; Provan et Abercromby, 2000). Ces pondérations sont ensuite utilisées pour générer un classement unique. En septembre 1996, Gerhard Casper, le président en exercice de l'Université Stanford, dans une lettre ouverte à l'*US News and World Report*, critiquait précisément ce point (Casper, 1996). On s'accorde généralement à dire que cet élément arbitraire et subjectif constitue l'une des principales failles de la méthodologie des classements (Brooks, 2005; Provan et Abercromby, 2000). Dans le cadre de son évaluation de la renommée internationale des universités australiennes, le *Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research* est également d'avis que « [...] l'attribution de pondérations est un exercice subjectif, mais il peut s'appuyer sur des enquêtes auprès des pairs » (Williams et Van Dyke, 2004). Pour limiter la subjectivité, on demande à des responsables d'universités nationales et étrangères d'attribuer

une pondération en pourcentage à chacune des six catégories utilisées pour mesurer les performances (à savoir, la qualité/renommée internationale des enseignants, la qualité des programmes de postlicence, la qualité des étudiants admis en prélicence, la qualité des programmes de prélicence, les niveaux de ressources et l'évaluation subjective). On peut néanmoins se demander si cette procédure réduit effectivement la subjectivité ou si elle ne fait qu'en délayer la responsabilité.

La nature arbitraire de ces pratiques transparaît d'autant plus dans le fait que les pondérations et formules de notation peuvent être modifiées d'une année sur l'autre, comme cela a été le cas avec le *Times* entre 1992 et 1997 (Bowden, 2000). Clarke (2002) a étudié quatre types de modifications appliquées aux classements de l'*US News* sur des écoles post-licence professionnelles et sur des écoles de lettres pendant plus de six ans. L'auteur a révélé que dans l'ensemble, 85 % des modifications concernaient les pondérations, les définitions ou la méthodologie plutôt que l'ajout ou la suppression d'indicateurs. Elle a également constaté que les changements étaient plus nombreux au niveau pré-licence que dans les programmes de post-licence professionnels, et plus importants dans certains domaines (le droit, par exemple) que dans d'autres (tels que la médecine). En moyenne, il y a eu six à huit changements de formule dans les six éditions des classements de l'*US News* relevés dans l'étude de Clarke, la plupart de ces modifications concernant un petit nombre d'indicateurs. Clarke (2002) en conclut que les changements introduits dans chaque formule de classement rendent impossible toute comparaison des résultats d'un établissement donné sur plusieurs années. On peut toutefois mener des comparaisons si seule la fraction des indicateurs non modifiés dans le temps est prise en compte.

Un troisième aspect des classements qui doit être pris en considération dans ce contexte concerne la question de déterminer dans quelle mesure les écarts de classement entre deux établissements peuvent apparaître plus grands qu'ils ne le sont réellement, donnant ainsi l'illusion que les écarts entre établissements sont significatifs, même si en réalité, des écarts peu importants entre les notes attribuées à deux établissements donnés ne sont pas forcément statistiquement significatifs. Au pire, la variable de classement peut être si peu fiable qu'il est difficile d'établir des distinctions (statistiques) significatives entre un établissement situé au 90^e percentile et un autre au 60^e. Le risque est de donner lieu à une représentation erronée des résultats du classement. Pour les usagers et les autres parties prenantes qui ne sont pas forcément au fait de l'amplitude des écarts, la façon dont les classements sont présentés et le message implicite qu'ils véhiculent peuvent donner une image très déformée de la réalité.

La quatrième caractéristique des classements concerne l'unité de comparaison, qui peut être l'établissement dans son ensemble ou un programme

particulier (par exemple, un MBA). Les palmarès internationaux prennent l'établissement pour unité de comparaison et ne font pas de distinction entre différents types ou tailles d'établissement. Comparer des établissements qui n'ont pas les mêmes missions ni les mêmes ressources est considéré comme une faille méthodologique et donc comme peu probant (Eccles, 2002) et socialement irresponsable (Hodges, 2002). Cette pratique pénalise également les structures plus petites et celles qui ne font pas beaucoup de recherche et qui ont donc moins de possibilités d'obtenir des notes élevées sur les indicateurs relatifs à la recherche et à la renommée (Brooks, 2005). Au niveau national toutefois, certains classements portent effectivement sur des établissements de même catégorie, par exemple le classement de *Maclean's* au Canada, qui comporte trois catégories d'établissement : « médicale/doctorale », « générale » et « offrant principalement des programmes de premier cycle »⁵.

Cinquièmement, les classements s'appuient massivement sur le processus d'examen par les pairs pour générer des données. On demande à des pairs et responsables universitaires ainsi qu'à des employeurs d'attribuer des notes à partir de l'idée qu'ils se font de la réputation d'un établissement ou d'un programme. Même si l'éditeur du classement *THES* 2005 défend la stabilité du procédé, d'autres le critiquent sur un certain nombre de points, notamment les trois suivants : la confusion résultant de l'effet de halo, c'est-à-dire le fait que l'évaluation d'une caractéristique influence le jugement porté sur d'autres caractéristiques (http://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_de_halo)(Cartter, 1966; Diamond et Graham, 2000), la subjectivité due à l'absence de cadre de référence commun sur la qualité pour les évaluateurs (Brooks, 2005) et l'inexactitude due au fait que les évaluateurs connaissent mal les programmes qu'on leur demande de juger (Brooks et Junn, 2002). Des chercheurs allemands ont toutefois montré que, si les indicateurs de la renommée tels qu'ils sont communément utilisés ne sont en général pas très utiles, l'évaluation de la renommée parmi les universitaires semble quant à elle constituer une mesure indicative raisonnable de la productivité de la recherche (Federkeil et Berghoff, 2006). Quoi qu'il en soit, le recours à des données liées à la renommée représentera toujours un grand avantage pour les universités anciennes et un handicap sérieux pour les établissements ou programmes nouveaux.

Outre ces caractéristiques communes, les classements ont également des points communs importants avec d'autres systèmes d'évaluation des établissements tels que les systèmes de délivrance des agréments. Nombre des indicateurs portant sur les ressources des universités, par exemple les données sur le corps enseignant et les étudiants, ou les taux de réussite et de poursuite des études, sont utilisés pour les classements comme pour la délivrance des agréments. De même, le recours massif au processus d'examen par les pairs leur est commun.

Les exercices tels que les classements et les procédures d'agrément sont cependant très différents au sens où les seconds s'attachent généralement davantage aux programmes et mesurent les résultats des établissements selon des normes et des critères strictement définis et absolus. En revanche, l'évaluation des résultats dans les classements d'universités est relative, puisque les établissements ou les programmes sont comparés les uns par rapport aux autres selon un ensemble de critères et sont ensuite classés par ordre. Les systèmes de délivrance des agréments et les classements diffèrent également par le degré d'importance accordé à la renommée et aux résultats de la recherche.

La ligne est mince entre l'amour et la haine⁶

Une chose est sûre : les classements ne laissent ni les universités ni les autres parties prenantes indifférentes. Si leur publication est attendue avec impatience par les étudiants, ils sont souvent redoutés par les cadres universitaires. Les classements internationaux suscitent fierté ou colère, et ils sont une aubaine pour la presse et les partis politiques qui s'en servent pour attaquer le gouvernement en place. Partout dans le monde, des autorités et des établissements réagissent face au pouvoir des palmarès d'universités.

En septembre 2005 par exemple, alors que le dernier classement publié par *The Times Higher Education Supplement* montrait les deux premières universités de Malaisie dévisser de presque 100 places par rapport à l'année précédente, le chef de l'opposition demanda l'ouverture d'une enquête de la Commission royale d'enquête, en dépit du fait que cette chute vertigineuse était en partie due à une modification de la méthode de classement⁷.

De violentes polémiques éclatent parfois autour des classements et peuvent même déboucher sur des boycotts ou des poursuites. Au début des années 90 par exemple, un groupe d'étudiants activistes de l'Université Stanford avait créé la « Forget US News Coalition » dans une tentative avortée pour persuader les universités et colleges de boycotter avec eux le classement de l'*US News and World Report*. En 1997, le président de l'Alma College de l'Université Central Michigan a lancé une enquête auprès de plus de 150 cadres d'universités et de colleges pour connaître leur point de vue sur les classements de l'*US News*, pour les inciter – sans résultat – à les boycotter avec lui (Provan et Abercromby, 2000, p. 7).

Après les premiers classements d'universités d'Asie et du Pacifique publiés par *Asiaweek* en 1997 et 1998, 35 universités refusèrent de participer à l'enquête de 1999 – plus de la moitié étaient situées au Japon et en Chine. Suite à ce boycott, *Asiaweek* décida d'abandonner son classement et attribua les réactions négatives en partie au fait que de nombreuses universités s'étaient senties insultées par leur mauvais classement et en partie pour des raisons

politiques, certaines universités chinoises étant par exemple irritées par l'inclusion d'universités taiwanaïses dans la liste. Fait intéressant, l'Université de Tokyo, arrivée en tête du classement les deux premières années, décida également de ne plus y participer en 1999, son président, Hasumi Shigehiko, expliquant que « la qualité de notre enseignement et de notre recherche ne peut se comparer à celle d'autres universités » (Provan et Abercromby, 2000, pp. 6-7).

Les controverses entourant le classement des universités par la revue *Maclean's* ont commencé dès sa première parution en 1991 et continuent à ce jour. Lorsqu'il fut publié pour la première fois, ce classement provoqua des critiques violentes de la part du milieu universitaire, qui dénonçait la médiocrité de sa formulation et de sa conception, le classement de tous les types d'établissement indépendamment de leur mission, de leur taille et de leur mandat, ainsi que l'utilisation d'un indice pondéré pour arriver à une note globale sans que le cadre méthodologique soit connu. Plusieurs modifications, certaines fondamentales, ont été apportées à l'enquête au cours des années suivantes, notamment la reformulation de certaines questions et la répartition des universités en trois catégories : « doctorale/médicale », « générale » et « offrant principalement des programmes de premier cycle ». Après l'enquête de 1992, *Maclean's* a également expliqué la méthode utilisée. En 1993, les Universités Memorial et Carleton refusèrent de participer au classement de *Maclean's* pour protester contre la méthodologie employée (MUN, 1995). Les préoccupations des universitaires concernant les failles et les irrégularités méthodologiques du classement ont été exposées collectivement dans une lettre que le nouveau recteur et principal de l'Université McGill, Bernard Shapiro, adressa en 1994 à Anne Dowsett Johnson, alors directrice de la rédaction du classement annuel des universités de *Maclean's*. Cette même année, 15 universités décidèrent de ne plus participer à l'exercice et, en 1995, le groupe des universités francophones du Québec rejoignit Memorial, l'Université du Manitoba et l'Université de Moncton au nombre des non participants. Ces universités continuent cependant de fournir des données similaires à celles requises par *Maclean's* à l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) à des fins de comparaison.

Plus tôt cette année, Peter George, le président de l'Université McMaster, laissait entendre que « de nombreuses universités envisagent de ne pas participer aux classements d'automne » effectués par *Maclean's*, en dépit des effets positifs qu'ils ont eus sur la normalisation des données et le recensement des forces et faiblesses des établissements (Drolet, 2006, p. 29). Avec le recul, on se rend compte que le retrait de plusieurs grandes universités à vocation de recherche, notamment l'Université de Toronto, de l'enquête sur les étudiants menée par *Maclean's* en 2005 et 2006, et le départ d'Anne Dowsett Johnson de la revue, annonçaient un événement récent plus radical encore : la décision

prise par 11 universités de ne pas participer aux classements de *Maclean's* en 2006 (Alphonso, 2006b)⁸. Avec de plus en plus de mécontentements et de dissensions parmi les principaux acteurs, les classements annuels de *Maclean's* pourraient bientôt faire partie du passé. Il est intéressant de noter que les éditeurs de *Maclean's* ont annoncé à leur tour qu'ils allaient s'appuyer sur la législation relative à la « liberté d'accès » pour obtenir les données nécessaires à l'élaboration des classements auprès des universités qui ont décidé de se retirer (Alphonso, 2006a).

En mars 2004, deux universités de Nouvelle-Zélande ont intenté et gagné un procès contre l'État pour empêcher la publication d'un classement international dans lequel elles étaient mal placées par rapport à leurs concurrentes britanniques et australiennes. Les présidents de ces universités craignaient que ces classements ne nuisent à leur capacité d'attirer des étudiants étrangers payant les droits d'inscription. Au bout du compte, les autorités ont été autorisées à publier uniquement les classements des établissements d'enseignement supérieur nationaux, sans les comparer à leurs homologues étrangers. Les classements étaient axés sur les résultats scientifiques des 5 570 chercheurs travaillant dans 22 établissements supérieurs de Nouvelle-Zélande (Cohen, 2004).

Les Pays-Bas ont connu une situation similaire, même si la polémique a été moins ouverte qu'ailleurs⁹. Après que le ministère eut préparé son premier ensemble de classements en 2005 et transmis les résultats aux établissements concernés, l'une des plus prestigieuses universités du pays, indignée de se retrouver à un rang inférieur à ce qu'elle attendait, a menacé de poursuivre le ministère en justice. En définitive, elle n'est pas allée jusqu'au procès et le ministère a maintenu le cap et diffusé ses classements sur son site Internet.

Les adversaires de ces palmarès en dénoncent tous les aspects, depuis l'idée même de participer à un exercice considéré comme typique d'une culture « anglo-saxonne » obsédée par la compétitivité ou comme une entorse intolérable à l'indépendance de l'université, jusqu'à une critique systématique de méthodes entachées d'erreurs, notamment la base théorique des enquêtes, le choix des indicateurs, le poids relatif accordé à chaque indicateur et les bases de données utilisées. Les résultats sont souvent considérés comme vides de sens ou erronés. Dans de nombreux cas, sinon dans tous, les critiques émanent d'établissements mécontents de leur rang dans les classements. Comble de l'ironie, les universités bien notées utilisent de plus en plus ces palmarès comme argument publicitaire, en particulier celles qui s'efforcent d'attirer des étudiants étrangers.

Les établissements qui ont choisi de ne pas participer à des exercices de classement n'ont pas nécessairement subi de conséquences négatives ou préjudiciables. Le Reed College aux États-Unis en est un exemple : après avoir

refusé de soumettre des données pour l'*US News and World Report*, cet établissement s'est retrouvé parmi les moins bien notés du pays, sur la base d'estimations faites par la revue. Toutefois, depuis lors, son réservoir de candidats a non seulement nettement augmenté mais il attire également des élèves ayant eu de meilleurs résultats au SAT (test d'aptitude aux études supérieures). Aujourd'hui, le Reed College est considéré comme l'un des établissements d'enseignement supérieur littéraire général les meilleurs et les plus sélectifs des États-Unis¹⁰.

Et le gagnant est...

*« Il y a toujours une solution simple à chaque problème humain,
une solution nette, plausible et fausse. »*

H.L. Mencken

Les palmarès sont-ils des exercices équitables, avec des règles impartiales pour tous les établissements? Il suffit de regarder les 100 premières universités de deux classements internationaux publiés en 2005, celui de l'Université Jiao Tong de Shanghai (SJTU) et celui du *THES*, pour comprendre que ce n'est pas le cas. Les établissements bien placés ont plusieurs caractéristiques communes qui soulèvent des doutes sérieux quant à la fiabilité des classements internationaux.

Premièrement, les établissements les mieux classés dans le *SJTU* comme dans le *THES* se situent dans des pays où l'anglais est soit la langue officielle, soit la langue d'enseignement. Dans l'édition 2005 du *SJTU*, 70 des 100 premières universités se trouvaient dans des pays anglophones (53 aux États-Unis, 11 au Royaume-Uni, 4 au Canada et 2 en Australie). De même, dans le *THES* 2005, 60 des 100 premières universités étaient implantées dans des pays anglophones (31 aux États-Unis, 13 au Royaume-Uni; 12 en Australie; 3 au Canada et 1 en Nouvelle-Zélande). De plus, 11 autres universités parmi les 100 premières proposaient au moins certains de leurs programmes de post-licence en anglais (Danemark, Finlande, Israël, Norvège, Pays-Bas, Suède et Suisse). Et ces pays, auxquels s'ajoutent des écoles situées à Hong-Kong, en Inde et à Singapour qui proposent des programmes de post-licence en anglais, représentent 16 établissements supplémentaires parmi les 100 premiers dans le *THES*. Il ne s'agit pas ici de désigner la langue d'enseignement comme la raison des bons ou des mauvais résultats des universités, mais plutôt d'exposer un fait manifeste : les établissements et les enseignants renforcent leur réputation notamment par la publication d'articles dans des revues scientifiques. Dans la mesure où les indices de citation s'appuient sur des données provenant majoritairement de revues publiées en anglais, la facilité avec laquelle les universitaires peuvent diffuser les résultats de leur recherche en anglais devient un facteur essentiel pour consolider la renommée de leurs

établissements. Il va sans dire que les établissements fonctionnant en anglais ont plus de chances de parvenir à cet objectif.

Deuxièmement, la majorité des établissements classés parmi les 100 premiers pour ces deux palmarès internationaux ont adopté des aspects majeurs du modèle américain des universités à vocation de recherche et sont situés dans des pays qui effectuent des classements nationaux de leurs propres établissements, par exemple en Australie, au Canada, en Chine, au Japon, aux États-Unis et au Royaume-Uni (tableau 3. On peut raisonnablement en déduire que leur intérêt naturel pour les indicateurs de la qualité, qui sont plus ou moins les mêmes que ceux utilisés dans les exercices de classement, auquel s'ajoute leur connaissance des classements, une grande capacité de compiler et de notifier des données, ainsi que la facilité avec laquelle ils peuvent réunir leurs données, offrent à ces établissements un avantage dans les palmarès internationaux¹¹.

Tableau 3. Les 100 premières universités dans des classements internationaux donnés, par zone géographique et date de début ou durée de l'exercice de classement, 2005

Zones géographiques	SJTU	THES	Classements nationaux
Amérique	57	35	
<i>Canada</i>	4	3	<i>Maclean's</i> (1991)
<i>États-Unis</i>	53	31	<i>US News and World Report</i> (1983)
<i>Mexique</i>	0	1	
Asie/Pacifique	8	29	<i>Asiaweek</i> (1997-2000)
<i>Australie</i>	2	12	
<i>Chine</i>	0	4	Institut des sciences de l'administration de Guangdong 1993) ; classement des universités chinoises Netbig (1999)
<i>Corée du Sud</i>	0	1	
<i>Japon</i>	5	3	<i>Asahi Shimbun</i> (1994)
<i>Hong-Kong</i>	0	3	
<i>Inde</i>	0	2	
<i>Nouvelle-Zélande</i>	0	1	
<i>Singapour</i>	0	2	
Europe	35	36	
<i>Europe continentale*</i>	24	21	<i>La Repubblica</i> (Italie, 2000) ; <i>Excelencia</i> (Espagne, 2001)
<i>Royaume-Uni</i>	11	15	<i>The Times Good University Guide</i> (1993)

* Les chiffres représentent des établissements répartis dans 17 pays pour le classement SJTU et dans 22 pays pour le classement THES.

Les universités européennes et nord-américaines représentent à elles seules 92 % des 100 premières universités dans le classement SJTU, le Japon étant le seul pays non occidental représenté, avec 5 universités parmi les 100 premières. Dans le THES, la répartition est plus homogène entre les Amériques, la région Asie/Pacifique et l'Europe. Lorsqu'on met en parallèle les

tableaux 2 et 3, on constate des disparités régionales profondes et, en particulier, l'absence de classements nationaux dans certaines zones géographiques. Ce n'est peut-être pas un hasard si aucun pays ni aucune région où il n'est pas d'usage de classer les établissements d'enseignement supérieur n'est représenté dans les 200 premières universités du THES ni dans les 500 premières du SJTU.

Les établissements bien placés partagent une troisième caractéristique : leur capacité de recherche soutenue par des fonds et dotations de recherche ainsi que des investissements nationaux directs et indirects dans les activités de recherche et développement (R-D) du secteur de l'enseignement supérieur. Par exemple, les universités canadiennes les mieux placées dans les classements internationaux sont également celles dont les fonds pour la recherche sont les plus élevés (CAUT, 2006)¹². De même, les établissements situés dans les pays où les dépenses de R-D dans le supérieur en pourcentage de l'ensemble des dépenses nationales de R-D sont élevées ont plus de chances de disposer des ressources nécessaires pour obtenir de bons résultats dans les palmarès internationaux¹³. De toute évidence, les classements internationaux favorisent les universités à forte intensité de recherche, au détriment d'excellents établissements qui proposent essentiellement des programmes de premier cycle, voire des établissements classés dans la catégorie « générale » malgré des activités de recherche étendues et un large éventail de programmes de post-licence. Lorsqu'on se penche sur les rangs qu'occupent dans les classements THES et SJTU les universités arrivées aux trois premières places du classement 2005 de *Maclean's* dans la catégorie « générale », on se rend bien compte de cette discrimination (tableau 4). La prééminence accordée aux établissements à vocation de recherche résulte de la propre attitude du milieu universitaire face à la recherche et à l'enseignement. Boyer a dénoncé avec vigueur le manque de considération de l'enseignement par rapport à la recherche dans son plaidoyer pour une reconnaissance pleine et entière des activités d'enseignement, jugées tout aussi fondées et importantes que la recherche (Boyer, 1990). Ce qui laisse aux universitaires la tâche redoutable d'élaborer des paramètres objectifs et fiables qui peuvent être acceptés à l'échelle mondiale pour évaluer la qualité de l'enseignement.

Tableau 4. **Rang de certaines universités canadiennes dans différents classements**

Trois premières universités dans la catégorie « générale » du classement de <i>Maclean's</i>	Classement SJTU	Classement THES
1. Waterloo	293	159
2. Victoria	291	–
3. Guelph	256	–

Dans le même ordre d'idées, le processus semble privilégier les établissements privés d'élite qui reçoivent des fonds de recherche importants et sont dans une situation financière plus favorable pour attirer des professeurs et chercheurs éminents. Parmi les 20 premières universités classées aux États-Unis, seules deux – Michigan State et Berkeley – sont publiques [aux États-Unis, les établissements privés paient leurs enseignants 30 % de plus en moyenne que les universités publiques, (Chronicle of Higher Education, 2006)]. Au Japon, « l'Université d'Osaka peut être considérée comme une institution publique de haut niveau, qui a gagné en prestige et en performances depuis près de 30 ans. Malgré cela, il lui serait pratiquement impossible d'être classée au dessus de l'Université de Kyoto ou de l'Université de Tokyo » (Yonezawa et al., 2002, p. 381). Il est intéressant d'observer que les pays où les établissements obtiennent une large part de leurs financements auprès de sources privées sont aussi bien placés dans les palmarès internationaux, notamment l'Australie (avec environ 52 % de financements privés), le Japon (autour de 51 %), les États-Unis (environ 45 %), le Canada (environ 42 %) et le Royaume-Uni (environ 28 %) (OCDE, 2005).

Toutes ces observations mettent sérieusement en doute la valeur de l'influence des classements sur les politiques nationales et sur les orientations des établissements, selon que les pays ou les établissements accordent plus ou moins d'importance aux palmarès internationaux ou nationaux. Par exemple, s'il est nécessaire de publier en anglais pour être bien placé dans les classements internationaux, les établissements qui souhaitent être mieux placés devront-ils envisager d'adopter l'anglais comme langue d'enseignement pour renforcer la « pensée » scientifique en anglais, malgré une forte volonté de conforter ou de protéger l'identité nationale? La question se posait en Malaisie jusqu'à ce que le gouvernement exprime la nécessité de mettre davantage l'accent sur l'anglais. Les autorités nationales doivent-elles augmenter leurs investissements dans l'enseignement supérieur et la R-D si elles veulent que leurs universités gravissent les échelons des classements? Si l'internationalisation constitue un élément important des classements, les pouvoirs publics doivent-ils soutenir les programmes de mobilité des étudiants et des personnels, tels qu'Erasmus Mundus et les programmes de mobilité entre le Canada, les États-Unis et l'Europe ou au sein de l'ALENA? Tous les pays doivent-ils établir des classements nationaux afin de préparer leurs universités à cet exercice à un niveau international? Tous les établissements doivent-ils être encouragés à augmenter leurs recettes, même si cela suppose une privatisation accrue pour pouvoir générer les ressources requises afin d'obtenir de meilleurs résultats à l'aune d'un rang supérieur?

Les classements d'universités mesurent-ils la qualité?

- Il y a des patrons de gauche, je tiens à vous l'apprendre !
- Il y a aussi des poissons volants, mais ils ne constituent pas la majorité du genre !

Michel Audiard

La corrélation entre les indicateurs utilisés dans les classements et les indicateurs de la qualité de l'enseignement demeure illusoire pour plusieurs raisons. Avant tout, il n'existe pas de définition figée communément admise de la qualité qui correspondrait à tous les établissements, quelles que soient leur nature et leur mission. À quelques exceptions près (*Maclean's*, *US News and World Report*, par exemple), les classements ne font pas de distinction entre les universités. Turner (2005) estime qu'en l'absence de critères absolus d'efficacité et de distinction entre les variables d'entrée, de processus et de sortie, les classements finissent par comparer des établissements avec des comparateurs différents (p. 353).

L'ambiguïté de la notion de qualité transparait notamment dans le choix des indicateurs utilisés dans divers classements. Dans une étude comparative, Dill et Soo (2005) ont pris en compte quatre dimensions, les variables d'entrée, de processus, de sortie et de réputation, afin d'estimer le degré de convergence (autrement dit, la représentation théorique de la qualité) entre les cinq classements retenus pour leur étude : *Good Universities Guide* (Australie), *Maclean's* (Canada), *l'US News and World Report* (États-Unis), *The Guardian* et *The Times Higher Education Supplement* (Royaume-Uni). Les auteurs estiment qu'il y a convergence entre les différents classements essentiellement parce qu'ils incluent plus ou moins les mêmes variables d'entrée (par exemple, enseignants, étudiants, ressources financières et équipements). La divergence des variables de processus et de sortie n'a apparemment pas pesé sur leurs conclusions. Dans une étude comparative plus récente toutefois, Usher et Savino (2006) rendent compte de résultats opposés. Après analyse des indicateurs utilisés dans 19 classements, ils estiment qu'il n'y a pas convergence dans la façon dont la qualité est définie dans les classements. Les auteurs expliquent les écarts entre leurs conclusions et celles d'articles précédents par la taille plus importante de leur échantillon (19 classements) ainsi que par l'éventail plus large des catégories d'indicateurs à partir desquelles les comparaisons ont été faites (sept groupes d'indicateurs).

On peut aussi évaluer les différences de définition de la qualité en étudiant les résultats obtenus dans plusieurs classements. Si l'on regarde les 50 premiers établissements du THES et du SJTU, seuls 42 % d'entre eux figurent sur les deux listes, une seule université se place au même rang dans les deux classements, 24 % se situent dans une fourchette de cinq places d'écart, 8 % dans une fourchette de dix places et 22 % sont situés à plus de dix rangs d'écart. La

comparaison des résultats de certaines universités canadiennes dans le *THES* et dans le *Maclean's* pour l'année 2005 montre des résultats identiques pour les deux premières universités. Entre le *Maclean's* et le *SJTU*, une seule université obtient un rang identique, en sixième position. Globalement, les places sont proches jusqu'au huitième rang et divergent complètement au delà.

De même, les changements de rang importants dans un même classement d'une année sur l'autre confortent l'opinion selon laquelle il y a peu de rapport entre la position d'un établissement dans un palmarès et sa qualité. Les universités sont des organisations complexes, célèbres pour leur incapacité à évoluer rapidement. Et pourtant, dans le *THES* comme dans le *SJTU*, des établissements ont fait des bonds spectaculaires et des chutes vertigineuses en l'espace d'une seule année. Dans le classement du *THES*, l'Université Duke (États-Unis) est ainsi passée de la 52^e position en 2004 à la 11^e en 2005. Il est plus probable que des changements aussi radicaux soient le fait de manipulations d'ordre méthodologique que d'une évolution significative de la qualité.

Il peut être également révélateur de comparer les résultats des systèmes de délivrance des agréments et des classements dans les pays qui disposent de données pertinentes. En Afrique du Sud par exemple, le quotidien *Financial Mail* a compilé et publié un classement de programmes de MBA pendant plusieurs années. En 2005, le service de délivrance des agréments de la Commission de l'enseignement supérieur a mené une évaluation de tous les MBA du pays qui a conduit à la suppression d'un tiers des programmes existants, y compris deux cursus étrangers, alors qu'un autre tiers n'a obtenu qu'un agrément partiel. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y avait peu de correspondance entre le palmarès publié par le quotidien et le résultat du processus d'agrément. En fait, bon nombre des programmes supprimés étaient classés parmi les meilleurs MBA par le *Financial Mail*. Depuis lors, le quotidien a ajusté sa méthodologie et modifié les pondérations relatives de ses indicateurs.

Le choix des indicateurs, leur validité, leur fiabilité et leur exhaustivité en tant que mesure de la qualité sont également sources de préoccupation (Brooks, 2005; Clarke, 2002; Dill et Soo, 2005).

« Les créateurs de systèmes de classement estiment que chaque indicateur représente une mesure indirecte raisonnable de la qualité et que, correctement agrégés et pondérés, les indicateurs constituent une « définition de la qualité » plausible et globale. Ce que montrent les résultats présentés ici, c'est que la plupart des indicateurs ne sont probablement que des épiphénomènes d'une caractéristique sous-jacente qui n'est pas mesurée (un facteur X caché, qui peut être l'âge de l'établissement, le nombre d'enseignants, les dépenses par étudiant, etc.). » (Usher et Savino, 2006, pp. 32-33)

Pike (2004) montre que les données de la *National Survey of Student Engagement* (enquête nationale sur la participation des étudiants) n'ont que peu de liens avec les classements de l'*US News*, ce qui laisse à penser que l'impression qu'ont les étudiants de leur expérience universitaire est influencée par des éléments d'entrée autres que les caractéristiques des établissements mesurées dans les classements (p. 14). D'autres observations faites sur les indicateurs, leur validité et leur fiabilité, en tant que mesures appropriées de la qualité, sont, au mieux, contradictoires.

Par exemple, la recherche sur les caractéristiques à l'admission (compétences et qualités des nouveaux étudiants, résultats aux tests nationaux normalisés, pourcentage d'étudiants boursiers, sélectivité de l'établissement, étudiants étrangers) a montré que la moyenne générale des notes (*grade point average* – GPA) dans le secondaire présentait une corrélation positive avec les résultats à l'université (Hoschl et Kozeny, 1997; Houglum, 2005; Jensen, 1989; Meeker, 1994) et que globalement, les résultats passés représentaient le meilleur facteur prédictif de la réussite dans le supérieur (Himmel, 1967). Certains indices sont cependant moins concluants. Par exemple, Ting (2003) constate que pour les étudiants de couleur, les variables non cognitives sont de meilleurs facteurs prédictifs de la réussite des études. Jenkins (1992) indique que, dans le contexte canadien, les SAT (tests d'aptitude aux études supérieures) sont fiables jusqu'à un certain point pour pronostiquer la réussite dans le supérieur lorsqu'ils sont utilisés en complément de la moyenne générale des notes obtenues dans le secondaire. De même, Watkins (1986) signale que l'inventaire des méthodes d'apprentissage (*Approaches to Studying Inventory*) utilisé en Australie, contribue à estimer les notes des étudiants de première année après leur admission. Enfin, van der Wende (à paraître) ne trouve pas de preuve empirique d'un lien entre l'internationalisation et l'amélioration de la qualité.

S'agissant des indicateurs d'entrée liés aux ressources financières et matérielles, bien que Ramsden (1999) ait suggéré que ces facteurs contribuaient à la réussite des études, à la productivité de la recherche, à la socialisation professionnelle et au progrès universitaire (p. 13), il n'a pas apporté de preuve empirique de ses assertions. En ce qui concerne les indicateurs d'entrée relatifs au personnel (le taux d'encadrement, les qualifications du personnel, le nombre d'heures d'enseignement, la répartition des personnels), Graunke et Woosley (2005) estiment que le niveau de satisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs professeurs est un bon facteur prédictif des notes obtenues en deuxième année. De même, Ramsden (1999) montre que des taux d'encadrement satisfaisants, une forte proportion de diplômés poursuivant leurs études et un nombre élevé de personnel de recherche qualifié contribuent dans une large mesure à la variabilité des résultats de la recherche.

Pour ce qui est des indicateurs relatifs aux résultats définitifs (taux d'emploi, taux d'admission dans les programmes de post-licence, satisfaction en termes de revenus et d'emploi), Bowen et Bok (1998) estiment que même si les résultats sont globalement positifs, les analyses effectuées ne s'appuient pas sur des échantillons à l'échelon national et laissent de côté les étudiants inscrits en master et dans les écoles professionnelles.

Enfin, pour les indicateurs portant sur les résultats de la formation (les acquis, les taux de poursuite des études et les taux de réussite) ainsi que sur la recherche et la renommée, Brooks (2005) estime qu'il n'y a pas de justification théorique ou empirique permettant de relier la réputation, la productivité de la recherche, le vécu et les résultats des étudiants et la qualité. D'autres études critiques soulignent que toutes les disciplines ne privilégient pas les mêmes types ou sources de publication. Bergh *et al.* (2005) montrent par exemple que certains types d'articles sont cités plus fréquemment, ce qui désavantage certaines disciplines et présente une image déformée de la qualité des établissements. De même, Moore *et al.* (2001) affirment qu'un nombre restreint d'articles fréquemment cités contribue davantage à la renommée qu'un plus grand nombre d'articles moins fréquemment cités. Enfin, s'appuyant sur des enquêtes effectuées auprès d'anciens élèves et sur les taux d'emploi des diplômés, Goddard *et al.* (1999) soutiennent que l'aptitude à l'emploi est davantage liée au diplôme qu'à l'université fréquentée.

Une troisième source de préoccupation concerne les méthodologies utilisées pour générer une note agrégée et globale à partir d'indicateurs ayant des échelles complètement différentes et qui sont mal conçus, excessivement simplistes et « d'un point de vue mathématique [...] indéfendables » (Turner, 2005, p. 355).

Les classements peuvent-ils être utilisés de manière constructive?

Comment expliquer l'engouement pour les palmarès d'universités alors qu'ils sont si limités d'un point de vue théorique et méthodologique? Quels conseils donner aux pouvoirs publics, aux établissements d'enseignement supérieur et au grand public pour utiliser les informations fournies par ces classements de manière constructive et avec discernement?

Au niveau des pouvoirs publics : les classements comme mécanismes d'assurance qualité

En 1990, après la chute du mur de Berlin, on a demandé à des équipes d'universitaires du Conseil scientifique ouest-allemand d'évaluer leurs homologues dans les universités de l'Allemagne de l'Est. Au cours de cette mission, ils se sont aperçus qu'en l'absence de tout système d'évaluation dans les universités ouest-allemandes, ils devaient inventer au fur et à mesure une

méthodologie appropriée. Plus récemment, le classement effectué depuis 1998 par un organisme indépendant de recherche sur l'action publique, le *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE – Centre pour le développement de l'enseignement supérieur), en collaboration avec le *Deutscher Akademischer Austausch Dienst* (Office allemand d'échanges universitaires) et leur partenaire dans la presse, *Die Zeit*, est devenu le premier système global offrant un panorama des indicateurs de la qualité en Allemagne, nation fédérale où les principales responsabilités en matière de financement et de supervision des universités relèvent des *Länder*. L'enquête porte sur 132 universités et 148 *Fachhochschulen* (universités de sciences appliquées) et sur plus de 210 000 étudiants et 21 000 professeurs (www.daad.de/deutschland/studium/hochschulranking/04690.en.html). Plutôt que d'effectuer un classement global des établissements à partir d'indicateurs pondérés comme le THES ou le SJTU, le CHE présente des données d'enquête détaillées tirées de milliers d'informations sur les enseignants, étudiants et tierces parties, et opère une distinction entre universités et *Fachhochschulen*. Pour pouvoir utiliser ces informations plus facilement, le classement du CHE comporte six grandes catégories d'indicateurs ainsi que des sous-ensembles :

- *Études et enseignement universitaires* : formation en ligne, contacts entre étudiants, contacts entre étudiants et professeurs, cursus proposés, organisation des études, soutien pratique par semestre, services d'orientation, évaluation de l'enseignement.
- *Ressources matérielles/financières* : ordinateurs, équipements médias, salles de classe, bibliothèques, postes de travail.
- *Marché du travail et orientation professionnelle* : programmes liés au marché de l'emploi.
- *Opinion générale des étudiants et des professeurs* : évaluation globale, réputation de la recherche, conseils (d'initié) des enseignants.
- *Recherche* : doctorats, publications visibles au plan international, autres publications, financements de tierce partie.
- *Lieu d'étude et établissement d'enseignement supérieur* : sports en interne, loyer modéré/coût de la vie, emplacement des petites universités, sport interuniversitaire.

Quiconque voulant consulter les données (publiées par le quotidien allemand *Die Zeit* et disponibles en ligne) peut connaître le rang de chaque université ou d'une discipline particulière par rapport à tel ou tel indicateur ou ensemble d'indicateurs¹⁴. Les lecteurs peuvent même construire leur propre classement à partir des indicateurs qui les intéressent. La démarche du CHE présente un intérêt supplémentaire : elle évite les erreurs provenant de la notification des données par les universités elles-mêmes. Les universités autrichiennes et suisses ont rejoint ce classement récemment et ont donc

accepté d'être comparées aux universités allemandes, à l'exception des écoles de médecine autrichiennes, qui ont participé mais refusé que leurs résultats soient publiés.

Au Pakistan, après qu'un groupe de travail national eut dressé en 2000 un sombre tableau de la situation de l'enseignement supérieur dans le pays – l'un des taux d'inscription les plus faibles au monde (3 %), qualité médiocre, financements insuffisants – le gouvernement a mis en œuvre une réforme de grande envergure, dirigée par la nouvelle Commission de l'enseignement supérieur. Outre une refonte drastique des structures de gouvernance et de financement (élection de responsables universitaires, création de conseils d'administration, financements accrus, application d'une formule de financement, etc.), la réforme prévoit également la création d'un organisme de délivrance des agréments chargé de contrôler et d'améliorer la qualité dans les universités publiques comme privées du pays. Consciente qu'il faudra plusieurs années avant de pouvoir réellement octroyer des agréments à un nombre significatif de programmes, la Commission de l'enseignement supérieur a décidé d'effectuer un classement afin d'évaluer rapidement la qualité des établissements existants (à partir d'observations directes et d'entretiens menés en août 2005 et mars 2006).

Le classement des universités au Pakistan a été élaboré sur la base d'un mandat direct confié à la Commission de l'enseignement supérieur en 2002 pour évaluer les établissements, de façon à encourager un développement rapide et global de l'ensemble du secteur, en particulier en vue de consolider la place du pays dans l'économie mondiale (www.hec.gov.pk/quality/Mandate.htm). En comparant les moyens et les résultats des établissements nationaux, le Pakistan a établi un mécanisme qui permet de récompenser l'excellence et d'investir dans l'amélioration des établissements qui accusent un retard. Les cinq principaux critères de classement de la Commission sont analogues à ceux de nombreux autres pays : i) les qualifications des enseignants (25 %), ii) les résultats de la recherche (25 %), iii) les étudiants (20 %), iv) les installations disponibles (15 %) et v) les finances (15 %). Le fait que ces classements privilégient les résultats de la recherche et les qualifications des enseignants par rapport à d'autres indicateurs, tels que le niveau des étudiants admis et les infrastructures, donne à penser que le Pakistan a totalement adopté les modèles occidentaux appliqués aux universités, et l'on peut s'interroger sur la pertinence de ce mécanisme de pondération pour développer le système d'enseignement supérieur actuel du Pakistan.

Le Conseil consultatif qui supervise cet exercice, composé de responsables de la Commission de l'enseignement supérieur et de représentants universitaires, devait décider de rendre ou non publics les résultats. Suite aux véhémentes protestations du président d'une université publique mal classée, le Conseil a accepté de ne pas publier les résultats. La Commission a néanmoins

décidé de communiquer les données comparatives les plus marquantes à chaque université, en particulier la position relative de chacune selon le critère utilisé. Par exemple, concernant la proportion de professeurs titulaires d'un doctorat, l'Université X a ainsi été informée de sa position dans le quartile inférieur par rapport à l'ensemble des universités du Pakistan.

En dépit de la levée de boucliers contre la publication des classements, cette expérience a eu au moins deux conséquences positives. Premièrement, elle a forcé les universités à prendre la collecte de données beaucoup plus sérieusement. Lorsqu'ils ont été confrontés à la première version des résultats du classement, la plupart des représentants d'universités l'ont rejetée en soutenant que les données étaient complètement erronées. Cependant, lorsqu'on leur a prouvé que les données utilisées étaient précisément celles envoyées par leurs universités respectives, ils ont compris l'importance de la collecte et de la diffusion de données exactes. Il semble que le second cycle de recueil de données ait produit un ensemble de données bien plus fiable.

En outre, ces classements ont permis aux autorités, pour la première fois dans l'histoire du Pakistan, d'entamer avec les universités un dialogue d'experts sur la qualité de l'enseignement, à partir d'un instrument élaboré en collaboration. Même si ces classements ne sont pas parfaits, le débat qui s'est amorcé autour de facteurs spécifiques reliés d'une façon ou d'une autre à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage représente une étape importante vers une culture de la qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur pakistanais. Il convient également de souligner que certains des critères inclus dans l'élaboration des classements, tels que la proportion des professeurs titulaires d'un doctorat, sont également pris en compte dans la nouvelle formule de financement utilisée pour l'attribution des budgets aux universités publiques.

Les exemples de l'Allemagne et du Pakistan montrent ainsi que, dans des pays qui ne disposent pas de système établi d'évaluation ou de délivrance des agréments, des classements peuvent être utilisés à bon escient pour contrôler et améliorer la qualité. Il est toutefois important de souligner que les pouvoirs publics ne peuvent pas attendre des universités et des autres établissements d'enseignement post-secondaire qu'ils cherchent à améliorer la qualité et la pertinence de leurs programmes à partir de classements ou d'autres mécanismes d'assurance qualité s'ils ne bénéficient pas d'une autonomie suffisante pour pouvoir mettre en place, de leur propre chef, des réformes ambitieuses des cursus et de la pédagogie. Il est également essentiel que les universités aient accès à des ressources supplémentaires pour soutenir ces réformes, notamment en ce qui concerne le recrutement d'enseignants/chercheurs éminents nationaux ou étrangers. Dans le cas du Pakistan par exemple, la Commission de l'enseignement supérieur a mis en place plusieurs systèmes de financement pour aider les universités qui souhaitent améliorer la qualité de leurs programmes.

Enfin, il est intéressant d'observer que les palmarès d'universités ne sont pas utilisés par les autorités uniquement dans leur contexte national, mais aussi, et de plus en plus, dans une perspective internationale. En Mongolie et au Qatar par exemple, les pouvoirs publics ont décidé de n'attribuer des bourses d'études à l'étranger qu'aux étudiants admis dans des universités bien placées dans les classements. Le Service des normes universitaires du Qatar compile une liste des universités étrangères acceptables à partir des classements de Shanghai et du THES (www.english.education.gov.qa/section/sec/hei/sco/univlist). Dans le même ordre d'idée, des agences de donateurs et des fondations offrant des bourses à des étudiants de pays en développement s'appuient sur certains palmarès pour établir leurs listes d'établissements d'accueil acceptables. Le Trésor britannique est allé jusqu'à proposer de délivrer des visas selon une procédure accélérée aux diplômés des programmes de MBA les mieux classés dans le palmarès du *Financial Times*. Certaines des universités canadiennes qui ont récemment décidé de ne plus participer au classement de *Maclean's* continuent même de s'appuyer sur les résultats de classements internationaux pour choisir les établissements étrangers dignes de devenir des partenaires.

Au niveau des établissements : les classements comme outils de comparaison

Malgré la nature controversée des classements, il semble que les universités continuent de vouloir affirmer leur rang international à travers la position qu'elles occupent dans ces palmarès. En l'an 2000, le président de l'Université de Toronto se disait à la fois soulagé et honoré que son université ait été à nouveau classée au premier rang des universités de recherche du Canada (*The Bulletin*, 2000, cité dans Provan et Abercromby, 2000, p. 4). Les universités des pays émergents sont tout aussi désireuses de devenir des universités « d'envergure mondiale », et cet objectif se traduit généralement par la volonté de figurer aux premières places des palmarès internationaux.

Les établissements utilisent de plus en plus les classements pour définir leurs objectifs, comme par exemple l'Université de Clemson, établissement créé par dotation foncière en Caroline du Sud et traditionnellement tourné vers l'agriculture et le génie mécanique, qui a subi un processus de transformation radical ces dernières années. À partir d'une analyse approfondie de l'évolution de la Caroline du Sud, qui est devenue l'une des principales régions automobiles des États-Unis, l'Université de Clemson a noué un partenariat stratégique avec BMW visant à faire de l'établissement la première université de recherche et d'enseignement dans les domaines de l'automobile et des sports mécaniques. Sa nouvelle déclaration mentionne spécifiquement l'objectif de devenir l'une des 20 premières universités publiques du pays

(dans le classement de l'*US News and World Report*). Elle est pour le moment passée de la 74^e position il y a quatre ans à la 34^e en 2005 (Przirembel, 2005).

Marc (2004) étudie l'impact des classements de l'*US News and World Report* sur plusieurs variables et en conclut que, même si les classements ont une incidence différente sur les écoles publiques et privées, « les taux d'admission de nombreuses universités varient en fonction des classements obtenus ». Les deux extraits suivants des comptes rendus de réunions du sénat et du conseil des gouverneurs de deux universités canadiennes montrent clairement

Encadré 1. Extraits de réunions du sénat et du conseil des gouverneurs de deux universités canadiennes

Université Laurentienne

Compte rendu de la 24^e réunion régulière du Conseil des gouverneurs du 29 novembre 2002

3.2 Classements de *Maclean's*

Mme Woodsworth rend compte des résultats encourageants publiés dans la revue *Maclean's* et souligne que notre établissement a progressé dans un certain nombre de rubriques, notamment le soutien des anciens étudiants et l'enquête sur la renommée. Une réunion spéciale de l'équipe de direction est demandée pour étudier les mécanismes et méthodes permettant d'améliorer les résultats de l'université dans les classements (www.laurentian.ca/president/governors/minutes_e.php?id=204, consulté le 6 mai 2006).

Université Simon Fraser

Réunion du Sénat du 1^{er} décembre 1997

14. Cours dirigés par des enseignants titulaires

La question des classements des universités publiés par *Maclean's* est abordée. Malgré la satisfaction tirée de la première place obtenue pour la seconde année consécutive par l'université dans la catégorie « générale », des inquiétudes se font jour à propos du rang médiocre obtenu dans la rubrique « cours de première année dispensés par des enseignants titulaires ». Il est précisé aux membres du Sénat que les informations de *Maclean's* sont issues d'études analytiques et que l'université a obtenu systématiquement moins de 40 % dans cette rubrique ces dernières années. On indique aux membres du Sénat que le vice-président universitaire a étudié cette question avec les doyens et que ces statistiques sont un motif d'inquiétude pour son bureau. La méthodologie utilisée par *Maclean's* pour recueillir et analyser les données est mise en question et le vice-président universitaire est invité à approfondir cette question (www.sfu.ca/Senate/archives-Senate/SenateMinutes97/Sum_1297.html, consulté le 6 mai 2006).

l'importance accordée aux palmarès et la façon dont les plus hautes instances universitaires les prennent en compte.

Si les classements conduisent à une analyse rétrospective des résultats des établissements et à la définition d'objectifs permettant de soutenir leurs orientations ainsi que les politiques nationales, alors ils peuvent être considérés comme des instruments propices à l'amélioration. Ainsi, des pays comme le Japon jugent utiles les classements effectués au niveau national car ils imposent la collecte et la comparaison systématiques de données et débouchent sur la mise en œuvre de réformes importantes en vue de l'amélioration de la qualité (Yonezawa et al., 2002).

Comme le montrent les notes relatives obtenues sur divers indicateurs, les établissements peuvent exceller dans tel ou tel domaine, même si leur note générale en donne une image différente.

« Les diverses disciplines mettent également en avant différents établissements. Les universitaires considèrent Harvard comme un chef de file dans les lettres, la médecine et les sciences sociales, mais Cambridge domine les sciences et le MIT les technologies. Une telle diversité des résultats montre que les universités ont différentes missions et différents atouts qui les rendent difficiles à comparer. Rien n'indique qu'une université bien placée dans notre classement est meilleure qu'une autre moins bien notée. » (O'Leary, 2005)

L'un des principaux risques lorsqu'on s'en remet aux résultats des classements d'universités est de confondre l'exercice avec l'objectif lui-même et de ne pas s'en servir comme d'une mesure des progrès accomplis sur la voie de la qualité. Les établissements universitaires auraient tout intérêt à prendre l'initiative de définir des indicateurs mesurant réellement la qualité de l'enseignement. Après tout, les universitaires possèdent l'expertise et le savoir-faire requis pour parvenir à des conclusions fondées sur des données probantes. Par exemple, en générant des indicateurs sérieux et appropriés de la qualité de l'enseignement, ils pourraient contribuer à une prise en compte réelle de toutes les activités universitaires : recherche, enseignement et apprentissage (Boyer, 1990). Les établissements ont aussi un rôle à jouer dans ce domaine : ils doivent devenir des acteurs de premier plan dans la collaboration avec les médias, les pouvoirs publics et les autres organismes qui publient des classements, afin de veiller à ce que la définition de la qualité utilisée dans les classements s'appuie sur des bases théoriques et empiriques solides, qu'elle soit complète et acceptée par tous les intéressés.

Au sein des universités, les départements et unités universitaires sont les mieux placés pour désigner les pairs avec lesquels ils choisissent de confronter leurs propres résultats. Si les universités veulent être reconnues pour leurs performances, elles doivent aussi être capables de fournir les ressources

nécessaires à leurs unités pour leur permettre de se mesurer avec leurs homologues les plus forts. En étant clairs sur leur mission, honnêtes sur leurs résultats et transparents sur l'usage qu'ils font de leurs ressources, les établissements comme leurs unités peuvent être bien plus efficaces que les médias qui diffusent des classements à une large échelle.

Une mise en garde s'impose néanmoins : les établissements régionaux plus petits pourraient être paradoxalement incités à privilégier la recherche et à se regrouper en universités plus grandes, qui seraient mieux positionnées dans les classements mondiaux du seul fait de leur taille. Des fusions dans ce but semblent être envisagées au Danemark et en Finlande, et même dans des pays plus grands comme la France, où le ministère de l'Enseignement supérieur encourage ouvertement les universités à se regrouper au sein de « pôles d'excellence » régionaux plus grands et plus forts.

Quand le public fait pression

On reproche souvent à la presse d'utiliser les palmarès d'universités comme un moyen de faire monter leurs tirages. En effet, l'aspect commercial était non négligeable lorsque l'*US News and World Report* a publié son premier classement d'établissements post-secondaires il y a 20 ans (Morse, 2006). Mais les médias peuvent néanmoins avoir une réelle fonction éducative en mettant l'information à la disposition du public, en particulier dans les pays où il n'existe aucune forme d'assurance qualité. En Pologne par exemple, lorsque le passage à l'économie de marché a débuté au début des années 90 et que de nombreuses écoles privées ont ouvert leurs portes, le public était avide d'informations sur la qualité de ces nouveaux établissements, ce qui a incité le propriétaire de la revue *Perspektywy* à créer le premier palmarès du pays (Siwinski, 2006). De même, au Japon, le classement annuel publié par le quotidien *Ashi Shimbun* a rempli pendant de nombreuses années une fonction essentielle d'assurance qualité en l'absence de toute évaluation ou organisme de délivrance des agréments.

L'expérience colombienne en matière d'agrément est également intéressante sur ce point. La Colombie a été le premier pays d'Amérique latine à créer un système national de délivrance d'agréments au milieu des années 90, mais le nombre de programmes soumis à l'examen du nouvel organisme de délivrance des agréments est resté relativement faible au cours des premières années. La législation sur l'agrément faisant de ce processus un exercice facultatif, les universités les plus prestigieuses, publiques comme privées, ne se sentaient nullement obligées de s'y soumettre. À partir de 2000 pourtant, lorsque le premier quotidien du pays, *El Tiempo*, commença à publier deux fois par an la liste complète des programmes agréés pour aider les étudiants à faire leur choix, les universités ont été de plus en plus nombreuses à participer au

processus de délivrance des agréments du fait de la préférence marquée des étudiants pour les cursus agréés.

Les palmarès d'universités ont en outre le mérite de provoquer le débat public sur des questions essentielles touchant au système d'enseignement supérieur, qui sont souvent laissées de côté par manque de perspective plus large ou parce qu'on hésite à remettre en cause des pratiques et intérêts établis. Pour exemple, la polémique suscitée en France par le premier classement de l'Université Jiao Tong de Shanghai. Après avoir constaté que la meilleure université française n'était classée qu'au 65^e rang, le quotidien *Le Monde* publia un article le 24 janvier 2004 intitulé « La grande misère des universités françaises ». Contre toute attente, aucun des présidents d'université ou dirigeant syndical interviewé pour cet article ne critiquait le principe ou la méthode du classement SJTU. En revanche, ils mettaient en avant les problèmes auxquels étaient confrontés leurs établissements, estimant notamment que le manque de ressources budgétaires était l'une des principales causes de la faillite du système universitaire français.

Encadré 2. Regards sur les classements : l'expérience française

Chaque année, lorsque l'Université Jiao Tong de Shanghai publie son classement mondial des universités, les Français réagissent par un mélange d'indignation et de consternation. Indignation parce que les éducateurs français estiment que le système favorise les universités « anglo-saxonnes » et ne tient pas compte de la division particulière au système français entre grandes écoles d'élite et universités de masse. Consternation parce qu'aucune université française ne figure parmi les 40 premières du palmarès, la mieux placée – Paris VI – n'arrivant qu'à la 45^e place.

Source : The Economist (2006), « Lessons from the Campus », Special Survey Section on France, 28 octobre.

Quelques mois plus tard, François Orivel (2004), l'un des plus éminents économistes spécialistes de l'éducation en France, publiait un article édifiant sur les raisons pour lesquelles les universités françaises ne sont pas compétitives à l'échelle internationale. D'après l'auteur, l'une des principales causes est que les universités françaises ne peuvent pas sélectionner les meilleurs étudiants. Le système d'enseignement supérieur français possède en effet une caractéristique unique : il sépare les grandes écoles, qui sélectionnent les meilleurs étudiants par concours national, et les universités, auxquelles tous les diplômés du secondaire ont automatiquement accès. Dans la mesure où

les grandes écoles sont essentiellement des établissements professionnels d'élite qui mènent peu de recherches, la plupart des doctorants présents dans les universités à vocation de recherche ne sont pas issus du vivier des étudiants les plus brillants, contrairement à ce qui se pratique dans des systèmes universitaires plus performants aux États-Unis, au Japon ou au Royaume-Uni. La deuxième caractéristique importante est liée à l'absence totale de concurrence entre les universités : toutes sont traitées de manière égale en termes de budget et de dotation en personnel, d'où un faible nombre de centres d'excellence regroupant des chercheurs de premier plan.

Le Brésil nous offre un autre exemple intéressant : en 1996, le ministère de l'Éducation a instauré un *Provão* (test d'évaluation) visant à comparer la qualité des programmes de premier cycle selon les universités. En un sens, ce test peut être considéré comme un exercice de classement dans la mesure où les programmes universitaires sont classés en fonction de la note moyenne obtenue par les étudiants qui y sont inscrits (sur une échelle de A à E). Même si les résultats du *Provão* ne sont pas pris en compte pour l'obtention du diplôme, ce système s'est heurté dans un premier temps à des oppositions et des résistances. Les étudiants hésitaient à passer le test et les universités elles-mêmes ne tenaient pas particulièrement à encourager leurs étudiants à y participer, surtout après la publication des premiers classements, dans lesquels certaines universités publiques d'élite étaient moins bien placées que prévu, alors que des étudiants d'universités privées moins réputées avaient obtenu de bons résultats. Toutefois, le *Provão* a été progressivement mieux accepté et, de plus en plus, les employeurs ont demandé aux candidats leurs résultats au test, les incitant ainsi fortement à y participer (Renato de Souza, 2006). Les résultats du *Provão* ont même influencé le choix des élèves voulant s'inscrire à l'université. Entre 1996 et 2002, les demandes d'inscription dans les établissements privés bien classés (note A ou B) ont augmenté d'environ 20 %, alors que les demandes d'inscription dans les cursus mal classés (note D ou E) ont reculé de 41 % (JBIC, 2005).

De même au Nigeria, après la mise en place par le Conseil national des universités d'un classement des programmes professionnels en 2001, qui est allé jusqu'à provoquer la fermeture de plusieurs programmes, les employeurs du secteur privé ont retrouvé confiance dans les universités locales et ont recommencé à embaucher des diplômés des programmes les mieux classés (Okebukola, 2006).

Conclusion : la voie à suivre

« Je m'engage dans le dialogue sur les palmarès d'universités avec beaucoup de scepticisme quant à leur capacité à servir d'indicateurs efficaces de la qualité des établissements. Mais je pense néanmoins que la question de savoir si les facultés

et les universités approuvent ou non les divers systèmes de classement et autres palmarès est largement dépassée. Les systèmes de classement ne sont manifestement pas près de disparaître. C'est pourquoi j'en suis parvenu à la conclusion qu'il est important d'en apprendre le plus possible sur le fonctionnement de ces systèmes, et de fournir un cadre à ceux qui effectuent des classements, de sorte qu'ils puissent les améliorer et affiner leurs méthodologies. »

Jamie P. Merisotis, président de l'Institut pour les politiques de l'enseignement supérieur, lors d'une réunion du Council for Higher Education Accreditation, 26 janvier 2006

Le monde semble pris d'une frénésie de classement. Les pays sont classés pour leurs résultats dans tous les domaines possibles, depuis les médailles olympiques jusqu'à la qualité de vie. Même les œuvres de Mozart ont été classées alors que la planète célébrait le 250^e anniversaire de sa naissance. Il n'est dès lors pas étonnant de voir se multiplier les palmarès d'universités ces dernières années, alors que le secteur de l'enseignement supérieur actuel se caractérise par une concurrence mondiale de plus en plus effrénée pour attirer les étudiants.

L'enjeu est décisif. Les gouvernements et le public au sens large s'intéressent de plus en plus aux résultats relatifs des établissements d'enseignement supérieur et souhaitent obtenir les meilleurs avantages perçus en tant que consommateurs d'éducation. Certains pays s'efforcent de bâtir des universités « d'envergure mondiale » qui ouvriront la voie à l'économie du savoir. D'autres, confrontés à une baisse des effectifs d'étudiants, luttent pour attirer toujours plus d'étudiants étrangers payant les droits d'inscription. De même que la rareté, le prestige et l'accès à « ce qu'il y a de mieux » caractérisent de plus en plus l'achat de biens tels que les voitures, les sacs à main ou les jeans, les consommateurs de l'enseignement supérieur cherchent également des indicateurs qui leur permettent plus facilement de trouver les meilleures universités et de s'y inscrire.

Parallèlement, de nombreux analystes jugent les classements internationaux sans intérêt compte tenu des écarts considérables existant entre les différents principes fondateurs des systèmes d'enseignement supérieur et entre leurs contextes sociaux et culturels. Les sources de financement, les structures de gouvernance, le degré d'autonomie dans la gestion, les différentes missions des établissements, l'existence de données fiables et la possibilité de manipuler des statistiques : autant d'éléments importants qui contribuent à la variation des résultats et accréditent la thèse de la futilité de l'exercice.

Même s'ils sont loin de faire l'unanimité et malgré leurs faiblesses méthodologiques, les palmarès d'universités se sont multipliés et il y a peu de chances que cela change. Face à ce phénomène en rapide expansion, on peut choisir d'ignorer, de rejeter ou de boycotter toute forme de classement, mais

on peut aussi tenter d'analyser et de comprendre la portée et les limites de l'exercice. L'expérience internationale récente, que nous nous sommes efforcés d'exposer dans cet article, fournit des enseignements qui peuvent aider les décideurs, les cadres universitaires et le grand public à mieux juger de l'utilité des mécanismes de classement. À partir de l'étude présentée plus haut, les recommandations générales suivantes peuvent permettre aux établissements, aux pouvoirs publics, aux étudiants et au public de tirer parti des classements, ce qui était leur objectif au départ.

Définir précisément ce que le classement mesure. Quelles que soient les ambiguïtés qui entourent la notion de qualité, les organismes, les instances publiques ou les médias qui classent des établissements doivent être explicites sur leur propre définition de la qualité. Ils doivent également spécifier ce qu'ils évaluent ou pas, l'objet de leur classement et les publics visés. La validité, la fiabilité et l'exhaustivité des indicateurs choisis peuvent être mieux jugées au regard de ces informations et en tenant compte des missions (enseignement, recherche, etc.) et des types d'établissement soumis à l'évaluation. De plus, ils doivent mettre à disposition les données brutes qu'ils utilisent pour leur classement et rendre le processus de calcul transparent, de manière à pouvoir vérifier les classements en toute indépendance. La transparence des informations sur la signification statistique des comparaisons de paires d'établissements est également nécessaire. On peut citer à cet égard l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), qui publie des tableaux comparatifs multiples sur les pays classés dans ses évaluations. À partir de ce type d'information, on peut par exemple apprendre que l'Australie, qui arrive au 14^e rang sur les 46 pays participant à l'évaluation du niveau en mathématiques des élèves de 13-14 ans réalisée en 2003 par l'IEA, n'a pas, d'un point de vue statistique, une note moyenne significativement plus élevée que celle de la Nouvelle-Zélande, qui est classée 21^e.

Utiliser toute une gamme d'indicateurs et de mesures plutôt qu'une note pondérée unique. La définition de la qualité dans le contexte de l'enseignement supérieur implique de donner aux étudiants la possibilité de réaliser leurs aspirations, de répondre aux attentes de la société, aux besoins des pouvoirs publics et des employeurs et de respecter les critères définis par les associations professionnelles (Gola, 2003). Les palmarès d'universités doivent donc utiliser de multiples indicateurs et mettre davantage l'accent sur les indicateurs de sortie et de résultat, de manière à ce que toutes les dimensions de la qualité soient prises en compte dans l'évaluation. Des ensembles multiples d'indicateurs donnent lieu à des notes multiples et non à une note globale, ce qui permet de mettre en évidence les points forts comme les faiblesses. Les écarts de résultats entre différents classements et l'absence de différences significatives entre les établissements, malgré des positions très éloignées les unes des autres dans les classements, donnent à penser que les palmarès portant sur des

établissements dans leur ensemble sont dénués de sens. Il est plus utile de classer par groupes d'établissements/programmes, comme par exemple le modèle allemand ou le système « star » en Australie, que d'attribuer un rang global à chaque établissement.

Comparer des programmes ou établissements similaires. À cause de leurs faiblesses méthodologiques, les classements sont plus pertinents lorsque l'unité de comparaison est plus petite. Il est donc préférable de classer des programmes plutôt que des établissements. Cependant, si cela est absolument nécessaire, il faut veiller à comparer des établissements similaires. Cela ne signifie pas seulement comparer des établissements de même catégorie (les universités entre elles et les établissements de premier cycle entre eux, par exemple), il faut également s'assurer qu'ils ont une mission, une organisation et un axe pédagogique semblables, par exemple des universités à vocation de recherche ou des écoles privilégiant l'enseignement.

Au niveau des établissements, utiliser les classements à des fins de planification stratégique et d'amélioration de la qualité. Les établissements d'enseignement supérieur qui étudient les données détaillées des classements à des fins de comparaison, au niveau national, entre plusieurs pays ou sur la durée, peuvent utiliser les résultats pour alimenter leur réflexion et leur planification, recenser leurs faiblesses et leurs points forts et définir des actions correctives. L'important est de ne pas se tourmenter pour une note globale ou se fixer un rang à dépasser, mais plutôt d'analyser des indicateurs précis afin de mieux comprendre les raisons de ses résultats et de s'efforcer d'améliorer la qualité de l'enseignement, de la formation ou de la recherche selon le cas.

Au niveau des pouvoirs publics, utiliser les classements pour favoriser une culture de la qualité. Dans les pays qui ne disposent pas encore d'un système bien établi d'évaluation et/ou de délivrance des agréments, les classements peuvent être utilisés pour mesurer la qualité. De même, à l'échelle internationale, en l'absence d'organisme mondial d'assurance qualité, les systèmes de classement (publics et privés) possèdent certaines des caractéristiques d'un organe de contrôle de la qualité pour les étudiants étrangers. À cette fin, il est important d'adopter une méthodologie solide fondée sur les principes décrits dans les paragraphes précédents. Les établissements eux-mêmes doivent contribuer à définir la méthodologie afin de créer un sentiment d'appartenance et d'objectif commun. Le système de classement des établissements mis en place en 1999 par les autorités nigérianes n'a suscité que peu de résistance parce que la Commission d'attribution des financements universitaires, qui était chargée de cet exercice, a donné la possibilité aux établissements de critiquer et de modifier les critères qu'ils désapprouvaient.

Utiliser les classements comme l'un des instruments permettant d'informer les étudiants, leurs familles et les employeurs et de susciter le débat public. Les

classements qui s'appuient sur de multiples indicateurs et non sur une mesure pondérée unique peuvent apporter des informations utiles sur les programmes pour les étudiants éventuels ainsi que pour les employeurs qui cherchent des diplômés ayant des compétences professionnelles et universitaires appropriées. Mais plutôt que de les considérer comme la mesure ultime de la qualité et/ou de la pertinence, les classements doivent être accompagnés d'informations sur les agréments et de données concernant les résultats sur le marché du travail, recueillies au moyen d'enquêtes auprès des employeurs et d'enquêtes de suivi. Enfin, les résultats des palmarès peuvent aussi provoquer le débat à l'échelon national sur les priorités à long terme et les grandes orientations de l'enseignement supérieur, comme nous l'avons vu avec l'exemple français.

Les auteurs :

Jamil Salmi
Co-ordinator
Tertiary Education Thematic Group
The World Bank
1818 H St., N.W., G-8031
20433 Washington, DC
États-Unis
E-mail : jsalmi@worldbank.org

Alenoush Saroyan
Professeur
Département de psychopédagogie et de counselling
Université McGill
Pavillon James (administration)
845, rue Sherbrooke Ouest
Montréal, Québec H3A 2T5
Canada
E-mail : alenoush.saroyan@mcgill.ca

Notes

1. Parmi les variables d'entrée, on peut citer l'autonomie en matière de gouvernance, les ressources allouées, la moyenne générale cumulée des notes des étudiants admis, les qualifications du corps enseignant, les budgets disponibles et les types de programme. Les variables de processus englobent par exemple les méthodes d'instruction, les systèmes d'évaluation et le parcours des étudiants. Enfin et surtout, les variables de sortie regroupent par exemple les taux d'emploi des diplômés, le nombre de prix décernés aux étudiants et aux professeurs et le nombre de publications.

2. La revue d'actualités hebdomadaire *Maclean's*, qui publie un classement annuel des universités canadiennes, répartit ces dernières en trois catégories : « offrant principalement des programmes de premier cycle », « générale » et « à vocation médicale/doctorale ». La classification Carnegie des universités publiée en novembre 2005 comprend cinq cadres de classification nouveaux pour le milieu universitaire. Ces nouveaux classements comprennent tous les établissements d'enseignement supérieur non spécialisés, agréés et délivrant des diplômes aux États-Unis.
3. Dans l'Ontario (Canada) par exemple, les *community colleges* (établissements d'enseignement post-secondaire) sont évalués sur leurs résultats selon cinq grands indicateurs : i) la satisfaction des étudiants, ii) la satisfaction des diplômés, iii) la satisfaction des employeurs, iv) le taux d'obtention des diplômes et v) le taux d'emploi. Les pouvoirs publics utilisent les résultats de ces évaluations pour récompenser les bons résultats par des financements supplémentaires (Cunningham, 2002; PEQAB, 2006).
4. Les taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur en 1965 et 1995 dans les pays à revenus bas, moyen et élevé étaient, respectivement, de 0.02/0.05, 0.05/0.25 et 0.12/0.40 en moyenne (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur et la société, 2000).
5. Les établissements classés dans le *Maclean's* dans la catégorie « médicale/doctorale » regroupent une large gamme de programmes de doctorat et d'activités de recherche, ainsi que des écoles de médecine. Les établissements classés dans la catégorie « générale » ont de nombreuses activités de recherche et de multiples programmes aux niveaux pré- et post-licence, y compris des diplômes professionnels. Ceux classés dans la catégorie « offrant principalement des programmes de premier cycle » se concentrent sur l'enseignement au niveau pré-licence avec relativement peu de programmes de post-licence.
6. Inspiré du titre d'un article révélateur sur les controverses que les classements suscitent : Jennings, M.V. (2004), « A Thin Line Between Love and Hate », *Currents*, vol. 30, n° 9, octobre, pp. 22-27.
7. Le recul des universités malaisiennes par rapport au classement de 2004 peut être en partie attribué aux notes extrêmement basses obtenues sur deux indicateurs : le nombre de citations par enseignant et l'examen par les recruteurs. Cet « examen par les recruteurs » était un nouvel indicateur ajouté dans l'édition 2005 du classement; il reflète l'opinion d'employeurs sur le niveau des diplômés. L'échantillon des employeurs comprend des institutions financières, des compagnies aériennes, des industriels dans des domaines tels que les produits pharmaceutiques et le secteur automobile, des entreprises de biens de consommation et des sociétés spécialisées dans les communications internationales et la distribution.
8. Ces universités sont : Dalhousie, McMaster, Simon Fraser, les universités d'Alberta, de Colombie-Britannique, de Calgary, de Lethbridge, du Manitoba, de Montréal, d'Ottawa et de Toronto.
9. Cet exemple s'appuie sur des entretiens avec des responsables du ministère néerlandais de l'Éducation, qui ont demandé à ne pas être cités nommément compte tenu du caractère délicat de l'affaire.
10. « College and University Rankings », http://en.wikipedia.org/wiki/University_rankings, consulté le 5 avril 2006.

11. L'Espagne et Italie constituent des exceptions à cet égard : malgré leur expérience des classements, leurs universités ne figurent pas parmi les 100 premières dans le THES, et seule une université italienne apparaît à la 97^e position dans le SJTU.
12. En 2004, cinq universités canadiennes arrivaient en tête en termes de financement de la recherche : l'Université de Toronto (623 532 000 USD), l'Université McGill (543 497 000 USD), l'Université de Montréal (383 764 000 USD), l'Université de Colombie-Britannique (363 337 000 USD) et l'Université d'Alberta (360 009 000 USD).
13. Les dépenses de R-D dans le supérieur en pourcentage de l'ensemble des dépenses nationales de R-D en 2003 étaient de 35.7 % au Canada, de 28 % en Australie (données de 2002), de 21.4 % au Royaume-Uni et de 16.8 % aux États-Unis.
14. Les classements peuvent être consultés sur le site du CHE sur : www.che.de/cms/?getObject=2&getName=CHE-Ranking&getLang=de ainsi que sur le site de l'Office allemand d'échanges universitaires à l'adresse : www.daad.de/deutschland/studium/hochschulranking/04690.en.html.

ANNEXE A

Liste sélective des agences et organisations chargées de classements (en novembre 2006)

Pays	Organisme effectuant le classement
International	Université Jiao Tong de Shanghai – classement mondial d'universités <i>Times Higher Education Supplement</i> – classement mondial d'universités <i>Asiaweek</i> , classement d'universités en Asie et dans le Pacifique (entre 1999 et 2002) <i>Newsweek</i> (hebdomadaire)
Allemagne	Centre pour le développement de l'enseignement supérieur (institut de recherche indépendant), en partenariat avec <i>Die Zeit</i> (hebdomadaire) <i>Karriere</i> (mensuel)
Argentine	<i>Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de las Universidades</i> (organisme public de délivrance des agréments – classement des universités en trois catégories)
Australie	<i>International Standing of Australian Universities</i> , préparé par le <i>Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research</i> (Université de Melbourne)
Brésil	<i>Provão</i> , classement normalisé annuel des programmes universitaires sur une échelle de A à E, géré par l'Institut national des analyses et recherches sur l'enseignement (entre 1993 et 2003)
Canada	<i>Maclean's</i> (hebdomadaire) Classement des universités à vocation de recherche préparé par Research Infosource Inc., division d'un cabinet conseil <i>University Report Card Navigator</i> , classement d'universités par l' <i>Educational Policy Institute</i> , en partenariat avec <i>The Globe and Mail</i> (quotidien)
Chili	<i>El Mercurio</i> (quotidien) <i>Que Pasa</i> (quotidien) <i>Consejo Nacional de Acreditación</i> (Organisme national de délivrance des agréments pour différentes durées – de trois à sept ans)
Chine	Institut des sciences de l'administration de Guangdong (université) Classements d'universités chinoises Netbig, publiés par <i>Chine Youth Daily</i> (quotidien) Centre de recherche pour l'évaluation des sciences Université de Wuhan Classement d'universités chinoises par l'association des anciens étudiants Classement de l'Institut des sciences de l'éducation de Shanghai Classement du Centre chinois pour le développement des diplômés universitaires et du troisième cycle
Corée	Conseil coréen de l'enseignement supérieur

Pays	Organisme effectuant le classement
Espagne	Groupe de recherche GRS (organisme de recherche indépendant) <i>El Mundo</i> (quotidien) Universia (consortium d'universités)
États-Unis	<i>US News and World Report</i> (hebdomadaire) <i>Washington Monthly</i> (mensuel)
Hong-Kong	Education 18.com (agence média)
Inde	Conseil national d'évaluation et d'agrément (organisme d'agrément autonome établi sous les auspices de la Commission d'attribution des subventions universitaires, classe les établissements en trois catégories, A, B et C) Classement d' <i>India Today</i> (quotidien)
Italie	<i>La Repubblica</i> (quotidien)
Japon	<i>Ashi Shimbun</i> (quotidien) Classement Kawajuku, préparé par une école préparatoire (2001)
Kazakhstan	Commission nationale de délivrance des agréments (ministère de l'Enseignement supérieur) Centre pour la recherche économique et sociale
Malaisie	Agence chargée des qualifications, ministère de l'Enseignement supérieur
Nigeria	Classement d'universités nigérianes, préparé par la Commission nationale des universités dans le cadre du processus de délivrance des agréments
Nouvelle-Zélande	Fonds de recherche subordonné aux résultats, préparé par le ministère de l'Éducation
Pakistan	Classement d'universités, préparé par la Commission de l'enseignement supérieur
Pays-Bas	Ministère de l'Éducation (en charge de l'enseignement supérieur)
Pologne	<i>Perspektywy</i> (hebdomadaire)
Portugal	<i>Jornal Público</i> (quotidien)
Roumanie*	Université Babes-Bolyai, à paraître dans <i>Adverul</i> (quotidien)
Royaume-Uni	<i>The Times' Good University Guide</i> (quotidien) <i>The Sunday Times</i> (hebdomadaire) <i>The Guardian</i> (quotidien) <i>The Daily Telegraph</i> (quotidien)
Russie	ReitOR (fondation privée)
Slovaquie	Agence de classement et d'évaluation des universités (organisme indépendant)
Suède	<i>Moderna Tider</i> (hebdomadaire)
Suisse	Classement SWISSUP, publié par <i>L'Hebdo</i>
Thaïlande	Classement du ministère de l'Enseignement supérieur
Tunisie	Comité national d'évaluation
Ukraine*	Chaire UNESCO, Institut polytechnique de Kiev, à paraître dans <i>Zerkalo Nedeli</i> (hebdomadaire)

* Nouveau classement en cours de préparation.

Références

- Alphonso, C. (2006a), « Schools Snub Maclean's Survey », *The Globe and Mail*, 19 avril, p. A8.
- Alphonso, C. (2006b), « Universities Boycott Maclean's Ranking », *The Globe and Mail*, 15 août, p. A10.
- Bergh, D., J. Perry et R. Hanke (2005), « Some Predictors of SMJ Article Impact », *Strategic Management Journal*, vol. 27, n° 1, pp. 81-100.
- Bowden, R. (2000), « Fantasy Higher Education: University and College League Tables », *Quality in Higher Education*, vol. 6, n° 1, pp. 41-60.
- Bowen, W.G. et D. Bok (1998), *The Shape of the River: Long-term Consequences of Considering Race in College and University Admission*, Princeton University, Princeton, New Jersey.
- Boyer, E.L. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, New Jersey.
- Brooks, R.L. (2005), « Measuring University Quality », *Review of Higher Education*, vol. 29, n° 1, automne, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland, pp. 1-22.
- Brooks, R.L. et J. Junn (2002), « How Well can Reputations be Measured? Analysis of 1992-93 NRC Data », document non publié, Association of American Universities' Assessing Quality of University Education and Research Project.
- Cartter, A.M. (1966), *An Assessment of Quality in Graduate Education*, American Council on Education, Washington, DC.
- Casper, G. (1996), *Criticism of College Rankings*, a letter to *US News and World Report*, 23 septembre, www.stanford.edu/dept/pres-provost/president/speeches/961206gcfallow.html, consulté le 10 mai 2006.
- CAUT (Canadian Association of University Teachers) (2006), *CAUT Almanac of Post-secondary Education in Canada*, CAUT, Ottawa, p. 46.
- Chronicle of Higher Education (2006), « The 2006-7 Almanac », *Chronicle of Higher Education*, vol. 53, n° 1, p. 26, <http://chronicle.com>.
- Clarke, M. (2002), « Some Guidelines for Academic Quality Rankings », *Higher Education in Europe*, vol. 27, n° 4, pp. 443-459.
- Clarke, M. (2006), correspondance personnelle, juin.
- Cohen, D. (2004), « New-Zealand Releases Controversial University Rankings », *The Chronicle of Higher Education*, 7 mai, <http://chronicle.com/weekly/v50/i35/35a04202.htm>.
- Cunningham, D. (2002), « 2002-2003 Business Plan », Ministry of Training, Colleges and Universities of Ontario.
- Diamond, N. et H.D. Graham (2000), « How Should We Rate Research Universities? », *Change*, vol. 32, juillet/août, pp. 20-33.
- Dill, D. et M. Soo (2005), « Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-national Analysis of University Ranking Systems », *Higher Education*, vol. 49, pp. 495-533.
- Drolet, D. (2006), « Many Quit Maclean's Survey », *University Affairs*, juin/juillet, vol. 47, pp. 28-29.

- Eccles, C. (2002), « The Use of University Rankings in the United Kingdom », *Higher Education in Europe*, vol. 27, n° 4, pp. 423-432.
- Federkeil, G et S. Berghoff (2006), « Reputational Indicators and Research Performance », présentation à la réunion à Berlin intitulée « Methodology and Quality Standards of Rankings », organisée par le CHE (Centre pour le développement de l'enseignement supérieur), 21 mai.
- Goddard, A., A. Thomson et O. Wojtas (1999), « How Did You Perform? », *The Times Higher Education Supplement*, vol. 3, p. 4, décembre.
- Gola, M. (2003), *Premises to Accreditation: A Minimum Set of Accreditation Requirements in Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives in ENQA, Workshops Reports 3*, European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, pp. 25-31.
- Gormley, W.T., Jr. et D.L. Weimer (1999), *Organizational Report Cards*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Graunke, S. et S. Woosley (2005), « An Exploration of the Factors that Affect the Academic Success of College Sophomores », *College Student Journal*, juin.
- Groupe de travail sur l'enseignement supérieur et la société (2000), *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington, DC.
- Himmel, K.L. (1967), *The Number of Years of High School Science as a Predictor of First Year College Success Compared with Other Predictors*, rapport de recherches, Montana State University, Bozeman, Montana (Education Resources Information Center [ERIC] n° ED027202).
- Hodges, S. (2002), « Authentic Values and Ersatz Standards: Making Sense of College Rankings », *Academe*, vol. 88, n° 6, pp. 33-35.
- Hoschl, C. et J. Kozeny (1997), « Predicting Academic Performance of Medical Students: The First Three Years », *American Journal of Psychiatry*, vol. 154, n° 6, pp. 87-92.
- Houglum, J.E., R.R. Aparasu et T.M. Delfinis (2005), « Predictors of Academic Success and Failure in Pharmacy Professional Program », *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 69, n° 2, p. 43.
- JBIC (Japan Bank for International Cooperation) (2005), « Sector Study for Education in Brazil », JBIC Sector Study Series 2004, n° 2, novembre.
- Jenkins, N.J. (1992), « The Scholastic Aptitude Test as a Predictor of Academic Success: A Literature Review » (ERIC n° ED354243).
- Jensen, S. (1989), « Predictors of Success for Allied Health Students », *Journal of Studies in Technical Careers*, vol. 11, n° 4, pp. 297-304.
- Liu, N.C., et Y. Cheng (2005), « The Academic Ranking of World Universities », *Higher Education in Europe*, vol. 30, n° 2 : Ranking Systems and Methodology in Higher Education, pp. 127-136.
- Marc, M. (2004), « Why do Universities Compete in the Ratings Game? An Empirical Analysis of the Effects of the US News and World Report College Rankings », *Research in Higher Education*, vol. 45, n° 5, pp. 443-461.
- Meeker, F. (1994), « Predictors of Academic Success in the Undergraduate Psychology Major », *Teaching of Psychology*, vol. 21, n° 4, pp. 238-241.

- Moore, W., R. Newman et G. Turnbull (2001), « Reputational Capital and Academic Pay », *Economic Inquiry*, vol. 39, n° 4, pp. 663-671.
- Morse, R. (2006), interview accordée en qualité d'éditeur des classements de l'*US News and World Report*, 21 mai.
- MUN (1995), « How Memorial Compares to Other Comprehensive Canadian Universities », version électronique, Memorial University of Newfoundland Gazette, 2 novembre, www.mun.ca/marcomm/gazette/1995-96/Nov.2/special/s3-comp, consulté en avril 2006.
- OCDE (2005), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE – Édition 2005*, OCDE, Paris.
- Okebukola, P. (2006), interview accordée en qualité d'ancien Secrétaire exécutif du Conseil national des universités, septembre.
- O'Leary, J. (2005), « Determined Challengers Keep Heat on the Elite », *The Times Higher Education Supplement*, 28 octobre, p. 2.
- Orivel, F. (2004), « Pourquoi les universités françaises sont-elles si mal classées dans les palmarès internationaux? », notes de l'IREDU, Dijon, mai.
- Pace, C.R. et D.G. Wallace (1954), « Evaluation of Institutional Programs », *Review of Educational Research*, vol. 24, n° 4, pp. 341-350.
- PEQAB (2006), « Quality Assessment Panel Guidelines for Degree Programs », Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire, Ontario.
- Pike, G.R. (2004), « Measuring Quality: A Comparison of US News Rankings and NSSE Benchmarks », *Research in Higher Education*, vol. 45, n° 2, mars, pp. 193-208.
- Provan, D. et K. Abercromby (2000), « University League Tables and Rankings: A Critical Analysis », CHEMS Paper n° 30, décembre.
- Prziembel, C. (2005), « Transplanting Industries: The ICAR Project: Embedding the Automotive Industry in South Carolina », présentation donnée lors de la conférence du MIT intitulée « 1st International Conference on Local Innovation Systems », Cambridge, Massachusetts, 13 décembre.
- Ramsden, P. (1999), *Learning to Lead in Higher Education*, Routledge, Londres.
- Renato de Souza, P. (2006), interview accordée en qualité d'ancien ministre de l'Éducation du Brésil, avril.
- Siwinski, W. (2006), interview accordée en qualité de président de *Perspectivy*, 20 mai.
- SLATE (2003-2005), « Organisational History », p. 4, www.slatearchives.org/orghist.thm, consulté le 13 mars 2006.
- Stuart, D. (1995), « Reputational Rankings: Background and Development », *New Directions for Institutional Research*, n° 88.
- Stuit, D. (1960), « Evaluation of Institutions and Programs », *Review of Educational Research*, vol. 30, n° 4, pp. 371-384.
- Ting, S. (2003), « A Longitudinal Study of Non-cognitive Variables in Predicting Academic Success of First-generation College Students », *College and University*, vol. 78, n° 4, pp. 27-31.
- Turner, D.R. (2005), « Benchmarking in Universities: League Tables Revisited », *Oxford Review of Education*, vol. 31, n° 3, septembre, pp. 353-371.
- Usher, A. et M. Savino (2006), *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Education Policy Institute, Canadian Education Report Series, janvier.

- Van der Wende (à paraître), « Quality Assurance in Higher Education and the Link to Internationalisation », document préparé pour l'OCDE, www.ipv.pt/millennium/wende11.htm#um, consulté le 24 mars 2006.
- Watkins, D. (1986), « Learning Processes and Background Characteristics as Predictors of Tertiary Grades », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 46, n° 1, pp. 199-203.
- Webster, D.S. (1986), *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*, Charles C. Thomas, Springfield, Massachusetts.
- Williams, R. et N. Van Dyke (2004), « The International Standing of Australian Universities », Report n° 4, Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, The University of Melbourne, novembre, p. 7.
- Yonezawa T., I Nakatsui et T. Kobayashi (2002), « University Rankings in Japan », *Higher Education in Europe*, vol. 27, n° 4, pp. 373-382.

L'université sous les projecteurs : modèles de classement de la performance en Australie

par

Hamish Coates

Australian Council for Educational Research (ACER), Australie

Les classements nationaux et internationaux des établissements en fonction de leur performance prennent actuellement une place de plus en plus importante dans l'enseignement supérieur. Il est essentiel pour la gestion de cette composante que les chercheurs élaborent des approches pragmatiques, en prise avec les problèmes de l'enseignement et méthodologiquement solides. Cette contribution compare trois approches en matière de modélisation des indicateurs clés qui sous-tendent l'évaluation nationale de l'enseignement universitaire en Australie : le classement par agrégats ; l'analyse de l'évolution des établissements dans le temps ; la variation de la performance en fonction des domaines d'étude. Les observations montrent que le modèle simple des agrégats n'est pas satisfaisant et qu'il importe de faire appel aux méthodes analytiques modernes si l'on veut prendre en compte les variations d'un domaine d'étude à l'autre. De manière plus générale, il ressort de ces observations qu'il conviendra d'envisager un effort méthodologique important pour aboutir à un classement satisfaisant des universités.

Modélisation de la performance des universités

Il y a fort à parier qu'en dépit des critiques qu'elle suscite et de ses difficultés inhérentes, la pratique du classement des universités est appelée à se pérenniser. Les marchés de l'enseignement supérieur deviennent plus ouverts et plus concurrentiels et l'on exige désormais une information sur la qualité des établissements. Les pouvoirs publics, les entreprises, les futurs étudiants, l'opinion publique et les établissements eux-mêmes souhaitent avoir à leur disposition une information abondante et choisie sur les niveaux de qualité et de performance. Il est donc essentiel, si l'on veut gérer cette composante de plus en plus présente, que les chercheurs élaborent des méthodes pragmatiques, en prise avec les réalités de l'enseignement et méthodologiquement solides.

Beaucoup d'efforts ont été consacrés à la production de classements au cours de la décennie écoulée. On a vu apparaître des classements nationaux intéressants la qualité de la recherche et de l'enseignement (US News, 2006; Hobsons, 2006; Siwinski, 2002; Williams et Van Dyke, 2005; DEST, 2005). Deux classements internationaux majeurs (THES, 2004; IHE, 2004) s'intéressent à la recherche, alors que l'OCDE a pour sa part engagé la discussion sur une éventuelle évaluation transversale des résultats scolaires (Ischinger, 2006). Le Canada a innové en élaborant une « indice composite de l'apprentissage » qui donne une image précise des réalités du travail scolaire sur l'ensemble du territoire (Cartwright et al., 2006). Comme le laissait présager Guthrie (1993), les systèmes d'éducation pourraient bien se retrouver à terme au sein d'un « indice Dow Jones ».

L'Australie s'intéresse tout particulièrement au développement et à l'administration du Fonds pour l'évaluation de la qualité de l'étude et de l'enseignement (LTPF) (Nelson, 2003), qui n'est pas à proprement parler un dispositif de classement. En 2003, les pouvoirs publics australiens ont manifesté leur intérêt pour l'évaluation et la sanction de l'enseignement supérieur au niveau national. Développé entre 2003 et 2005, le LTPF vise à « récompenser les établissements qui font preuve d'excellence en matière d'enseignement et d'étude » (Nelson, 2003, p. 29). D'ici la fin de l'année 2007, il aura été réalisé trois tours de table qui auront permis de répartir quelque 250 millions AUD entre 38 établissements australiens éligibles. Les résultats servent par ailleurs à créer un classement des établissements « en fonction de la qualité de leur formation ». Le LTPF représente une initiative intéressante en matière d'action

publique, surtout du fait qu'il intéresse et influence l'ensemble du dispositif national.

La pratique de classements de ce type suscite beaucoup de débats. Du même coup, la méthodologie correspondante prend désormais une place importante dans la recherche sur l'enseignement supérieur. On s'est intéressé ainsi au contexte politique des classements (Merisotis, 2002a; Merisotis et Sadlak, 2005; Yonezawa *et al.*, 2002; Cai Liu et Cheng, 2005). On s'est par ailleurs intéressé à la nature et à la sélection des indicateurs, préoccupation d'autant plus importante qu'à bien y regarder les classements ne valent que par les données sur lesquels ils s'appuient (Coates, 2006; Van Dyke, 2005; Clarke, 2002). En matière de recherche sur la méthodologie des classements, on se soucie désormais des méthodes statistiques à développer pour modéliser les données utilisées pour les indicateurs (Clarke, 2002; Van Dyke, 2005; Filinov et Ruchkina, 2002). Les chercheurs se sont également intéressés aux normes d'exploitation des rapports et des données (Clarke, 2005; IREG, 2006) et il a été réalisé un certain nombre de travaux méta-analytiques préliminaires sur l'élaboration de cadres de classement et d'une typologie des classements (Usher et Savino, 2006; Dill et Soo, 2003; Merisotis, 2002b; OCDE, 2006). Dans le même ordre d'idées, l'*Institute for Higher Education Policy* et l'*UNESCO-CEPES* (Centre européen pour l'enseignement supérieur) sont à l'origine d'une action internationale (Merisotis et Sadlak, 2005; Merisotis, 2002b) visant à la constitution d'un groupe international d'experts chargés de suivre les activités de classement.

Le présent document entend apporter une contribution au débat sur la méthodologie des classements universitaires en s'intéressant à une nouvelle approche en matière de modélisation des indicateurs clés, approche sur laquelle s'appuie une évaluation nationale de la formation en milieu universitaire. Les observations qu'il formule sont tirées de l'analyse des données exploitées par le Fonds pour l'évaluation de la qualité de l'étude et de l'enseignement australien et elles sont utilisées pour explorer, en matière d'évaluation à grande échelle de la formation en milieu universitaire, les approches susceptibles d'intéresser la recherche mondiale. Toute analyse à grande échelle de la performance des systèmes d'enseignement est un exercice dont l'enjeu est de taille et il est donc essentiel que l'analyse des données obéisse à une méthodologie valide et précise.

L'enseignement et l'étude ne sont présentés que de manière annexe dans la présente contribution, qui se préoccupe essentiellement de méthodologie, même s'ils permettent de conférer une dimension supplémentaire à l'analyse. Comme le laissait entendre la synthèse qui précède, les classements portent généralement sur la fonction de recherche en milieu universitaire plutôt que sur la mission d'enseignement. Ce point soulève des questions fort intéressantes sur le « lien indissoluble » entre l'enseignement et la recherche, ainsi que sur les déterminants de la qualité universitaire, questions qui sortent du cadre de la

présente contribution. Il est toutefois proposé sur ce point un certain nombre de réflexions connexes susceptibles d'alimenter le travail sur les classements, axé jusqu'ici sur la recherche.

La présente contribution vise de manière plus large à attirer l'attention des responsables de la politique de l'enseignement supérieur sur l'existence de techniques de pointe en matière de statistiques. Certains aspects de l'évaluation à grande échelle de la qualité constituent une nouveauté pour l'enseignement supérieur, mais on a recours depuis des années à des méthodes de contrôle de la qualité qui ont fait leurs preuves. On peut citer notamment les recherches sur la qualité scolaire (Woodhouse et Goldstein, 1988; Bottani et Tuijnman, 1994; Hill et Rowe, 1998) ou encore les études à grande échelle des acquis scolaires (OCDE, 2005; NCES, 2006). En revanche les études méthodologiques sont rares dans les revues de l'enseignement supérieur (Guarino *et al.*, 2005; Rocki, 2005). La transposition de ces techniques dans un contexte différent et à l'intention d'un public différent exige certes un effort d'adaptation, mais le recours aux méthodes d'analyse moderne est absolument impératif si l'on veut valider de manière optimale les évaluations à grande échelle de la qualité en milieu universitaire.

Les données et leur contexte

La présente contribution analyse les données fournies par le Questionnaire sur l'expérience de formation (QEF). Il s'agit d'un questionnaire administré en fin de cycle dans le cadre d'un recensement des étudiants pratiqué quatre mois environ après l'obtention de leur diplôme. Les données sont recueillies par les établissements participants, puis compilées et analysées par les instances nationales. Les rapports nationaux sont ensuite communiqués aux établissements, au public et aux pouvoirs publics et ils permettent aux établissements de disposer de chiffres de références sur lesquels orienter leur activité, soit en interne, soit dans les échanges avec d'autres établissements. Les résultats utilisés dans la présente contribution proviennent pour l'essentiel du recensement de 2005, qui a porté sur 191 998 diplômés universitaire répartis dans 42 établissements ayant retourné 98 138 formulaires utilisables (GCA/ACER, 2006).

Le QEF a été développé au début des années 90 (Ramsden, 1991) et complété une décennie plus tard à l'aide de nouvelles échelles d'évaluation (McInnis *et al.*, 2001). Dans sa version complète, il aborde 11 aspects de l'expérience de formation, mais la présente contribution ne retient que deux échelles d'évaluation et un indicateur, car ce sont ces instruments qui sont appliqués par l'ensemble des universités australiennes depuis 1992. Il s'agit de l'échelle d'évaluation de l'enseignement (EEE), de l'échelle des compétences génériques (ECG) et de l'indicateur global de satisfaction (IGS). Ces trois

éléments figurent depuis 2005 dans la liste des sept items étudiés pour le compte du LTPF.

Pour les besoins présents, les 13 items répartis sur l'EEE, l'ECG et l'IGS ont été combinés en une seule échelle, la Qualité de l'enseignement et des compétences (QEC). La QEC est un bon instrument de mesure. Son coefficient alpha de fiabilité est de 0.91 et sa fiabilité selon le modèle congénérique est estimée à 0.95 (Werts *et al.*, 1978; Reuterberg et Gustafsson, 1992). Le modèle de mesure de la fiabilité congénérique confirme sa validité de construit. Les paramètres sur lesquels portent les estimations sont tous statistiquement significatifs et leur valeur médiane standardisée est de 0.78. Le modèle a une erreur quadratique d'approximation moyenne de 0.07, un indice d'ajustement non standardisé de 0.89 et une qualité de l'indice d'ajustement de 0.98. Bref, la QEC donne une mesure composite cohérente de certains aspects de la formation universitaire.

Aux items du questionnaire sur la Qualité de l'enseignement et des compétences est associée systématiquement une échelle de réponse à cinq degrés allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Les analyses présentées ici ont été précédées d'une reformulation des résultats, qui ont été transcrits sur une échelle allant de -100 à +100 en passant par -50, 0 et 50. Une telle conversion permet d'augmenter l'amplitude de la graduation et elle évite d'avoir à prendre en compte les différences mesurées en décimales. L'analyse de parcimonie s'appuie ici sur des résultats chiffrés calculés par simple sommation; d'autres méthodes psychométriques auraient pu donner des mesures plus fiables.

Les résultats des QEC se prêtent à diverses interprétations. Les données ont été réunies dans le cadre d'un recensement, mais le taux de non-réponse à l'enquête n'est pas tel que l'on ne puisse pas avoir recours aux méthodes statistiques pour analyser un échantillon des données enregistrées. Les réponses au QEC ont été très nombreuses et l'erreur-type au niveau de la réponse se situe aux alentours de 0.5, si bien qu'un écart légèrement supérieur à 1.5 sur l'échelle de -100 à +100 peut être considéré comme statistiquement significatif. Mais cette pertinence statistique est un artefact créé par le grand nombre d'observations et les écarts très faibles risquent donc de ne guère présenter d'intérêt dans la pratique. Dans les enquêtes à grande échelle, la pertinence statistique est fréquemment liée à la multiplication des observations et les écarts statistiquement significatifs n'ont probablement guère de signification dans la pratique. Il vaut mieux s'en remettre en l'occurrence à « l'effet de taille » (Cohen, 1969). La mesure de l'effet de taille permet de chiffrer la magnitude de l'écart entre deux résultats en unités d'écart-type, lesquelles sont indépendantes du nombre d'observations. Par convention, un écart de 0.2 unité d'écart-type est considéré comme un effet mineur; un écart de 0.5 unité, comme un effet moyen; et un écart de 0.8 unité, comme un effet

important. L'écart-type du QEC étant de 34.5, les écarts de 12 points ou plus sont probablement dignes d'intérêt dans la mesure où ils représentent plus d'un cinquième de l'écart-type.

Trois approches de la qualité de l'enseignement

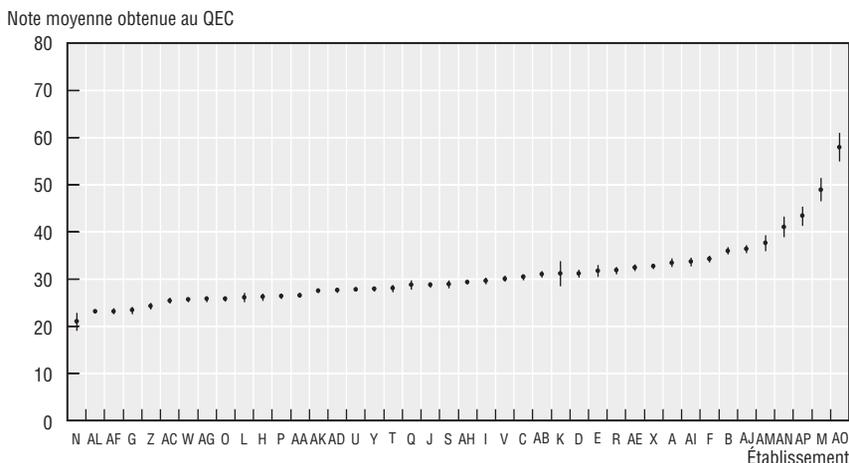
La présente contribution explore trois approches susceptibles d'être utilisées dans le cadre du Questionnaire sur l'expérience de formation pour identifier la qualité de l'enseignement supérieur australien dans différents secteurs. Elle analyse les performances individuelles agrégées des établissements, l'évolution de la performance des établissements dans le temps et la performance des établissements dans plusieurs grandes filières. Les conclusions tirées de cette analyse sont alors envisagées sous l'angle de leurs implications pour le classement des établissements.

Performance agrégée des établissements

La première approche consiste à vérifier la valeur de l'information obtenue en agrégeant au niveau des établissements les indicateurs du type QEF. L'examen des résultats du QEF au niveau des établissements suscite un très fort intérêt. Les établissements sont souvent considérés – et étiquetés – comme des entités relativement homogènes, même si dans la réalité elles regroupent parfois des communautés éducatives hétérogènes et dynamiques.

Le graphique 1 présente la note d'ensemble obtenue au QEC par chaque établissement; les notes sont présentées en ordre croissant, avec des intervalles de confiance de 95 %. Chaque bande indique l'intervalle dans lequel se situe très

Graphique 1. **Qualité de l'enseignement et des compétences : résultats par établissement, 2005**



probablement le résultat moyen obtenu par la population réelle dans chaque établissement. Les bandes de confiance ont été ajustées pour permettre une comparaison par paires et pour tenir compte du caractère fini de la population. Les 42 établissements ont été codés aléatoirement de A à AP pour les besoins de l'analyse.

Du simple point de vue statistique, le graphique 1 fait apparaître un nombre important de différences d'un établissement à l'autre. Certains établissements se signalent par une note très élevée au QEC et un sur deux environ atteint une note « supérieure à la moyenne » (supérieure à 28.5), alors que les écarts sont moins marqués entre établissements du bas de l'échelle. Ces écarts sont marginaux par rapport à l'échelle de conversion adoptée, qui opère par unités de 50 points, mais elles sont souvent prises au sérieux par les parties prenantes et par les instances de financement.

On constate moins de différences d'un établissement à l'autre du point de vue de l'effet de taille. Rares sont ici les écarts égaux ou supérieurs à 12 comme celui qui sépare les établissements A et N. Par rapport à cet effet, les résultats présentés par le graphique 1 ne font apparaître que deux ou trois niveaux distincts de performance. Divers regroupements sont envisageables, mais l'on pourrait par exemple placer dans la bande supérieure les établissements M et AO, dans la bande moyenne les établissements de A à AP et dans la bande inférieure les établissements de N à X. Une modélisation psychométrique plus poussée permettrait de déterminer des seuils de performances qualitativement interprétables et d'en tirer des valeurs repères. Ce travail, qui sort du cadre du présent document, offrirait une alternative à l'usage exclusif des méthodes statistiques et permettrait d'affiner les résultats.

Évolution des établissements dans le temps

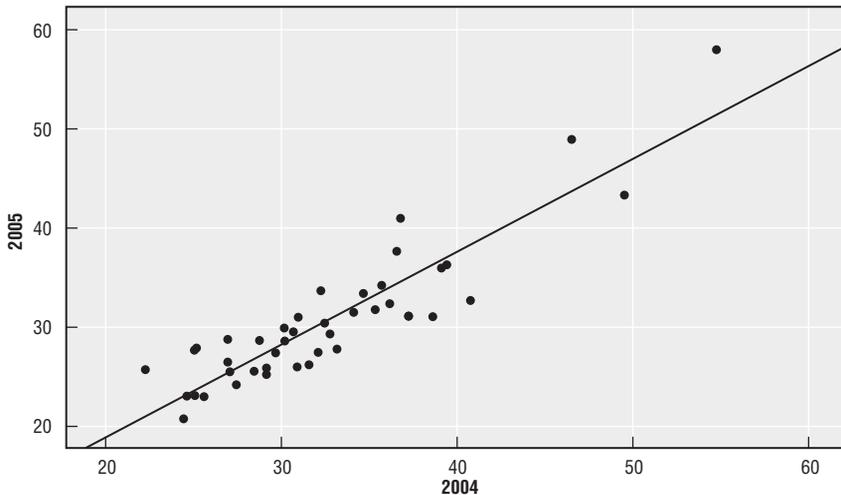
Les deux indicateurs les plus puissants en matière de performance éducative sont « l'amélioration » et la « valeur ajoutée ». Mais on ne saurait identifier l'amélioration sans une base de référence par rapport à laquelle l'évaluer. Dans la mesure où les intéressés ne sont soumis au QEF qu'une fois le cycle terminé, le caractère transversal des données rend impossible une estimation de l'effet net pour les étudiants ou pour les diplômés. En revanche, on peut parfaitement calculer l'amélioration au niveau de l'établissement ou de la filière en termes d'évolution dans le temps. Il convient d'insister ici sur le fait qu'en s'intéressant à « l'amélioration » et à la « valeur ajoutée » on cherche exclusivement à mesurer la croissance et la performance, et non « l'application » ou « l'effort ».

On a eu recours à une régression linéaire pour estimer l'évolution de l'établissement par rapport au niveau de performance déterminé par les attentes de la population. On parle en l'occurrence de « marques résiduelles

de changement ». Ces marques présentent plusieurs propriétés intéressantes et elles sont largement utilisées pour mesurer l'efficacité de l'enseignement (Glass et Hopkins, 1996; Goldstein, 1995; Woodhouse et Goldstein, 1988). Elles sont préférables aux mesures du changement ou de l'écart fondées exclusivement sur la soustraction, dans la mesure où ce procédé plus rudimentaire a un coefficient de fiabilité plus faible et où il est perturbé par des effets de plancher et de plafond (Linn, 1988; Cronbach et Furby, 1970).

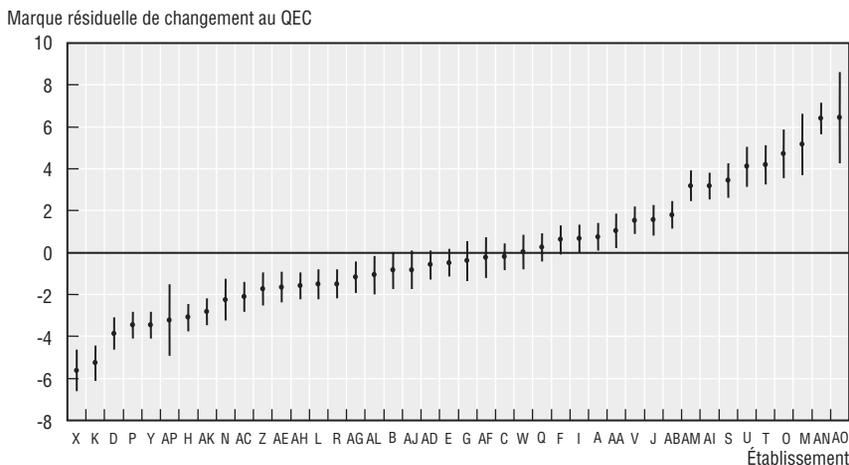
L'analyse de régression fait apparaître une relation linéaire robuste entre les résultats de 2004 et de 2005. Les résultats de 2004 rendent compte de 82.2 % de la variation dans les résultats de 2005 et la corrélation entre les résultats s'établit à 0.91. Le graphique 2 fait apparaître la position des notes obtenues par rapport à la ligne droite représentant l'ajustement optimal. La ligne d'ajustement optimal correspond à la performance escomptée. Les établissements – représentés ici par des points – qui se situent au-dessus de cette ligne obtiennent des résultats supérieurs aux attentes et ceux qui se situent au-dessous de la ligne déçoivent les attentes.

Graphique 2. **Qualité de l'enseignement et des compétences : notes moyennes, par établissement, 2004-05**



Le graphique 3 indique la marque résiduelle de changement pour chaque établissement, accompagnée de bandes de confiance disposées en ordre croissant. Il en ressort, semble-t-il, trois types d'évolution. Le graphique 3 fait apparaître que 15 établissements ont enregistré un changement supérieur à la moyenne, que 10 environ ont eu une évolution conforme aux attentes et que 17 obtiennent au QEC de 2005 une note inférieure à ce que l'on aurait pu

Graphique 3. **Qualité de l'enseignement et des compétences : notes résiduelles par établissement, 2004-05**



attendre compte tenu de leur performance de 2004. La différenciation est plus marquée dans la frange supérieure et inférieure de la distribution que dans sa partie moyenne.

Le graphique 3 permet par ailleurs d'analyser le taux d'évolution de la note au QEC au fil des années. Les établissements V à AO enregistrent un taux d'évolution relativement soutenu, alors que les établissements Z à AA n'évoluent guère et que les établissements X à AC régressent. Pour apprécier la performance d'un établissement, on peut donc envisager de recourir à ce gradient de changement qui indique l'importance de l'amélioration ou de la régression par rapport à la qualité de l'enseignement mesurée par le QEC. Ces questions de performance mises à part, on constate souvent la présence d'une forte valeur au sein des organismes d'enseignement qui opèrent dans des conditions propices à la croissance et à la productivité.

On notera que les agrégats de performances et les marques résiduelles de changement ne donnent pas les mêmes résultats. Globalement, la corrélation entre les deux classements est faible, 0,26 seulement. Mais on n'en constate pas moins en observant les deux listes des schémas intéressants. L'établissement AO arrive certes en tête dans les deux classements, mais seuls trois établissements se retrouvent dans les cinq premières positions et quatre dans les dix premières positions des deux classements. Les classements sont certes différents, mais ils montrent que l'on peut aboutir à un taux de progression élevé aussi bien par la formule des résultats agrégés que par celle de l'évolution de la performance. Ils montrent par ailleurs que si l'on laisse de côté la question, fort importante, de la légitimité des agrégats, la mesure de la

performance en valeur absolue et la mesure de l'évolution de la performance au fil des années constituent deux approches complémentaires de l'examen de la qualité à partir des données du questionnaire QEF.

La performance dans les différentes filières

Lorsque l'on examine la performance des systèmes d'enseignement, il est absolument indispensable de recourir à des méthodes d'analyse qui soient en prise sur les phénomènes étudiés. Les établissements d'enseignement supérieur ont généralement une structure complexe et spécifique et les notes obtenues au QEF traduisent dans une large mesure la manière dont les diplômés perçoivent leur parcours au sein d'une filière ou d'un établissement précis. Pour réduire la distorsion, il est donc impératif que l'analyse prenne en compte la structure hiérarchique contenue implicitement dans les données.

Le recours à une optique analytique unidimensionnelle, comme dans le cas des agrégats de notes par établissement, est susceptible de se heurter à certaines difficultés. Tout d'abord, l'analyse à niveau unique ignore les effets de grappe et considère toutes les observations comme indépendantes. Ce faisant, elle surestime le nombre d'observations singulières et du même coup le volume d'information traité. Le fait de surestimer l'importance de l'information traitée débouche sur une sous-estimation des erreurs-types, laquelle accroît à son tour la probabilité d'une identification de différences imaginaires.

Ensuite et surtout, on aurait tort de supposer que les relations établies au niveau des agrégats restent valables au niveau des sous-catégories ou des individus. Pour utiliser un terme technique, l'analyse unidimensionnelle s'expose à « l'illusion écologique » [biais d'échantillonnage] (Robinson, 1950). Le tout peut certes être assimilé à la somme de ses parties, mais il n'est pas équivalent aux parties. En ignorant l'hétérogénéité des éléments constitutifs des groupes, on plaque artificiellement une structure générale sur des groupes spécifiques et de plus on se prive, comme on l'a expliqué précédemment, des possibilités importantes qu'offre précisément l'étude de la différence. Pour le dire plus simplement, les représentations de la performance éducative fondées sur les agrégats donnent une image faussée de la diversité au sein des établissements.

Un autre argument milite en faveur de l'adoption d'une perspective multi-niveaux : les établissements n'ont pas tous les mêmes composantes. Pour prendre un exemple, on ne trouve pas systématiquement dans n'importe quelle université une filière d'études médicales, de kinésithérapie ou de sciences de l'éducation. Le fait d'établir des comparaisons entre des organisations qui n'ont ni la même structure ni les mêmes unités académiques est susceptible de fausser la représentation, au même titre que

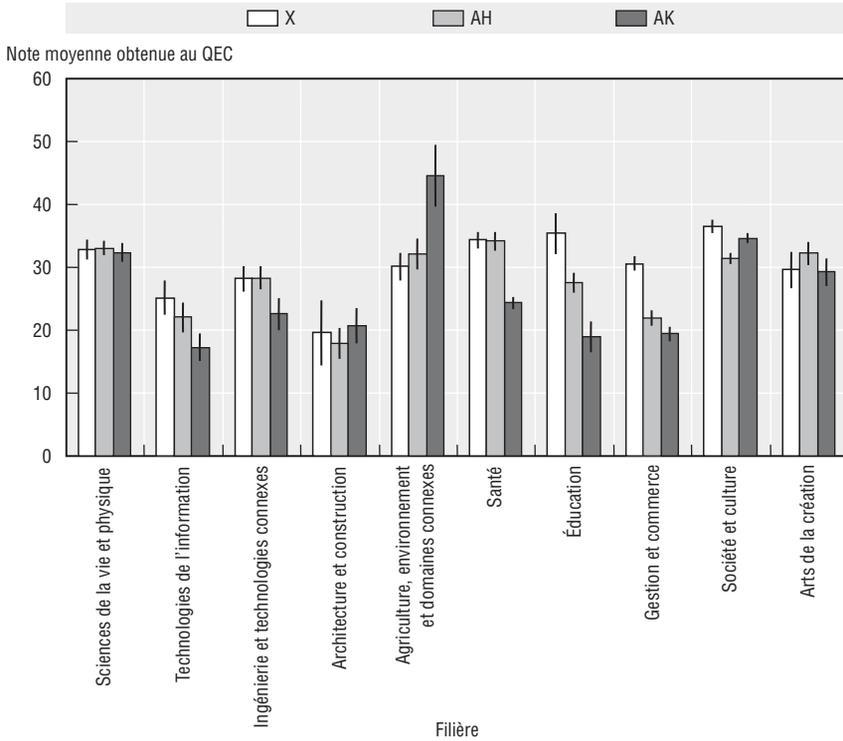
la caractérisation d'un établissement par une note chiffrée unique. Les études fondées sur la désagrégation exigent le traitement d'un volume plus important d'information, mais elles autorisent des interprétations portant sur des facultés ou des sections comparables.

Les analyses de covariance effectuées sur le Questionnaire sur l'expérience de formation (GCA/ACER, 2006) indiquent pour la note obtenue des schémas de variance spécifiques à l'établissement, voire à la filière. Certaines analyses (la modélisation multi-niveaux des composantes de la variance pour être précis) des diplômés, par filières, au sein d'un même établissement font apparaître que la réponse des individus rend compte de 94.7 % de la variance au niveau de la note obtenue au questionnaire QEC, la réponse de la filière de 3.1 % et celle de l'établissement de 2.2 % seulement. La décomposition de la variance fournit donc une information essentielle. On voit que la filière est responsable d'une part plus importante de la variance au niveau de la performance éducative, telle qu'elle est mesurée par le QEC, que l'établissement. On est alors amené à penser que les analyses de la performance réalisées à partir des données du QEF ont tort de faire l'impasse sur les filières. La parcimonie a certes son importance, mais les modèles statistiques exploratoires devraient se fixer comme objectif d'expliquer de manière aussi détaillée que possible la variance significative observée dans les données.

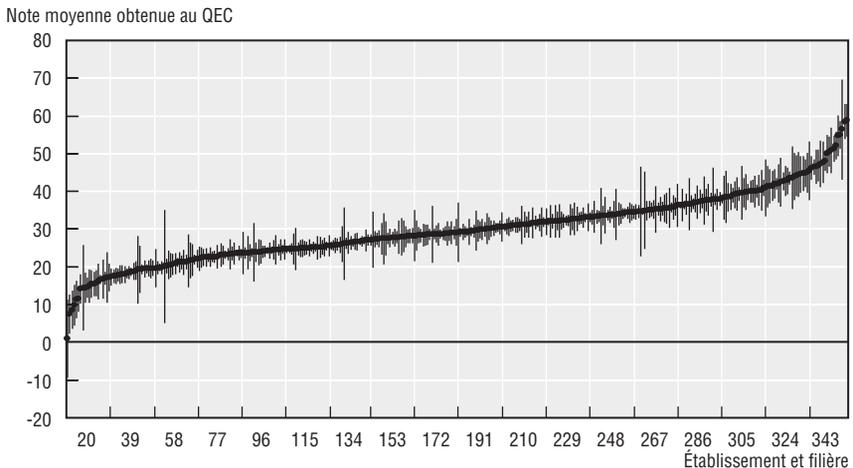
Ce point important est mis en évidence par le graphique 4, qui indique les notes moyennes au QEC et les intervalles de confiance à 95 % pour dix grandes filières de trois établissements. Les établissements choisis sont des universités de même type, ont plusieurs traits communs et ont un taux de réponse élevé au QEF dans chacune des filières. Ils se situent par ailleurs à des endroits différents de la distribution présentée par les graphiques 1 et 3. La performance de l'établissement qui varie selon la filière considérée est mise en évidence par le graphique 4. L'établissement AK, qui obtient une note très inférieure à celle de l'établissement X dans la filière informatique, obtient des résultats bien meilleurs que lui dans la filière des études agronomiques, environnementales et sciences connexes. L'établissement X obtient, lui, systématiquement de bons résultats, même si l'écart reste marginal pour six des dix filières.

Le graphique 5 présente au niveau national et par filières le tableau des performances de trois établissements. Il indique les notes moyennes obtenues au QEC pour un nombre de questionnaires retournés supérieur à dix, en fonction de la combinaison de filières et par filière. Les chiffres figurant sur l'axe horizontal correspondent à l'ordre chronologique des observations. Les moyennes sont présentées par ordre croissant et elles sont accompagnées de bandes de confiance ajustées pour les besoins d'une population finie et d'une comparaison par paires. On voit que la performance des établissements australiens, telle qu'elle est mesurée par le QEC, est largement diversifiée

Graphique 4. Qualité de l'enseignement et des compétences : note moyenne obtenue par un échantillon d'établissements par filière, 2005



Graphique 5. Qualité de l'enseignement et des compétences : moyenne des notes par établissement et par filière, 2005



selon la filière considérée, aussi bien du point de vue de la signification statistique que de l'effet de taille.

Synthèse des différents classements

Dans le tableau 1, les 42 établissements sont rangés par ordre décroissant selon la note moyenne obtenue au QEC ou leur marque résiduelle de changement. Cette présentation ne donne aucune indication sur la marge d'erreur ou sur l'effet de taille, si bien que les écarts entre établissements enregistrés au niveau des résultats au QEC pourraient bien ne pas revêtir de signification particulière.

En dépit de ses limites, le tableau 1 donne une intéressante vue d'ensemble des analyses explorées dans la présente contribution. Il fait notamment apparaître des variations considérables de la hiérarchie des établissements selon les classements, ce qui ne fait que souligner la nécessité de recourir à des méthodes d'analyse robustes. On voit par ailleurs que les deux approches n'ont pas la même finesse d'analyse. La méthode des agrégats et la méthode de l'évolution annuelle fournissent des résultats établissement par établissement, alors que l'analyse multiniveaux fournit des résultats pour chaque filière proposée dans chacun des établissements étudiés. Cette dernière approche donne donc une information plus fine et plus précise et elle pourrait se révéler utile dans les travaux ultérieurs sur la performance des systèmes éducatifs.

Élaboration d'une méthode de classement pour l'enseignement supérieur

La présente contribution explorait diverses voies pour mesurer la variation de qualité de la formation universitaire à partir des notes chiffrées fournies par les indicateurs. L'examen d'approches diversifiées avait pour objectif d'approfondir la réflexion sur la méthodologie utilisée dans les évaluations à grande échelle qui se multiplient. L'analyse montre, comme il fallait s'y attendre, que les données des indicateurs débouchent sur des résultats différents selon l'approche retenue. Il s'agit là d'une observation simple mais non triviale, car le recours à telle ou telle formule de détermination de la qualité est susceptible d'avoir des conséquences considérables. Comme le démontre un récent exercice national et international, les classements peuvent influencer de manière non négligeable sur le financement, l'image, les effectifs et l'activité de l'enseignement supérieur.

Le travail de modélisation de la présente contribution prouve la nécessité de recourir à une forme d'analyse capable de fournir des résultats valides, fiables, efficaces et riches en enseignements. Si l'on se fonde exclusivement sur la note fournie par un indicateur unidimensionnel de qualité opérant au

Tableau 1. **Qualité des établissements : classement 2005**

Qualité globale	Évolution annuelle	Filière									
		Sciences de la vie et physique	Technologies de l'information	Ingénierie et technologies connexes	Architecture et construction	Agri-culture, environnement et domaines connexes	Santé	Éducation	Gestion et commerce	Société et culture	Arts de la création
AO	AO	AE	AM	M	AC	AJ	AM	AO	M	AO	AJ
M	AN	AJ	A	B	J	D	AN	J	AP	M	AP
AP	M	N	B	N	AF	AE	M	M	K	AM	B
AN	O	S	AP	E	C	S	C	AJ	B	AN	D
AM	T	A	AE	F	R	AK	F	AN	AN	F	R
AJ	U	I	S	R	AD	AC	T	U	AM	AP	Q
B	S	AM	AB	AE	F	AG	E	R	F	G	Y
F	AI	H	F	A	AA	A	X	AI	AI	B	A
AI	AM	R	P	AC	U	V	AH	X	I	A	F
A	AB	D	AI	AB	O	E	H	D	X	R	H
X	J	L	J	AH	AJ	AI	B	W	Q	AB	E
AE	V	F	R	X	V	I	L	E	R	D	AB
R	AA	B	X	T	W	T	AJ	C	A	V	P
E	A	AC	I	I	AK	U	V	Z	AJ	AJ	C
D	I	E	E	J	X	J	P	AA	AB	Q	AE
K	F	V	D	U	S	AF	A	V	AD	X	AH
AB	Q	C	G	O	AH	C	AI	H	V	Y	L
C	W	U	AH	C	AL	AM	J	AD	J	E	O
V	C	G	AJ	G	L	AH	AD	AH	U	C	AF
I	AF	T	AD	D	T	AA	AG	G	S	I	W
AH	G	AG	C	W		P	I	Q	Y	AI	X
S	E	AH	V	AK		AL	D	A	O	H	AM
J	AD	X	AA	V		X	W	AF	AA	AK	AA
Q	AJ	AA	W	H		B	AA	I	AE	AF	AK
T	B	AK	AC	AD		Y	AB	P	E	J	N
Y	AL	AF	U	K		Z	R	L	AC	S	AI
U	AG	W	O	AL		O	AC	AC	D	O	AL
AD	R	AL	AF	AA		K	Y	AB	AG	L	J
AK	L	AB	AK	Y		AD	AK	AG	C	AE	V
AA	AH	J	AG	AG		AB	S	Y	AL	AD	U
P	AE	Z	AL	AF			Q	S	L	U	AD
H	Z	AD	H	S			G	AP	P	AH	I
L	AC	Y	Y				O	O	W	T	S
O	N	O	Q				AL	AK	AH	Z	AG
AG	AK	P	L				U	AL	T	N	AC
W	H		Z				AF	N	G	AG	Z
AC	AP		T				Z	B	Z	AA	G
Z	Y		N				N	T	AK	W	T
G	P								H	AL	

Tableau 1. **Qualité des établissements : classement 2005** (suite)

Qualité globale	Évolution annuelle	Filière									
		Sciences de la vie et physique	Technologies de l'information	Ingénierie et technologies connexes	Architecture et construction	Agri-culture, environnement et domaines connexes	Santé	Éducation	Gestion et commerce	Société et culture	Arts de la création
AF	D							AF		AC	
AL	K							N		P	
N	X										

niveau des établissements individuels, on risque fort de passer à côté de l'objectif. Cette note donne certes une idée de la performance des établissements et elle permet d'apprécier efficacement son évolution dans le temps, mais elle gomme les schémas de variation au sein des différentes filières, qui sont pourtant importants. Une analyse multiniveaux capable de traduire les réalités de l'apprentissage au sein des différentes filières de l'établissement permet d'aboutir à une estimation plus robuste de la performance. L'information fournie par les estimations est alors plus utile pour les établissements, les gestionnaires, les étudiants et le public car elle reflète les réalités concrètes de l'enseignement à un niveau qui est fréquemment celui de la prise de décision.

La méthodologie des classements représente un champ d'étude relativement nouveau dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les travaux actuellement menés sont tout à fait indispensables si l'on souhaite explorer les nombreuses autres questions soulevées par la hiérarchisation des universités. La présente contribution était centrée sur la modélisation des données utilisées par les indicateurs, mais il importe que la recherche se développe sur plusieurs fronts et aborde aussi toute une gamme de problèmes pratiques, de problèmes méthodologiques et de problèmes de fond.

D'autres examens ayant pour thème l'enseignement et pour axe l'action publique s'imposent si l'on veut déterminer les indicateurs à retenir dans les opérations de classement à grande échelle. Cela passe le cas échéant par la production de données sur les processus d'apprentissage et sur les résultats de l'apprentissage susceptibles de compléter les recueils de données systémiques constitués au cours des décennies précédentes. L'évaluation de la qualité universitaire doit s'interdire d'opter pour tel ou tel indicateur uniquement parce qu'il existe déjà; elle doit au contraire privilégier les indicateurs qui reflètent des aspects importants de la formation universitaire.

Il incombe aux chercheurs de s'intéresser aux méthodes psychométriques à retenir pour l'élaboration des notations issues des indicateurs. Les classements sont souvent le fait d'analystes disposant d'une bonne expertise dans le

traitement des données secondaires, mais il importe au premier chef de ne pas oublier les questions de mesure. Il convient de travailler à l'identification des formules de classification capables d'extraire de la notation des indicateurs le maximum d'informations utiles sur la variation. En matière d'éducation, les décisions, notamment financières, fondées sur le classement des établissements risquent d'être plus ou moins prises au hasard si les variations enregistrées par les indicateurs ne sont pas fiables et ne traduisent en réalité qu'une erreur aléatoire de mesure.

Pour progresser, il convient d'établir une passerelle entre les procédures de classement et l'ensemble de la recherche sur l'enseignement supérieur. Aux États-Unis, l'Enquête nationale sur l'implication des étudiants (*National Survey of Student Engagement*, NSSE, 2006) montre que la recherche est capable d'être en prise sur la réalité. Mais la plupart des classements n'ont dans le meilleur des cas qu'un rapport très lointain avec ce que nous savons de la nature et du développement de la qualité universitaire. Les indices de prestige et de ressources s'appuient fréquemment sur les classements, alors que, comme le montre notamment la recherche empirique (Pascarella et Terenzini, 2006), le lien entre ces classements et la qualité de l'enseignement de premier cycle est fort ténu. Il n'existe au demeurant aucun classement qui prenne en compte une évaluation des savoirs et des savoir-faire étudiants validée par la psychométrie.

L'élaboration de cadres et de typologies va contribuer de manière importante à la progression de la recherche et des classements. Les cadres permettront le cas échéant d'établir une typologie des classements, d'en analyser la composition, d'en voir la pertinence pour les établissements; ils donneront également aux analystes et aux consommateurs les moyens d'établir des comparaisons entre les classements. On peut les assimiler à des verres grossissants permettant d'examiner le contexte, la nature et les implications des classements ou encore à des structures sur lesquelles s'appuyer pour planifier et mesurer les améliorations apportées à leur élaboration.

Les classements séduisent parce qu'ils fournissent une information « prête à consommer » sur certains aspects de la qualité de l'enseignement supérieur. Cette facilité d'emploi est toutefois sujette à caution, dans la mesure où les établissements et les systèmes nationaux risquent d'être lourdement pénalisés si les calculs n'ont pas été faits correctement ou sont interprétés de manière abusive. Les chiffres sont livrés hors contexte et il est donc essentiel que le contexte soit pris en compte au moment de leur utilisation. L'un des aspects cruciaux du travail de développement à venir résidera dans la définition de normes en matière de publication et d'utilisation des classements. Compte tenu de la portée nationale et internationale des classements, on peut parier que l'élaboration de ces normes donnera lieu à des débats permanents.

Les universités qui arrivent en tête des classements en tirent un avantage indu compte tenu des écarts souvent très faibles qui leur ont valu cette position. Les classements ont le don de convaincre et ils figurent désormais dans les conversations quotidiennes consacrées à l'université. Il importe donc, comme le laisse entendre la présente contribution, que les chercheurs développent une méthodologie robuste capable de garantir leur validité.

Remerciements

Je voudrais exprimer ma gratitude à *Graduate Careers Australia (GCA)*, qui m'a autorisé à utiliser ses données pour les analyses présentées ici. Le Professeur Ross Williams et le Dr. Gary Marks sont intervenus de manière très efficace sur les premières versions de cette contribution.

L'auteur :

Dr. Hamish Coates

Australian Council for Educational Research (ACER)

347 Camberwell Road

Camberwell, Victoria, 3124

Australie

E-mail : coatesh@acer.edu.au

Références

- Bottani, N. et A. Tuijnman (1994) « Les indicateurs internationaux de l'enseignement : cadre, élaboration, interprétation », in A. Tuijnman et N. Bottani (éd.), *Évaluer l'enseignement : de l'utilité des indicateurs internationaux*, OCDE, Paris.
- Cai Liu, N. et Y. Cheng (2005), « Le classement académique des universités dans le monde », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 30, n° 2, pp. 33-43.
- Cartwright, F., J. Mussio et C. Boughton (2006), *Mise au point de l'indice composite de l'apprentissage – Cadre*, Conseil canadien sur l'apprentissage, Ottawa.
- Clarke, M. (2002), « Quelques suggestions pour le classement de la qualité académique », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, pp. 443-459.
- Clarke, M. (2005), « Des leçons tirées de l'évaluation de la qualité en Australie et en Nouvelle-Zélande », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 30, n° 2, pp. 89-103.
- Coates, H. (2006), « Excellent Measures Precede Measures of Excellence », contribution présentée au Forum des universités australiennes sur la qualité, 6 juillet, Perth.
- Cohen, J. (1969), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Academic Press, New York.
- Cronbach, L.J. et L. Furby (1970), « How Should We Measure "Change": Or Should We? », *Psychological Bulletin*, vol. 74, pp. 68-80.
- DEST (Department of Education, Science and Training) (2005), *Learning and Teaching Performance Fund*, DEST, Canberra.

- Dill, D. et M. Soo (2003), « Is There a Global Definition of Academic Quality? A Cross-national Analysis of University Ranking Systems », document présenté à la conférence du International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), 17 avril, Dublin.
- Filinov, N.B. et S. Ruchkina (2002), « Le classement des institutions d'enseignement supérieur en Russie : quelques problèmes méthodologiques », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, n° 4, pp. 407-421.
- GCA/ACER (Graduate Careers Australia/Australian Council for Educational Research) (2006), *Graduate Course Experience, 2005: The Report of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*, GCA, Parkville.
- Glass, G.V. et K.D. Hopkins (1996), *Statistical Methods in Education and Psychology*, Allyn and Bacon, Boston.
- Goldstein, H. (1995), *Multilevel Statistical Models*, Edward Arnold, Londres.
- Guarino C. et autres (2005), « L'analyse des variables latentes : une nouvelle approche du classement », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 30, n° 2, pp. 54-74.
- Guthrie, J. (1993), « Do America's Schools Need a Dow Jones Index? », *Phi Delta Kappa*, vol. 74, pp. 523-528.
- Hill, P.W. et K.J. Rowe (1998), « Modeling Student Progress in Studies of Educational Effectiveness », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, n° 3, pp. 310-333.
- Hobsons (2006), *The Good Universities Guide 2007: Universities and Private Colleges*, Hobsons Australia, Melbourne.
- IHE (Institute of Higher Education) (2004), *Academic Ranking of World Universities – 2004*, IHE, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai.
- IREG (International Ranking Expert Group) (2006), *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*, CHE (Centrum für Hochschulentwicklung), Gütersloh.
- Ischinger, B. (2006), « Enseignement supérieur : s'adapter aux mutations », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 255, mai.
- Linn, R.L. (1988), « Change Assessment », in J.P. Keeves (éd.), *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook*, Pergamon, Oxford.
- McInnis, C. et autres (2001), *Development of the Course Experience Questionnaire*, Department of Employment, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Merisotis J. (2002a), « Sur le classement des institutions d'enseignement supérieur », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, n° 4, pp. 361-363.
- Merisotis J. (2002b), « Rapport général sur la table ronde sur invitation sur les indicateurs statistiques pour l'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur/tertiaire : méthodologies de classement », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, n° 4, pp. 475-480.
- Merisotis, J. et J. Sadlak (2005), « Les classements dans l'enseignement supérieur : évolution, acceptation et dialogue », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 30, n° 2, pp. 2-6.
- NCES (National Center for Education Statistics) (2006), *The NAEP 1998 Technical Report*, NCES, Washington, DC.
- Nelson, B. (2003), *Our Universities: Backing Australia's Future*, Department of Education, Science and Training, Canberra.

- NSSE (National Survey of Student Engagement) (2006), « National Survey of Student Engagement », NSSE, Bloomington.
- OCDE (2005), *PISA 2003 Technical Report*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), « Diversité institutionnelle : classements et typologies dans l'enseignement supérieur », atelier international organisé par l'IMHE et l'Hochschulrektorenkonferenz, 4-5 décembre, Bonn, www.oecd.org/document/54/0,2340,fr_2649_35961291_38046966_1_1_1_1,00.html.
- Pascarella, E.T. et P.T. Terenzini (2005), *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Ramsden, P. (1991), « A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire », *Studies in Higher Education*, vol. 16, n° 2, pp. 129-150.
- Reuterberg, S. et J. Gustafsson (1992), « Confirmatory Factor Analysis and Reliability: Testing Measurement Model Assumption », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 52, pp. 795-811.
- Robinson, W.S. (1950), « Ecological Correlations and the Behavior of Individuals », *American Sociological Review*, vol. 15, pp. 351-357.
- Rocki, M. (2005), « Les classements en Pologne : autour de quelques aspects mathématiques », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 30, n° 2, pp. 80-88.
- Siwinski, W. (2002), « Perspektywy – Dix ans d'expérience dans le domaine des classements », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, n° 4, pp. 399-406.
- THES (Times Higher Education Supplement) (2004), *World University Rankings*, THES, Londres.
- US News (US News and World Report) (2006), *America's Best Colleges 2007*, US News and World Report Inc., Washington, DC.
- Usher, A. et M. Savino (2006), *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Educational Policy Institute, Toronto.
- Van Dyke, N. (2005), « Vingt ans de registres de résultats universitaires », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 30, n° 2, pp. 7-32.
- Werts, C.E et autres (1978), « A General Method of Estimating the Reliability of a Composite », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 38, pp. 33-38.
- Williams, R. et N. Van Dyke (2005), *Melbourne Institute Index of the International Standard of Australian Universities, 2005*, University of Melbourne, Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, Melbourne.
- Woodhouse, G. et H. Goldstein (1988), « Educational Performance Indicators and LEA League Tables », *Oxford Review of Education*, vol. 14, n° 3, pp. 301-320.
- Yonezawa, A., I. Nakatsui et T. Kobayashi (2002), « Le classement des universités au Japon », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, n° 4, pp. 373-382.

L'impact du classement des établissements sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur¹

par

Ellen Hazelkorn

Dublin Institute of Technology, Irlande

Tandis que la course à « l'excellence d'ordre mondial » s'intensifie, la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur en vue d'attirer étudiants, enseignants, financeurs et chercheurs ne cesse de se renforcer, au niveau tant national qu'international. Dans ce contexte, les résultats des évaluations comparatives, officiellement assez anodines, ont pris une importance accrue, accentuant ainsi l'attrait et la notoriété des palmarès et autres classements. Jusqu'à présent, on s'est surtout attaché à évaluer les méthodes sur lesquelles reposent ces comparaisons et à déterminer si les classements obtenus fournissent des informations fiables ou reflètent la qualité. À l'inverse, nous nous intéressons ici à l'influence, si tant est qu'elle existe, qu'exercent les palmarès et les classements sur la prise de décision au sein des établissements d'enseignement supérieur. S'appuyant sur les résultats d'une vaste étude menée auprès de dirigeants d'établissements et de hauts responsables de l'enseignement supérieur dans le monde entier, cet article doit permettre de mieux comprendre les influences qui s'exercent sur les décisions et les choix stratégiques et organisationnels, ainsi que sur la réputation et le prestige des établissements. Il met en outre en lumière un certain nombre de défis importants que doivent relever aussi bien les dirigeants d'établissements que les autorités publiques.

Introduction et contexte

La mondialisation croissante de l'enseignement supérieur est tour à tour créditée ou accusée, selon le point de vue de chacun, des innombrables changements et difficultés auxquels ce secteur éducatif doit faire face. Quelles que soient ces divergences d'opinion, les responsables politiques, les dirigeants d'établissements et les divers commentateurs s'accordent à dire que la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur (EES) s'intensifie depuis quelques années, qu'il s'agisse d'attirer les « bons » étudiants, enseignants et chercheurs ou d'obtenir des financements, et ce à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale. Dans la mesure où les gouvernements s'efforcent de renforcer la présence de leurs pays respectifs sur le marché du savoir et où il est entendu que l'enseignement supérieur et la recherche universitaire sont des moteurs essentiels de la croissance économique, la course à « l'excellence à l'échelle mondiale » s'est intensifiée. C'est ce que montre clairement l'action des pouvoirs publics, puisque les autorités nationales comme les organismes internationaux s'attachent beaucoup à renforcer l'obligation de rendre compte, à améliorer la qualité et la pertinence des programmes et de la recherche et à différencier plus nettement les établissements.

Dans ce contexte, et cela n'a sans doute rien d'étonnant, les résultats des évaluations comparatives, officiellement assez anodines, ont pris une importance accrue. « Bien que les classements basés sur des critères de qualité existent depuis une centaine d'années dans le milieu universitaire aux États-Unis » (McDonagh et al., 1998), l'intensification de la bataille qui se joue autour de la production et de la diffusion des connaissances a pour effet d'accroître le succès et la notoriété des palmarès et autres classements. Bien qu'il existe 17 000 EES dans le monde, la place et l'évolution des 100 premiers tournent, semble-t-il, quasiment à l'obsession :

« Par la qualité de l'enseignement qu'elle dispense l'université est classée parmi les meilleures du Royaume-Uni. »

« En tête du classement établi à l'issue de l'enquête [...] sur la satisfaction des étudiants. »

« Nous sommes sans conteste la X^e université finlandaise dans les classements internationaux. »

« L'université qui attire le plus d'étudiants étrangers venus étudier en Australie. »

« Établissement agréé par la FIMPES, reconnu pour son excellence universitaire par le SEP, qui occupe la X^e place du programme universitaire [...]. »

Publiés notamment par des organismes publics et d'agrément, par des acteurs appartenant au milieu de l'enseignement supérieur et de la recherche, par des organismes privés et par les médias, les palmarès et les classements (P&C) sont devenus omniprésents depuis les années 90. Le numéro spécial de *US News and World Report* consacré aux « meilleurs établissements d'enseignement post-secondaire des États-Unis » est publié chaque année depuis 1990 et demeure le plus prisé dans le pays. Dans le monde, les listes de ce genre sont publiées surtout par certains organes de presse parmi lesquels : le *Times Higher Education Supplement* (pour la première fois dans *The Times* en octobre 1992), le *Financial Times* et le *Sunday Times* (Royaume-Uni/Irlande), *Der Spiegel* (Allemagne), *Maclean's* (Canada) et *Reforma* (Mexique). Ces dernières années, des administrations publiques, des organismes d'agrément et des organismes d'enseignement supérieur ont mis au point leurs propres systèmes d'évaluation et de classement des établissements : CHE (Allemagne), AQA (Autriche), CIEES, CACEI, CNEIP et CONEVET (Mexique), NAAC, NBA (Inde), Conseil de l'enseignement supérieur et TUBITAK (Turquie), et *Commission on Higher Education et Philippine Accrediting Association of Schools, Colleges and Universities* (Philippines). Il existe en outre divers « guides des universités » publiés sous forme de livres ou sur l'Internet par des entités privées, comme *The Good Universities Guide* (Australie), le guide de la Bertelsmann Stiftung (Allemagne) et le rapport publié par *Research Infosource Inc.* (Canada). Du fait de la mondialisation de l'enseignement supérieur, ce sont désormais les classements d'universités à l'échelle mondiale qui retiennent l'attention, à l'image de ceux de l'Université Jiaotong de Shanghai (dit « classement de Shanghai ») et du *Times Higher Education Supplement*.

On considère que les P&C fournissent de précieuses informations susceptibles d'éclairer les choix d'une diversité de publics, parmi lesquels les étudiants et enseignants mobiles à l'échelle internationale, les parents, les pouvoirs publics, les mécènes et les investisseurs privés, les partenaires et organisations universitaires et les syndicats et les employeurs. Ces classements éclairent le consommateur sur les possibilités d'emploi et la réussite personnelle (la fourchette de rémunération par exemple) auxquelles peuvent conduire telle ou telle qualification, l'employeur sur ce qu'il peut attendre des diplômés, et les décideurs publics sur les normes internationales et sur la participation aux stratégies nationales d'innovation. Palmarès et classements semblent donc répondre à « une exigence de transparence et d'information

que les établissements et les pouvoirs publics n'ont pas su satisfaire eux-mêmes » (Usher et Savino, 2006).

Les P&C ont pour objet d'évaluer les EES en fonction de divers indicateurs ou paramètres, contrairement aux systèmes qui classent ces établissements en fonction de leur mission ou de leur type. Les P&C sont généralement établis à l'échelle nationale ou au niveau des unités au sein des établissements (département ou discipline, par exemple) mais ils le sont de plus en plus au niveau régional et mondial. On compare les établissements à l'aide d'indicateurs censés mesurer l'ensemble des activités qu'ils mènent. Les données proviennent de trois sources principales : les statistiques publiées par les EES, les informations en libre accès telles que les évaluations de travaux de recherche ou de la qualité de l'enseignement et d'autres « synthèses pondérées [à l'échelle nationale] d'indicateurs de performances » (Bowden, 2000) ou enfin des questionnaires et des renseignements émanant d'étudiants, de concurrents, de pairs et de certaines personnes qui font l'opinion (Eccles, 2002; Monks et Ehrenberg, 1999).

Quelle que soit la nature du palmarès ou du classement, ce dernier a essentiellement pour but d'évaluer les performances des activités de recherche et d'enseignement – généralement dans cet ordre – le prestige d'un établissement reposant dans une large mesure sur ces deux éléments (Brewer *et al.*, 2002; Tight, 2000; Grunig, 1997). On choisit et on utilise des indicateurs en fonction de leur capacité à refléter la qualité des établissements. Ainsi les informations concernant la cohorte d'étudiants sont souvent utilisées ou interprétées comme des indicateurs de la sélection pratiquée par l'établissement; le nombre de mentions et de publications dans des revues de portée internationale sert quant à lui d'indicateur de la qualité des activités de l'établissement; les dépenses reflètent la qualité des équipements; les succès et les parcours professionnels reflètent la qualité des diplômés; enfin, la réputation d'un établissement se mesure en regroupant diverses données concernant son statut et son prestige d'un point de vue global. Chacun des systèmes recourt à des hypothèses et des coefficients de pondération différents, mais on constate que tous définissent la notion de qualité en des termes sensiblement identiques (Dill et Soo, 2005). En effet, les mêmes universités figurent en tête de liste de la plupart des classements, à l'échelle nationale comme internationale, et ce n'est qu'au niveau des établissements moins bien cotés que des différences apparaissent.

Jusqu'à présent, on s'est surtout efforcé d'évaluer les méthodes sur lesquelles reposent ces différents systèmes et de déterminer si les classements

sont effectivement une source d'informations fiables ou reflètent la qualité des établissements. Trois aspects suscitent bien des interrogations :

1. *Les techniques et méthodes employées*, comme les modes de collecte et d'interprétation des données. Étant donné la manière dont les différents secteurs disciplinaires mènent leurs recherches et publient ou diffusent leurs résultats, et vu la place grandissante faite au transfert de technologies et de connaissances, comme le montrent les brevets, on constate une tendance à privilégier les disciplines scientifiques, biomédicales et technologiques, les publications en anglais ainsi que les résultats et les présentations traditionnels en matière de recherche. Il s'est agi en outre de savoir si l'examen par les pairs est un dispositif qui peut mesurer la qualité ou s'il ne fait que perpétuer un concours de notoriété. Le recours à certains indicateurs censés refléter la qualité est lui aussi remis en question. Par exemple, un établissement qui dispose d'un budget plus important dispose-t-il effectivement d'infrastructures de meilleure qualité? La qualité dépend-elle vraiment du nombre de publications ou de mentions dans des revues, et existe-t-il une corrélation entre qualité de l'enseignement et qualité de la recherche? (Voir UNESCO-CEPES, 2002, 2005; IREG, 2006.)
2. *L'utilité des résultats pour informer les consommateurs*. L'étude des choix des étudiants n'est guère concluante. Selon McDonagh (1998), 11 % seulement des étudiants disent avoir largement fait leur choix en fonction des classements et, par ailleurs, les étudiants issus d'un milieu socio-économique modeste sont moins susceptibles d'en tenir compte. Cependant, cet auteur montre également qu'aux États-Unis, 40 % des étudiants utilisent effectivement les classements publiés par les magazines. De la même façon, les études menées par le CHE² et le HESCU (2006) donnent à penser que le facteur « réputation » peut influencer sur le choix de cursus des étudiants respectivement allemands et britanniques. Grunig (1997) propose une interprétation un peu différente en affirmant qu'un établissement peut bénéficier de préjugés positifs susceptibles de peser davantage que ses qualités réelles car d'autres facteurs entrent en ligne de compte, comme « la note de réputation » ou « la partialité de celui qui accorde la note ». Ces analyses se distinguent des conclusions d'un certain nombre d'études australiennes selon lesquelles les caractéristiques des établissements – au-delà des qualités propres à leurs programmes – n'exercent guère d'influence, « à l'exception de la facilité d'accès depuis le domicile » (James et al., 1999). De même, Eccles (2002) affirme que les méthodes « de collecte et de présentation des informations laissent à désirer » et semblent « n'avoir que peu ou pas d'influence, au moins à court terme, sur les choix des futurs étudiants en ce qui concerne l'université dans laquelle ils s'inscriront ». On peut donc se demander si les palmarès et les classements influencent les choix des étudiants. Offrent-ils les informations dont les futurs étudiants ont besoin?

Les « meilleurs » étudiants sont-ils plus sensibles aux classements basés sur la réputation? Les étudiants font-ils leur choix de façon différente selon qu'ils sont en pré-licence ou en post-licence? Quel type d'informations serait utile?

3. *Comparabilité d'établissements complexes ayant différents objectifs et missions* (van der Wende, 2006). Divers commentateurs s'interrogent sur le bien-fondé de la méthode de la notation pour évaluer l'ensemble des activités d'un établissement dans un grand nombre de départements et de disciplines. Pour Turner (2005), « on compare des établissements incomparables [...] [mais leurs] données de départ et [leurs] résultats sont analysés de la même manière », tandis qu'Altbach (2006) se demande s'il « est possible d'évaluer avec précision le système universitaire d'un pays, ou même la qualité d'un seul établissement ». Risque-t-on de modifier la finalité des établissements et d'imposer un modèle unique d'EES? Eccles (2002) laisse entendre qu'« en faisant une place excessive aux formations post-licence et aux activités de recherche, on favorise les universités bien établies dont ce sont les atouts, aux dépens des universités nouvelles dont la principale vocation est d'enseigner les étudiants en pré-licence ». En outre, les nouvelles universités étant systématiquement moins bien classées que les universités plus anciennes dont la réputation est mieux établie, serions-nous en présence d'un « effet Matthieu³ »? Les établissements « d'élite » seraient-ils entraînés dans un cercle vertueux d'avantages cumulés, tandis que les établissements « plus pauvres » s'appauvriraient encore?

À la différence de ces analyses, cet article étudie l'influence, éventuel, que les palmarès et classements exercent sur le comportement des établissements et de la communauté universitaires, en particulier sur les décisions prises par les établissements et sur la vision qu'ont ces derniers des orientations prises par les responsables politiques. En nous appuyant sur de nouvelles recherches menées avec le soutien du Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) et de l'Association internationale des universités (IAU) (Hazelkorn, 2006a, 2006b), nous présentons ici des données provisoires obtenues dans le cadre d'une grande enquête menée auprès de dirigeants et de hauts responsables du monde entier dans le secteur de l'enseignement supérieur. Les questions auxquelles nous tentons de répondre sont notamment les suivantes : les P&C influencent-ils ou éclairent-ils les prises de décisions concernant la stratégie, la mission ou la définition des priorités? Influencent-ils sur les collaborations ou les partenariats? Les EES estiment-ils que ces classements influent sur les opinions ou les décisions des principaux acteurs? Les P&C ont-ils un impact sur les grandes finalités et les priorités de l'enseignement supérieur? Qui devrait se charger d'établir ces classements et quels paramètres devrait-on prendre en compte?

Ce document comporte trois grandes parties : i) la première partie expose les points de vue des établissements concernant le rôle des P&C dans leur pays et leur impact sur la prise de décision dans les établissements et sur l'enseignement supérieur ; ii) la deuxième partie examine les stratégies mises au point par les hauts responsables de l'enseignement supérieur en vue de relever les nouveaux défis ; iii) la troisième partie analyse quelques-unes des conséquences plus générales de la situation pour l'enseignement supérieur et pour les systèmes d'enseignement supérieur. Nous formulons en conclusion quelques remarques provisoires. Les P&C devenant de plus en plus courants, cette étude intéressera l'ensemble des établissements et systèmes d'enseignement supérieur.

Le point de vue des établissements sur les palmarès et les classements

En 2006, une enquête internationale a été menée auprès de dirigeants d'établissement et de hauts responsables de l'enseignement supérieur afin de mieux comprendre l'impact et l'influence des P&C sur les prises de décision dans ce secteur éducatif. Mettant à profit la listes des membres de l'IMHE et de l'IAU, cet exercice a porté sur 639 personnes/établissements et un « effet boule de neige » non quantifiable s'est produit car des répondants enthousiastes ont entraîné d'autres établissements dans cette entreprise. Cet « effet » explique par exemple le nombre important de réponses obtenues en Allemagne. Au total, 202 établissements ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 31.6 %, cependant il convient de nuancer ce chiffre du fait de l'effet boule de neige mentionné plus haut.

Le questionnaire était divisé en quatre parties. L'idée était de recueillir des informations sur les points de vue des responsables de l'enseignement supérieur au sujet du rôle des P&C et leur influence sur divers aspects concernant leurs établissements et l'enseignement supérieur dans leur pays.

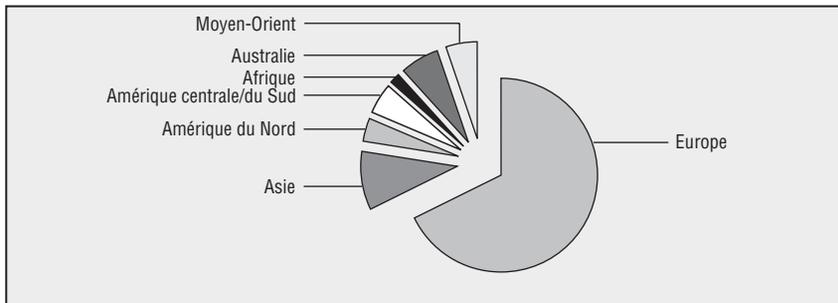
- Tour d'horizon des palmarès et des classements dans chaque pays.
- Poids des classements sur les prises de décision des établissements.
- Influence des classements sur les principaux acteurs.
- Influence des classements sur l'enseignement supérieur.

On trouvera dans les parties suivantes des données provisoires issues de cette enquête et à partir desquelles nous nous livrerons à une première analyse des enjeux. Le nombre de réponses pour chaque question varie puisque les répondants n'étaient pas tous concernés par certaines parties du questionnaire. C'était par exemple le cas s'il n'existe ni palmarès ni classement dans leur pays. Tous les résultats ont été calculés compte tenu du nombre de répondants concernés par la question et du nombre de ceux, parmi eux, qui

ont répondu à la question. Les données manquantes ont été systématiquement exclues des calculs. Le nombre de réponses données à partir duquel le pourcentage de réponses a été calculé est indiqué pour chaque graphique. Enfin, il y a lieu d'analyser plus avant dans quelle mesure les réponses des participants allemands ont pesé sur les résultats, mais notre objectif ici est de dresser un panorama général du comportements et de l'opinion des établissements, et non de procéder à une analyse détaillée. La prochaine étape de ces travaux consistera à étudier chacun des aspects de façon bien plus précise, et notamment dans quelle mesure les différences nationales ou régionales ou certaines caractéristiques et expériences des établissements constituent autant de facteurs déterminant les réponses des participants.

Les personnes interrogées étaient invitées à fournir quelques données de base décrivant les caractéristiques principales de leur établissement ainsi que leur perception des P&C. Elles représentent des EES de 41 pays différents, soit 41 politiques et systèmes d'enseignement supérieur différents. Les pays européens sont les plus représentés dans ce panel de répondants (voir le graphique 1).

Graphique 1. Répartition des répondants par pays (155 répondants)

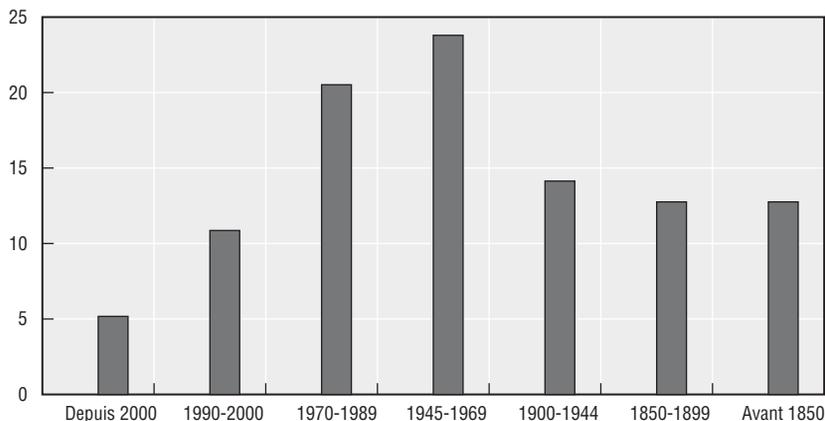


Source : Hazelkorn (2006a).

Les établissements participants sont répartis en trois groupes en fonction de leur date de création : 36.5 % d'entre eux ont été créés après 1970, 23.7 % l'ont été entre 1945 et 1969, et 39.7 % avant 1945 (voir le graphique 2).

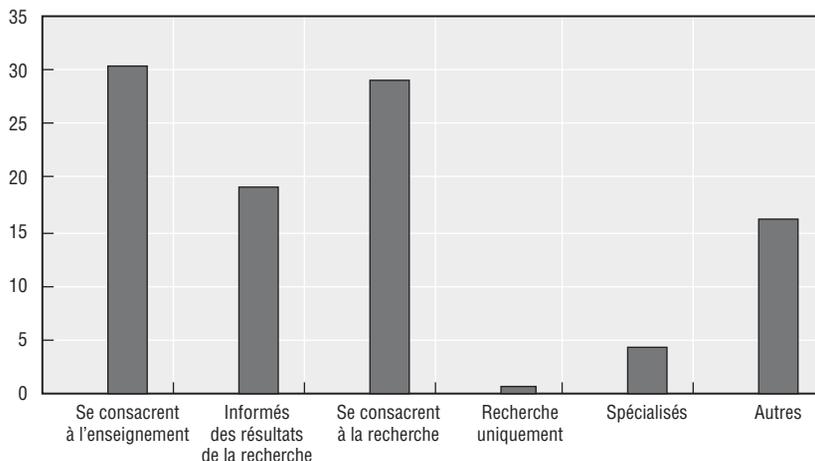
Parmi les établissements participants, 83 % sont financés sur fonds publics, les autres l'étant soit principalement, soit complètement par le secteur privé. Les établissements qui se consacrent essentiellement à l'enseignement d'une part et à la recherche d'autre part représentent dans le total une part égale (30.4 % et 29.2 % respectivement); parmi les autres, 19.3 % ont déclaré se tenir informés des résultats de la recherche, les établissements restants étant uniquement axés sur la recherche, spécialisés ou s'auto-qualifiant autrement (voir le graphique 3).

Graphique 2. **Date de création des établissements participants (en % de réponses; 156 répondants)**



Source : Hazelkorn (2006a).

Graphique 3. **Répartition des répondants en fonction du type d'établissement (en % de réponses; 161 répondants)**



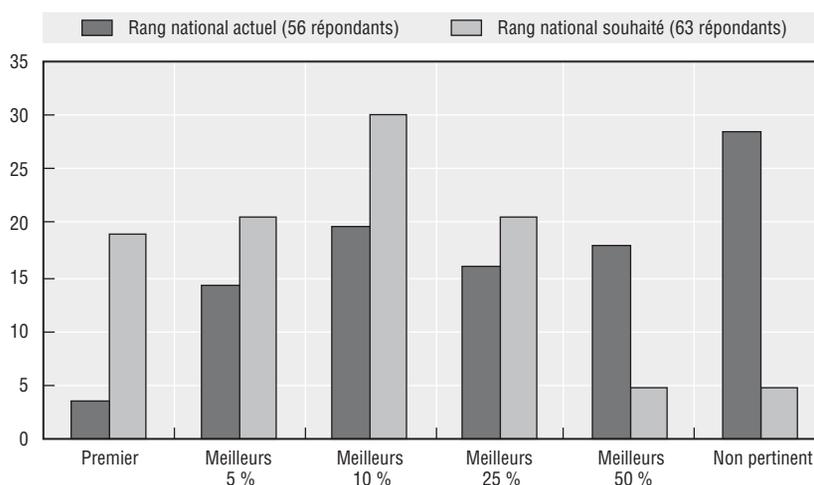
Source : Hazelkorn (2006a).

Étant donné l'orientation de cette étude et la corrélation possible entre le classement d'un EES et son opinion sur les P&C, les répondants ont été invités à indiquer leur position actuelle (voir les graphiques 4 et 5). Plus de 70 % d'entre eux ont indiqué que leur établissement figurait dans des palmarès nationaux et/ou internationaux et 58 % se sont déclarés insatisfaits du rang qui est le leur; 92,8 % veulent améliorer leur classement à l'échelle nationale

et 82 % à l'échelle internationale. Leur insatisfaction tient notamment à deux craintes : celle que les méthodes utilisées soient « rudimentaires et inadaptées » ou qu'elles ne puissent tenir compte du contexte local ou des « spécificités » des différents établissements, et celle qu'une place excessive ne soit faite à la recherche, à la réputation et aux prix remportés au détriment d'objectifs éducatifs plus vastes, dont l'enseignement de connaissances.

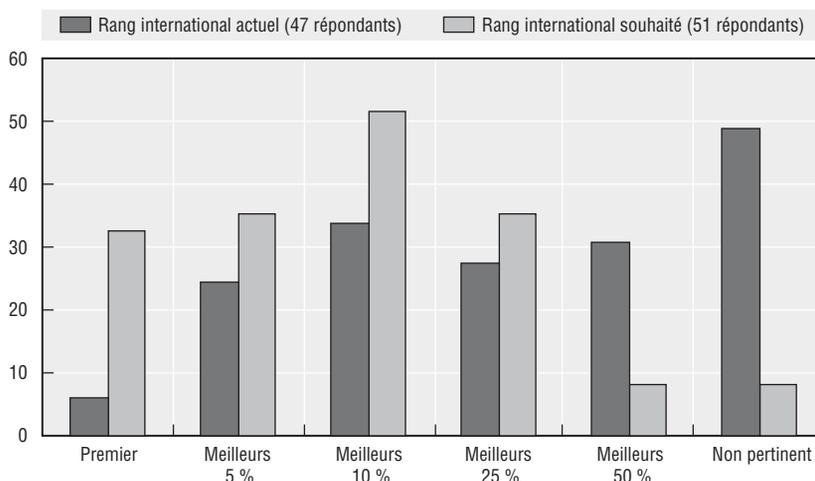
Les graphiques 4 et 5 permettent en outre de comparer le rang actuel des répondants et le rang qu'ils souhaiteraient occuper. Les résultats montrent clairement que les établissements aspirent à occuper un rang bien plus élevé, dans les classements nationaux comme internationaux. À l'heure actuelle, 3 % des répondants occupent le premier rang dans leur pays, mais 12 % d'entre eux aspirent à occuper cette place. Aucun d'entre eux n'occupe un premier rang à l'échelle internationale, mais ils sont 3 % à y aspirer. Si l'on compare le rang occupé et le rang souhaité, 70 % des répondants souhaitent faire partie des 10 % meilleurs au niveau national et 71 % d'entre eux des 25 % meilleurs au niveau international. L'écart le plus grand entre le rang actuel et le rang souhaité s'observe parmi les établissements qui ont répondu que leur classement est « non pertinent » et qui font partie des « 50 % meilleurs » au niveau national ou international. De toute évidence, ces deux groupes de répondants souhaitent « sortir » de ces catégories, c'est-à-dire être classés ou l'être à un rang plus élevé à l'avenir. Il n'y a là rien de surprenant, étant donné la publicité et les avantages qu'un meilleur classement est censé apporter.

Graphique 4. **Rang national actuel par rapport au rang souhaité (en % de réponses)**



Source : Hazelkorn (2006a).

Graphique 5. **Rang international actuel par rapport au rang souhaité (en % de réponses)**



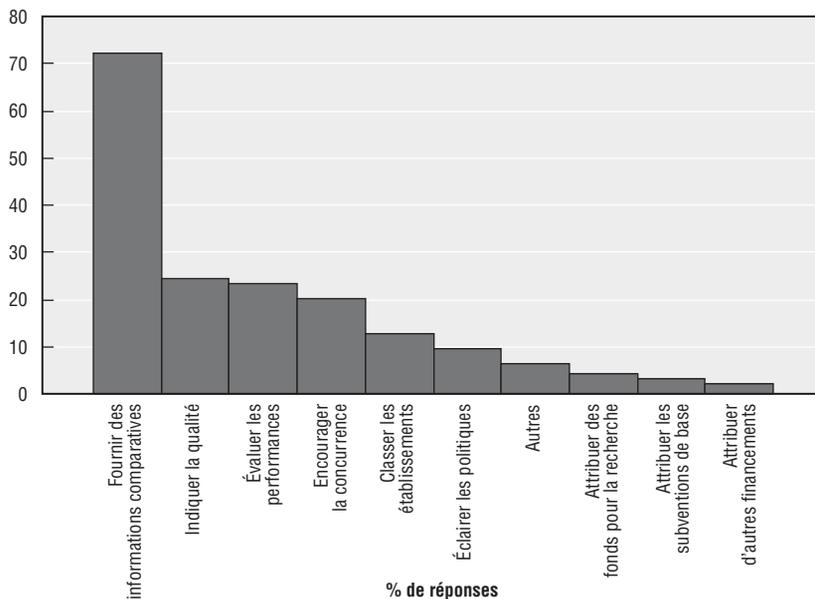
Source : Hazelkorn (2006a).

Près de 50 % des répondants ont déclaré que les P&C existent ou sont utilisés dans leur pays, depuis moins de cinq ans pour 14 % d'entre eux et depuis plus de cinq ans pour 68 %. En revanche, 60 % des répondants ont indiqué que les résultats des P&C mondiaux sont publiés dans leur pays et 90 % ont signalé que ces P&C sont largement diffusés et qu'ils sont élaborés surtout par les médias puis par les administrations publiques, les organismes d'agrément et d'enseignement supérieur et les instituts d'études et de recherches indépendants (voir le graphique 14). Si l'on estime que les P&C ont pour finalité de fournir des informations comparatives, plus de 20 % des répondants ont déclaré que leur objet était d'indiquer la qualité des établissements, d'évaluer leurs performances et d'encourager la concurrence (voir le graphique 6). Comme deux répondants l'ont affirmé :

« Chaque palmarès publié est l'objet de toutes les attentions, de même que chaque classement évaluant la qualité. Et les étudiants, les autorités et surtout les médias les prennent au sérieux. C'est la raison pour laquelle ils pèsent très fortement sur la réputation des établissements universitaires et par conséquent encouragent la concurrence et exercent une influence sur les orientations à suivre. »

« Les classements publiés par les pouvoirs publics servent à allouer des crédits pour l'enseignement et la recherche et n'ont pas simplement pour fin d'établir une hiérarchie, même si c'est bien évidemment ce que l'on voit en eux. Les classements publiés par les médias destinés au grand public fournissent effectivement des données comparatives, mais ils tentent également d'interpréter ces données, ce qui va parfois à l'encontre de l'objet qui est censé être le leur. »

Graphique 6. **Finalité déclarée des P&C**
(en % de réponses; 94 répondants)



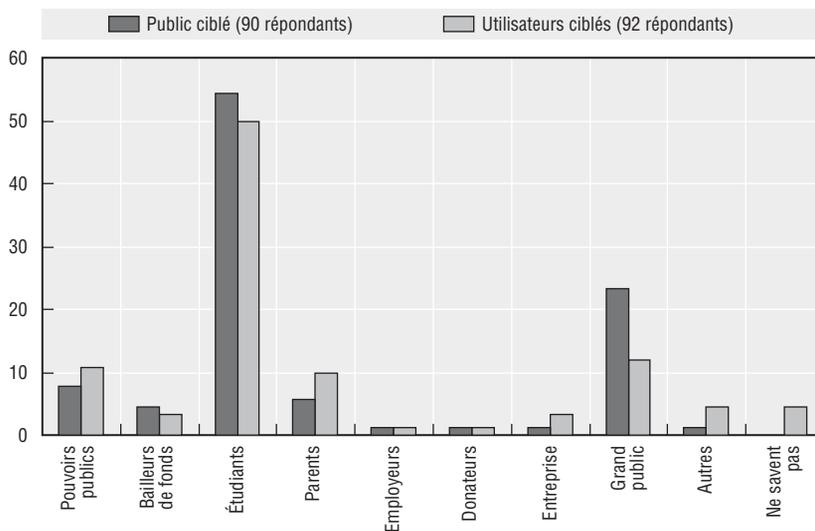
NB. Plusieurs réponses étaient possibles.

Source : Hazelkorn (2006a).

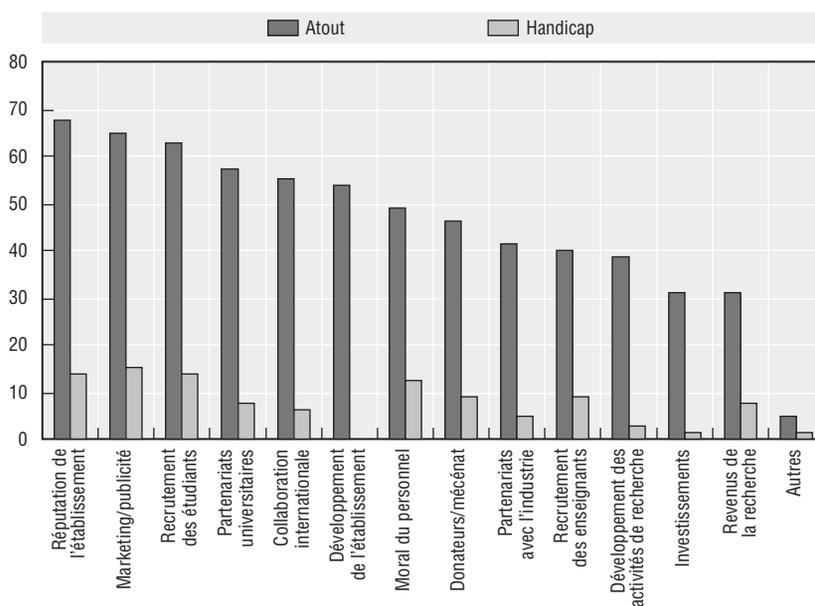
Reflétant ces divergences, un fossé s'installe entre le public ciblé par les P&C et leurs utilisateurs. Comme le montre le graphique 7, les étudiants représentent le principal public ciblé et les principaux utilisateurs des résultats des classements. Si le grand public est lui aussi considéré comme un public ciblé, un nombre plus restreint de répondants le considèrent comme le principal utilisateur. En revanche, les pouvoirs publics, les parents et le monde de l'entreprise sont perçus comme étant des « utilisateurs » de plus en plus importants. On comprend sans peine que les classements aient un impact sur l'opinion publique puisque les médias jouent un rôle prépondérant dans la conception des études et la publication de leurs résultats.

Relever les défis

Pour 57 % des répondants, les P&C ont dans l'ensemble une influence positive sur la réputation de leur établissement, tandis que pour 17 % d'entre eux, ils n'en ont aucune. Les répondants ont plus précisément indiqué que les résultats des P&C ont plutôt favorisé que gêné le développement de leur établissement. Le graphique 8 et le tableau 1 montrent que, selon les répondants, les résultats contribuent à asseoir leur réputation et représentent un facteur de publicité. Ils aident par conséquent les établissements à attirer les

Graphique 7. **Public et utilisateurs (en % de réponses)**

NB. Sur le graphique figurent les catégories que les répondants estiment les plus importantes.
Source : Hazelkorn (2006a).

Graphique 8. **Atout ou obstacle (en % de réponses; 65 répondants)**

NB. Plusieurs réponses étaient possibles.
Source : Hazelkorn (2006a).

Tableau 1. **Atout ou obstacle – Exemples**

	Exemples
Partenariats universitaires	<ul style="list-style-type: none"> • « Intérêt accru de la part des autres établissements » • « Plus grande facilité pour présenter l'établissement à des partenaires ou des financeurs »
Conception de nouveaux programmes	<ul style="list-style-type: none"> • « De mauvais résultats conduisent à réfléchir et à passer en revue les cursus »
Donateurs/mécènes	<ul style="list-style-type: none"> • « Soutien financier accru » • « Nous offrons des perspectives plus intéressantes »
Partenariats avec le monde de l'entreprise	<ul style="list-style-type: none"> • « Moins de soutien » contre « Une notoriété accrue »
Réputation de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • « En recul chez les étudiants » contre « Une reconnaissance plus large »
Collaboration internationale	<ul style="list-style-type: none"> • « Une notoriété accrue par rapport à ce qu'elle aurait été en l'absence de classement »
Investissements	<ul style="list-style-type: none"> • « Nos arguments pèsent davantage auprès du législateur et des financeurs que nous sollicitons pour subventionner nos projets »
Marketing et publicité	<ul style="list-style-type: none"> • « Moins d'étudiants étrangers » contre « Faire partie des dix meilleurs simplifie les choses »
Recrutement des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • « Le succès appelle le succès »
Recrutement des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • « Une baisse des effectifs » contre « Les bons étudiants nous choisissent »
Développement des activités de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • « Il est possible d'attirer l'attention et des financements »
Revenus de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> • « Moins de subventions » contre « Aucune corrélation »
Moral du personnel	<ul style="list-style-type: none"> • « Les bons classements sont bien perçus » • « Un sentiment de fierté accru »

Source : Hazelkorn (2006a).

étudiants et à former des partenariats universitaires, de même qu'ils ont un impact positif sur la collaboration, la création de formations et le moral du personnel. Ainsi, près de 50 % des répondants utilisent le rang de leur établissement à des fins publicitaires, dans des communiqués de presse, lors de présentations officielles ou sur leur site Internet. Comme l'a souligné l'un d'entre eux : « L'essentiel n'est pas le classement en lui-même mais la manière dont l'établissement l'exploite pour se placer sur le marché. Par exemple en faisant allusion à un rang ou à un score dans des supports publicitaires ou de marketing. »

Néanmoins les classements suscitent aussi des réserves. Comme l'un des répondants l'a précisé à de multiples reprises, la réponse « dépend du rang occupé ». D'autres répondants font état de cette ambiguïté :

« L'établissement assied sa réputation en se faisant connaître. Les classements sont un moyen d'y parvenir sauf s'ils sont trop nombreux. »

« Un bon classement incite les autorités à soutenir l'innovation et la création de nouvelles formations. Il a aussi un impact positif sur la motivation du personnel enseignant. »

« La réputation est plutôt entachée lorsque de mauvais résultats dans un seul domaine sont généralisés et que d'excellents résultats en matière de recherche ou d'enseignement dans de nombreuses autres disciplines ne sont pas reconnus comme il convient. »

« Notre établissement occupe un rang intermédiaire parmi les universités polyvalentes, position qui n'est ni assez élevée pour avoir une influence positive sensible ni assez basse pour avoir des conséquences négatives. »

Parmi les répondants, 56 % disposent d'un dispositif formel interne visant à analyser leur rang, généralement sous l'égide du recteur ou du président de l'établissement (55.8 %), mais aussi sous celle de son organe d'administration (14 %). La majorité d'entre eux ont pris des décisions ou mis en œuvre des mesures stratégiques ou concernant leurs activités universitaires. Seuls trois répondants ont déclaré n'avoir pris aucune mesure formelle. Ci-dessous, le tableau 2 dresse une liste synthétique des types de mesures qui ont été prises, lesquelles sont remarquablement proches d'un établissement à l'autre. Les dirigeants d'établissement prennent les résultats des P&C au sérieux. En effet, ils en tiennent compte lorsqu'ils planifient leur stratégie, ils procèdent à des réorganisations au sein de leur établissement pour améliorer sa performance, autrement dit pour qu'il soit mieux classé, et ils s'appuient généralement sur ces résultats pour repérer leurs points faibles et s'attacher soit à résoudre les problèmes, soit à les éliminer à la source, par exemple en recrutant davantage de lauréats d'un prix Nobel (puisque'il s'agit de l'un des critères pris en compte dans le classement de Shanghai). Ils se fondent

Tableau 2. **Mesures mises en œuvre**

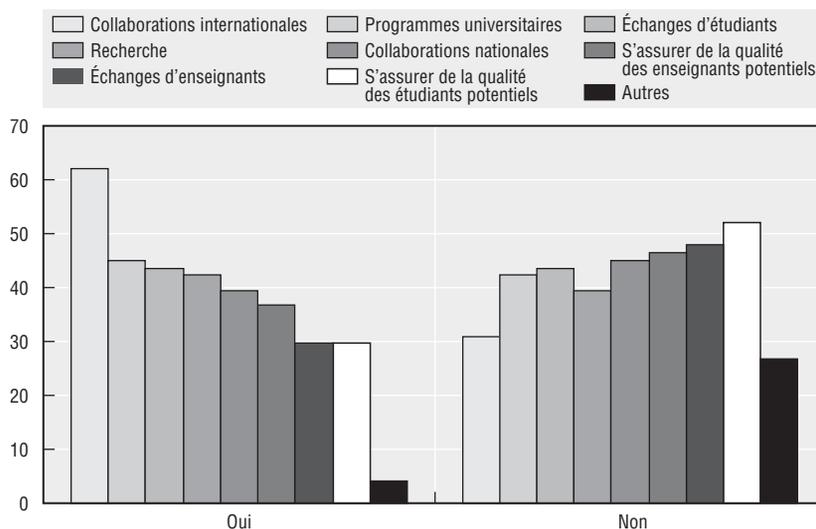
Exemples	
Stratégie	<ul style="list-style-type: none"> • « Les indicateurs sur lesquels reposent les classements sont explicitement intégrés à des objectifs qui font l'objet d'un accord entre le président de l'université et les membres du corps professoral » • « Intégrés à l'analyse des forces, des faiblesses, des opportunités et des menaces, ainsi qu'aux évaluations comparatives »
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • « Création d'une entité/nomination d'une personne chargée d'améliorer les résultats mesurés par les indicateurs et d'assurer le suivi des classements » • « Réorganisation structurelle » • « Création d'une équipe d'analystes; nouveaux efforts en termes d'exactitude/ de quantité de données recueillies et partagées avec des tiers »
Gestion	<ul style="list-style-type: none"> • « Le président s'assure de l'analyse rigoureuse et précise des résultats obtenus ainsi que de la vérification des indicateurs concernés » • « Mise au point d'outils de gestion plus performants »
Activités universitaires	<ul style="list-style-type: none"> • « Amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage; mise en place de nouveaux programmes d'études; offre plus vaste de programmes en langue anglaise »; « Augmentation du nombre de bourses et renforcement des effectifs enseignants »

Source : Hazelkorn (2006a).

également sur ces résultats pour mettre au point des outils de gestion des informations plus performants de manière à « surveiller les indicateurs pertinents ». Dans plusieurs cas, les répondants ont déclaré qu'une personne ou une équipe spéciale avait été nommée ou chargée de superviser les réformes organisationnelles à mettre en œuvre, d'exercer, régulièrement, « une veille des classements et des méthodes » et de surveiller les performances des autres établissements. Si un certain nombre de personnes interrogées ont explicitement déclaré « ne pas planifier leur stratégie en fonction des classements » ni « modifier leur travail en fonction des classements », elles ont cependant admis qu'elles « tiennent compte des évaluations pertinentes qu'ils fournissent ».

Les analyses comparatives menées par les pairs jouent un rôle primordial dans la stratégie des EES qu'elles aident à décider des collaborations et autres partenariats à mettre en place, et des formes à leur donner. Par conséquent, plus de 76 % des répondants ont déclaré surveiller les performances des autres EES dans leur pays et près de 50 % d'entre eux ont déclaré surveiller les performances des établissements dont les activités sont proches des leurs dans le monde. Comme le montre le graphique 9, les répondants ont certes dit tenir compte du classement des autres établissements, en particulier dans l'optique d'une collaborations internationale, mais près de 40 % d'entre eux ont précisé qu'ils examinaient le rang d'un EES avant d'engager le débat sur

Graphique 9. **Étudier le rang des autres établissements avant d'entamer des discussions (en % de réponses; 71 répondants)**



NB. Plusieurs réponses étaient possibles.

Source : Hazelkorn (2006a).

d'autres mesures de collaboration. En outre, 57 % des répondants ont déclaré être convaincus du fait que les P&C pèsent sur la volonté des autres EES d'instaurer des partenariats avec eux. La plupart d'entre eux identifient clairement les avantages de ces pratiques :

« Il est indispensable de se fonder sur des paramètres et des indicateurs de performance pour nouer des partenariats stratégiques. »

« Les établissements entrent en concurrence pour obtenir des financements en vue de mener des programmes collaboratifs. Un partenariat avec un établissement bien classé est donc un atout. »

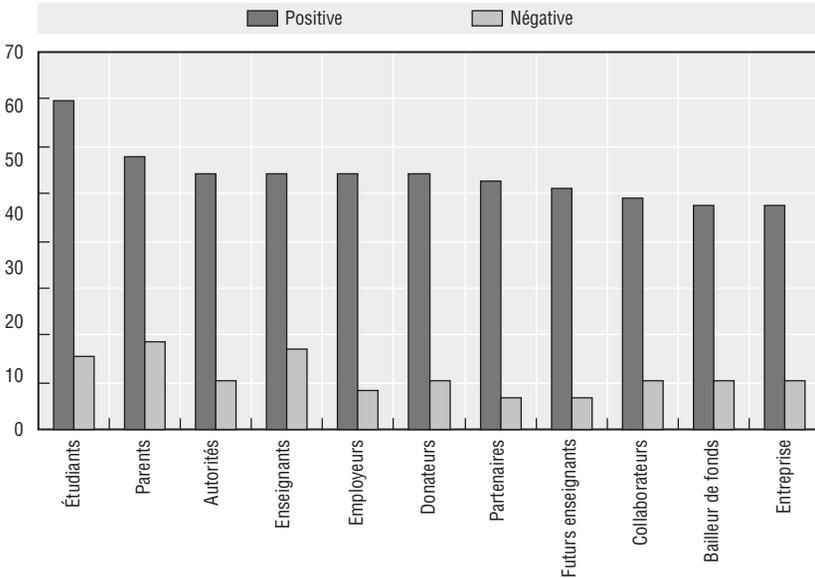
« Tout le monde veut établir des partenariats avec des établissements performants et qui réussissent. C'est un atout pour obtenir un agrément ou des financements. »

« Je pense que les autres établissements savent bien à quoi s'en tenir au sujet des classements et des scores obtenus et se fondent sur d'autres indicateurs de qualité ainsi que sur leurs relations professionnelles avec les autres pour décider de nouer des partenariats. »

On notera également, dans un contexte marqué par la multiplication des associations et des réseaux universitaires (Universitas 21, Coimbra, Association européenne de l'université (EUA) par exemple), et par la bonne image dont jouissent ces derniers, que près de 34 % des répondants ont affirmé que les palmarès et les classements pesaient sur la volonté des autres EES de soutenir leur demande d'adhésion à des organisations universitaires/professionnelles. Un simple coup d'œil jeté sur les sites Internet des EES suffit pour se rendre compte de la valeur de ces adhésions qui y sont souvent présentées comme des gages de qualité.

L'un des principaux objectifs des P&C est de fournir aux étudiants, à leurs parents, au grand public et aux autorités des informations pertinentes issues d'analyses comparatives (voir les graphiques 6 et 7 plus haut). Dans quelle mesure ces P&C influencent-ils les points de vue, les opinions et les décisions des principaux acteurs? Le graphique 10 et le tableau 3 laissent entendre que si les répondants ont le sentiment que les P&C ont un impact positif sur les principaux acteurs avec qui ils sont en relation, ils émettent également certaines réserves selon le rang occupé par leur propre établissement. D'une manière générale, on considère que les P&C attribuent une « note de qualité » d'ensemble qui, bien que simpliste, peut être facilement interprétée par un large éventail d'utilisateurs et d'acteurs. Ceux qui lisent ces résultats ne comprennent pas vraiment le degré de pertinence des indicateurs ou le choix des différents paramètres. Ils ont plutôt tendance à en tirer des conclusions générales, ces résultats leur permettant de « se rassurer » quant à leur collaboration, leurs investissements, leur futur employeur ou leur choix d'établissement, tandis que les EES disposent d'un rang dont ils peuvent se

Graphique 10. **Influence des P&C sur les acteurs principaux (en % de réponses; 59 répondants)**



NB. Plusieurs réponses étaient possibles.

Source : Hazelkorn (2006a).

prévaloir. Ceux dont la position n'est pas suffisamment élevée estiment généralement que « l'effet Matthieu » joue systématiquement en leur défaveur.

Conséquences pour l'enseignement supérieur

Outre leurs conséquences pour les EES, quelle influence les P&C exercent-ils plus généralement sur l'enseignement supérieur? Les pouvoirs publics étant l'un des principaux acteurs du monde de l'éducation, dans quelle mesure les répondants estiment-ils que les P&C pèsent sur leurs décisions, et dans quels domaines? Il ressort du graphique 11 que selon les répondants les P&C ont un impact qui dépasse leur finalité initiale. Étant donné que les médias représentent la première source de P&C, ils exercent une influence sur un large éventail de questions, notamment celles de la classification des établissements et de l'attribution des financements, en particulier au titre de la recherche.

D'après ceux qui élaborent et publient des P&C, les analyses comparatives internationales aident les établissements à déceler leurs pareils, fournissent aux étudiants et à leurs parents des informations comparatives et une évaluation de la qualité des établissements, favorisent la diversité et la responsabilisation et/ou la définition d'objectifs stratégiques. Les détracteurs des P&C affirment au contraire que ceux-ci donnent souvent lieu à des interprétations erronées.

Tableau 3. Exemples de l'influence exercée sur les principaux acteurs

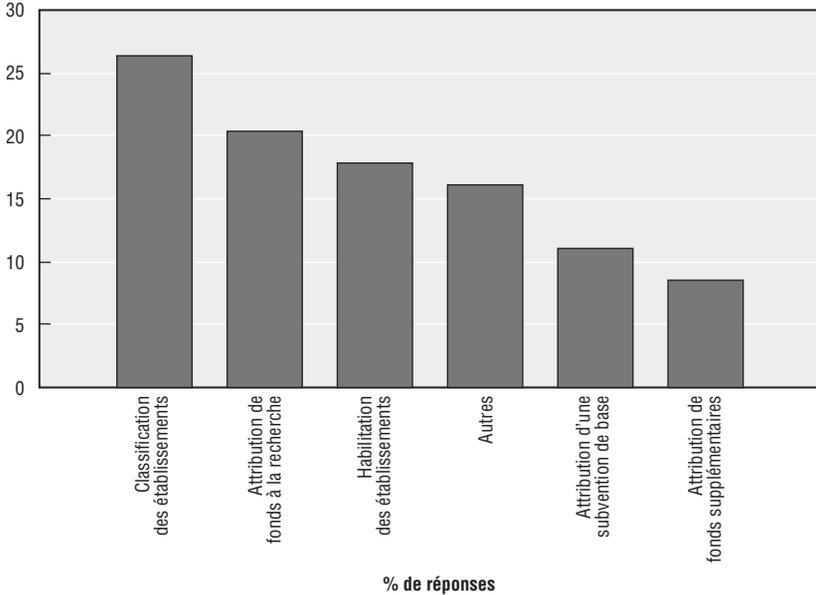
Exemples	
Donateurs	<ul style="list-style-type: none"> • « Cela dépend du résultat obtenu » • « Davantage de fonds » • « Ils sont rassurés sur le bien-fondé de leur soutien » • « Donne des éléments de comparaison internationale »
Collaborateurs	<ul style="list-style-type: none"> • « Cela dépend du résultat obtenu » • « Positif en termes de réputation » • « Nous sentons une amélioration »
Enseignants en exercice	<ul style="list-style-type: none"> • « Plus grande prise de conscience de l'importance des publications » • « Plus facile de convaincre les chefs de départements d'agir pour redresser la situation quand leurs résultats déclinent »
Employeurs	<ul style="list-style-type: none"> • « Cela dépend du résultat obtenu » • « Ils sont rassurés. Ceux qui n'étaient pas bien disposés à notre égard deviennent plus ouverts » • « Peut être déroutant »
Bailleurs de fonds	<ul style="list-style-type: none"> • « Impact sur une minorité d'indicateurs » • « Ont moins d'excuses pour nous refuser des financements. Les mécanismes décisionnels concernant l'essentiel de notre budget annuel s'améliorent »
Futurs enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • « Rassurés » • « Le recrutement est plus aisé quand on jouit d'une bonne réputation »
Autorités publiques	<ul style="list-style-type: none"> • « Risquent d'avoir une vision simpliste des choses » • « Les autorités locales ont tendance à octroyer des fonds plus importants aux établissements qui obtiennent d'excellents résultats »
Monde de l'entreprise	<ul style="list-style-type: none"> • « Cela dépend du résultat obtenu » : par exemple « Positif en termes de réputation » contre « Un intérêt en recul »
Parents	<ul style="list-style-type: none"> • « Les analyses comparatives permettent de repérer la meilleure université » • « En particulier sur un marché international où le statut et le prestige pèsent sur le processus décisionnel »
Partenaires	<ul style="list-style-type: none"> • « Positif en termes de réputation à l'échelle internationale, rassurant »
Étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • « Les meilleurs étudiants postulent auprès des meilleurs établissements » • « Accordent trop d'importance » • « Influence marginale »

Source : Hazelkorn (2006a).

Étant donné que les P&C privilégient certains paramètres qui favorisent les EES très axés sur la recherche, en réalité, ils « valorisent certaines activités par rapport à d'autres, comme la recherche par rapport à l'enseignement ou les sciences par rapport aux sciences humaines » (Gumport, 2000).

On a demandé aux répondants de se prononcer sur cette question en précisant si, selon eux, diverses affirmations courantes concernant les P&C sont vraies ou fausses (voir le tableau 4). Les réponses des établissements reflètent les critiques exprimées dans la documentation sur le sujet. Dans leur immense majorité, ils ont déclaré que les P&C ne donnent qu'une vision partielle des établissements, mettent en avant les points forts des établissements les plus réputés et accordent davantage d'importance aux activités post-licence et de recherche. Ce faisant, ils contribuent à mettre en place une hiérarchie

Graphique 11. **Les P&C influencent-ils la prise de décision?**
(en % de réponses; 70 répondants)



Source : Hazelkorn (2006a).

qui ne favorise guère la diversité et la différenciation des établissements. À une époque où les pouvoirs publics prônent une concurrence accrue induite par le marché entre les EES, les répondants ne pensent pas que les P&C favorisent une concurrence *loyale*, avant tout parce qu'ils peuvent comporter « des biais, des inexactitudes et des zones d'ombre ». D'un point de vue plus positif, les P&C peuvent aider les établissements à se fixer des objectifs stratégiques et fournissent effectivement des informations comparatives aux étudiants et à leurs parents.

Les P&C ne disparaîtront plus du paysage de plus en plus mondialisé et concurrentiel de l'enseignement supérieur. Forts de ce constat, les acteurs concernés sont de plus en plus nombreux à s'accorder sur le fait qu'il est souhaitable de s'investir dans la définition de « pratiques exemplaires » faisant l'objet d'un consensus en matière de palmarès et de classements. Deux répondants ont exprimé les opinions suivantes :

« L'un des problèmes que posent les classements tient au fait que ces derniers ne mesurent pas toujours ce que leurs auteurs pensent qu'ils mesurent, tandis que les lecteurs pensent qu'ils mesurent autre chose. Une solution consisterait à rapprocher ceux qui élaborent les classements et les établissements d'enseignement supérieur afin d'utiliser au mieux les

Tableau 4. **Influence des P&C : vrai ou faux
(en % de réponses; 115 répondants)**

	Vrai (%)	Faux (%)
Favorisent les universités réputées	83	17
Établissent une hiérarchie parmi les EES	81	19
Peuvent comporter des biais et des inexactitudes	82	18
Fournissent des informations comparatives	74	26
Mettent en avant les activités de recherche	65	35
Aident les EES à se fixer des objectifs stratégiques	65	35
Évaluent les performances des EES	52	48
Encouragent la responsabilisation	48	52
Peuvent faire ou défaire la réputation d'un EES	42	58
Évaluent la qualité de l'enseignement supérieur	41	59
Encouragent la diversité des établissements	38	62
Permettent aux EES de discerner leurs pareils	33	67
Favorisent une concurrence loyale	25	75
Donnent une vision d'ensemble de chaque EES	11	89

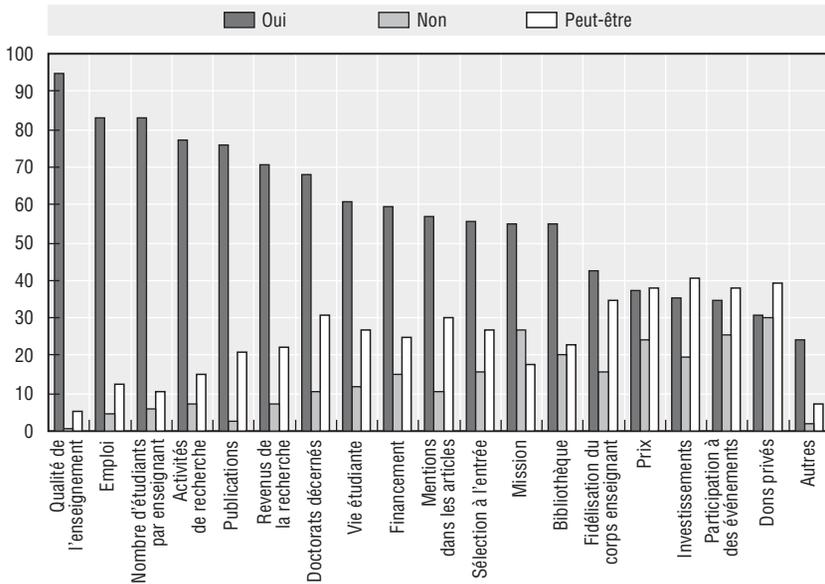
Source : Hazelkorn (2006a).

informations relatives à la qualité, ainsi qu'à informer le public sur les objectifs et les limites des palmarès et des classements. »

« Étant donné que de nombreux problèmes méthodologiques sont particulièrement difficiles à résoudre et que certains acteurs continueront de toute façon d'utiliser les résultats, il est indispensable de s'adresser à ceux qui les publient ainsi qu'aux principaux acteurs concernés afin de mieux comprendre leurs objectifs et de les informer sur les points forts et les points faibles (réels et supposés) des classements les plus en vue. »

On a donc demandé aux répondants de préciser comment devrait fonctionner un système de classement « idéal ». Pour ce faire, il leur a été demandé de choisir, parmi différents paramètres fréquemment utilisés, ceux qu'ils estiment être les plus pertinents. Le graphique 12 montre le crédit accordé à chacun des paramètres proposés. En dépit des critiques dont les indicateurs utilisés sont l'objet, les répondants n'ont « mal noté » que peu d'entre eux. On constate que c'est le cas des indicateurs qui ne concernent ou ne profitent qu'à un nombre assez restreint d'EES ou encore à des EES spécialisés. Il s'agit des indicateurs suivants : dons d'anciens étudiants et dons privés, investissements, prix Nobel ou titres comparables et participation à des événements publics. Plusieurs paramètres rallient le plus grand nombre de suffrages assortis d'un minimum d'expressions dubitatives ou négatives : la qualité de l'enseignement, l'emploi, le nombre d'étudiants par enseignant, les activités de recherche, les publications et les revenus de la recherche. Pour les répondants, l'idéal serait que les P&C soient créés non pas par

Graphique 12. Les meilleurs paramètres (en % de réponse; 111 répondants)



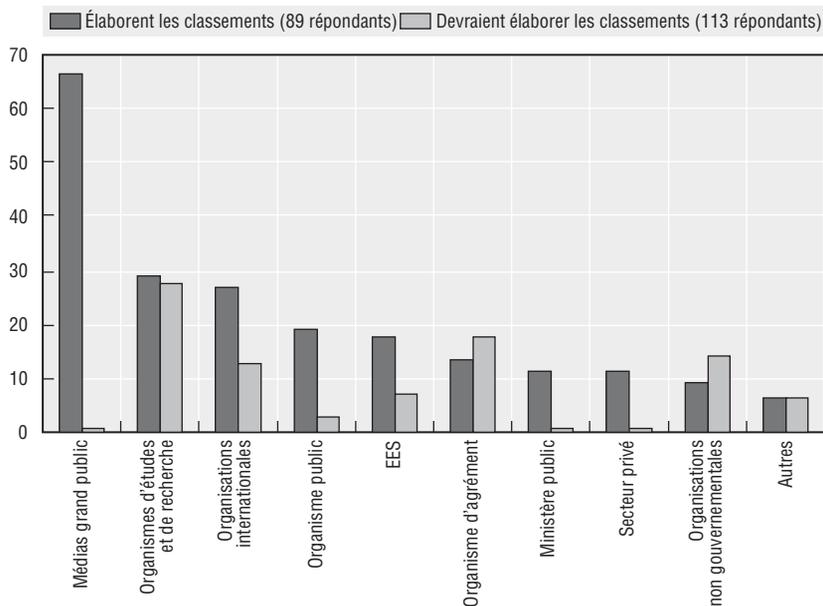
NB. Plusieurs réponses étaient possibles.

Source : Hazelkorn (2006a).

des médias, mais plutôt par des organismes d'études et de recherches indépendants, des organismes d'agrément ou des organisations internationales (voir le graphique 13).

En effet, quand on leur demande qui devrait se charger de mener ces études, les répondants ont une opinion tranchée (voir le graphique 13). Alors qu'aujourd'hui les P&C sont élaborés au premier chef par des médias ou des organismes privés, les répondants préféreraient qu'ils le soient par des organismes d'études et de recherches indépendants, des organismes d'agrément ou des organisations non gouvernementales ou internationales. Certains répondants tendent à penser que les P&C devraient être mis au point par les EES eux-mêmes tandis que, selon d'autres, ils ne devraient tout simplement pas exister.

Le mode de collecte des données ainsi que l'unité d'analyse employée sont également sujets à controverse. Ainsi, les répondants préfèrent les données émanant des établissements (23 %) ou celles qui sont accessibles au grand public ou obtenues grâce à des questionnaires (19 %), plutôt que celles que fournissent les examens par les pairs (qui occupent à l'heure actuelle une place essentielle dans l'étude mondiale menée par le *Times*). Bien qu'il soit difficile de comparer des établissements dont les missions sont différentes, les répondants (41 %) souhaitent évaluer plutôt les établissements que les

Graphique 13. **Auteurs des P&C et auteurs idéals (en % de réponses)**

NB. Plusieurs réponses étaient possibles.

Source : Hazelkorn (2006a).

programmes (21 %) ou les départements (30 %). Si les deux dernières unités d'analyse, considérées ensemble, recueillent davantage de suffrages, l'établissement reste néanmoins l'unité privilégiée. Enfin, selon les répondants, la finalité des P&C devrait dans l'idéal être différente de ce qu'elle est actuellement (voir le graphique 6 plus haut) et se décliner comme suit :

- « Dresser un tableau juste et impartial des atouts et des faiblesses des établissements ».
- « Aider les étudiants à choisir un cursus et un établissement ».
- « Encourager les établissements à assumer leurs responsabilités et favoriser l'amélioration de la qualité ».
- « Mettre au point et utiliser des méthodes et des éléments d'évaluation concrets ».
- « Faire des comparaisons (à peu près) justes entre des établissements de même type (comme aux États-Unis) ».
- « Fournir des éléments de comparaison dans des objectifs précis ».

Observations

Les palmarès et les classements nationaux sont de plus en plus nombreux, mais la notoriété des classements internationaux ne cesse de croître. Il est en effet particulièrement intéressant de constater que ces derniers sont même diffusés et publiés dans des pays où il n'existe pas de classement national. Le fait est que pour de nombreux dirigeants et personnalités politiques, ainsi que pour certains chefs d'EES, le classement établi par l'Université Jiaotong de Shanghai est en quelque sorte « la » référence en matière de classement mondial. On peut en conclure qu'à l'avenir, les analyses comparatives internationales revêtiront encore plus d'importance pour certains établissements. D'ailleurs, les répondants dans leur majorité ont déclaré sans ambiguïté vivement souhaiter voir leur établissement figurer parmi les 10 % meilleurs à l'échelle nationale et les 25 % meilleurs à l'échelle internationale. Cette situation est parfaitement mise en lumière par l'écart qui sépare le rang occupé et le rang souhaité, ainsi que par le grand nombre de participants qui souhaitent voir leur établissement figurer dans un classement ou occuper un rang plus élevé à l'avenir. Ce sont les avantages censés découler d'un bon classement qui expliquent cette volonté.

Les P&C avaient à l'origine pour but de fournir des informations comparatives à des publics ciblés (comme les étudiants, le grand public et les parents), et c'est encore le rôle qu'on leur attribue aujourd'hui. On observe cependant que leur influence et leur portée prennent de l'ampleur, en ce sens que leur public et leurs finalités ne se limitent plus à ce qu'ils étaient à l'origine. Les répondants ont révélé cette tendance en soulignant le fait que les pouvoirs publics et le monde de l'entreprise « utilisent » eux aussi les résultats des classements. Ils ont en outre précisé que les P&C influent sur certaines décisions importantes prises par les dirigeants politiques qui par exemple associent classification des établissements et attribution des crédits. De même, les P&C influencent les principaux acteurs concernés. Ils ont un impact positif pour les établissements qui sont en haut de la liste, mais ils peuvent aussi avoir des conséquences préjudiciables pour ceux qui se trouvent en bas. Par conséquent, les répondants admettent le fait que la réputation d'un établissement peut être servie ou desservie par son classement. Il existe peut-être un fossé entre l'image que donne un établissement et la réalité mais selon les répondants l'image donnée est un élément primordial.

L'apparente contradiction entre les critiques émises par les répondants à l'égard des P&C d'une part, et le fait que ces mêmes répondants ont le sentiment que les classements ont largement profité à leurs établissements d'autre part, n'a rien d'étonnant. Les personnes, comme les établissements dans ce cas, peuvent se montrer critiques à l'égard d'une procédure ou de ses résultats, tout en ayant conscience des aspects positifs de cette procédure – peut-être en fonction de son impact sur leur établissement en particulier – et/ou du fait

qu'elle ne peut être ignorée. Les répondants dans leur majorité ont signalé que leur établissement est doté d'un dispositif formel d'analyse des résultats, habituellement piloté par le recteur ou le président, mais aussi souvent par l'organe d'administration. Ils tiennent donc compte de ces études dans leur propre planification stratégique, dans leur analyse des atouts, des faiblesses, des opportunités et des menaces, dans leurs aménagements structurels et organisationnels, en intégrant leur politique de recrutement à leur stratégie et en s'assurant que les différents responsables sont conscients des enjeux de l'amélioration des performances. Pour un grand nombre d'établissements, occuper un rang plus élevé – dans les classements internationaux – est devenu un objectif stratégique capital. Ils procèdent donc en permanence à des analyses comparatives des performances des autres établissements, afin de s'assurer que les partenariats qu'ils nouent et que les collaborations dans lesquelles ils s'engagent sont de nature à les aider à atteindre cet objectif et à renforcer leur position. C'est la raison pour laquelle en dépit de leurs critiques à l'égard des méthodes utilisées ou du concept même de classement, les EES prennent les résultats des P&C très au sérieux et les utilisent pour prendre des décisions ou procéder à des réformes. Cela n'a rien d'étonnant étant donné que les répondants ont la ferme conviction que le rang occupé dans un classement a des répercussions sur la réputation et le statut de l'établissement considéré ainsi que sur les différents acteurs concernés et les décideurs publics.

Ces mesures et ces changements modifient-ils la mission des EES? Ces derniers orientent-ils leur mission et leurs stratégies afin de mieux satisfaire les critères retenus dans les classements? On ne connaît pas encore précisément à l'heure actuelle la mesure des répercussions des P&C, mais la plupart des participants s'inquiètent de leur influence (négative), que ce soit sur l'enseignement supérieur ou sur la politique suivie dans ce secteur. Il est particulièrement intéressant de constater que cette crainte ne semble pas dépendre du statut actuel, bien qu'il y ait lieu de s'interroger de manière plus approfondie sur ce point lors de la prochaine étape de l'analyse des données. Malgré certaines contradictions dans leurs réponses – les EES ne sont pas satisfaits des paramètres retenus à l'heure actuelle mais ils n'ont pas hésité à proposer les mêmes paramètres quand on leur demandait de décrire le système de classement « idéal » – les participants sont conscients du fait que des comparaisons nationales et internationales sous une forme ou une autre sont à la fois utiles et inévitables. Comme l'a déclaré l'un d'entre eux, les P&C sont « dangereux, souvent mal fondés mais difficiles à influencer et ils ont assurément de beaux jours devant eux ! »

Cette étude donne un aperçu des difficultés que rencontrent aujourd'hui les dirigeants d'établissements et les hauts responsables de l'enseignement supérieur. Il y a lieu de procéder à une évaluation plus exhaustive de l'influence plus générale des P&C – et par exemple de déterminer dans quelle mesure les

P&C pèsent sur la diversité et la différenciation en valorisant un « modèle unique » d'établissement ou bien renforcent l'atout ou au contraire le handicap (cf. « l'effet Matthieu »). Il est pourtant inévitable que dans un environnement où règne la concurrence internationale, les pouvoirs publics et les établissements s'efforcent de participer plus activement à la production des connaissances et à l'innovation. Les P&C sont devenus un moyen simple, rapide et prisé d'y parvenir. Bien qu'ils tiennent compte de paramètres sans doute réducteurs, les établissements qui arrivent en tête sont persuadés que cette position se traduit ou se traduira – et c'est aussi ce que pensent les autres établissements – par davantage de crédits et de prestige, avec tous les avantages qui en découlent. Les établissements agissent donc de manière rationnelle et stratégique, satisfaisant ainsi les critères qui sont pris en compte. Les enjeux sont néanmoins bien plus complexes et d'une portée considérable (voir par exemple, Deem *et al.*, 2006). Si les décideurs publics et autres fondent leurs choix sur des paramètres, des indicateurs et des méthodes contestables par nature, quelles conséquences cela a-t-il sur ces choix et quelles peuvent être leurs répercussions? Dans quelle mesure les P&C introduisent-ils une logique de marché non seulement dans les choix des étudiants mais aussi dans l'élaboration des politiques et dans l'attribution des ressources publiques et privées et le cas échéant, est-ce la manière la plus indiquée de prendre ces décisions? Il s'agit là d'interrogations cruciales pour les dirigeants d'établissements comme pour les pouvoirs publics.

L'auteur :

Dr. Ellen Hazelkorn
Director and Dean
Faculty of Applied Arts
Dublin Institute of Technology
Rathmines Road
Dublin 6
Irlande
E-mail : Ellen.Hazelkorn@dit.ie

Notes

1. L'auteur tient à remercier les participants à cette étude, ainsi que toutes les personnes ayant participé à l'atelier intitulé « Diversité institutionnelle : classements et typologies dans l'enseignement supérieur » organisé à Bonn en 2006 par l'IMHE et l'*Hochschulrektorenkonferenz*, et particulièrement Amanda Moynihan et Siobhan Bradley (CSER) pour leur aide et leurs commentaires. Toute erreur contenue dans ce document lui est imputable.
2. Remarques formulées par Gero Federkeil, *CHE Centrum für Hochschulentwicklung*, Allemagne, au cours de l'atelier mentionné plus haut.

3. L'« effet Matthieu » doit son nom au passage suivant de l'Évangile selon Saint Matthieu : « Car à ceux qui possèdent on donnera encore, et ils seront dans l'abondance, mais à ceux qui ne possèdent pas on enlèvera même ce qu'ils semblent avoir » (Matthieu 25:29). On dit souvent de façon plus prosaïque que « l'on ne prête qu'aux riches ».

Références

- Altbach, P.G. (2006), « The Dilemmas of Ranking », *International Higher Education*, n° 42, Hiver, www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number42/p2_Altbach.htm.
- Bowden, R. (2000), « Fantasy Higher Education: University and College League Tables », *Quality in Higher Education*, vol. 6, n° 1, pp. 41-60.
- Brewer, D.J., S.M. Gates et C.A. Goldman (2002), *In Pursuit of Prestige, Strategy and Competition in US Higher Education*, Transaction Publishers, New Brunswick.
- Deem, R., L. Lucas et K.H. Mok (2006), « East Meets West Meets “World-class”: What is a World-class' University in the Context of Europe and Asia and Does It Matter? », document présenté lors de la conférence du CHER, Kassel, Allemagne.
- Dill, D.D. et M. Soo (2005), « Academic Quality, League Tables and Public Policy: A Cross-national Analysis of University Ranking Systems », *Higher Education*, vol. 49, p. 525.
- Eccles, C. (2002), « The Use of University Rankings in the United Kingdom », *Higher Education in Europe*, vol. 27, n° 4, p. 423.
- Grunig, S.D. (1997), « Research, Reputation and Resources: The Effect of Research Activity on Perceptions of Undergraduate Education and Institutional Resource Acquisition », *Journal of Higher Education*, vol. 68, n° 1, p. 38.
- Gumport, P.J. (2000), « Learning Academic Labor », in R. Kalleberg et al. (éd.), *Comparative Perspectives on Universities*, JAI Press Inc., Stanford, Connecticut, pp. 1-23.
- Hazelkorn, E. (2006a), *League Tables and Ranking Systems: Assessing their Influence on Institutional Decision-making and Government Policy-making*, questionnaire non publié.
- Hazelkorn, E. (2006b), *Impact and Influence of League Tables and Ranking Systems on Institutional Decision-making*, exposé présenté lors de l'atelier IMHE/Hochschulrektorenkonferenz « Diversité institutionnelle : classements et typologies dans l'enseignement supérieur », Bonn, Allemagne.
- HESCU (Higher Education Careers Services Unit) (2006), *Embarking on Higher Education: Futuretrack2005 Stage 1 Key Findings*, www.hecsu.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/Work_in_progress/Futuretrack2005_Key_stage_1_findings/plegillLa.
- IREG (International Ranking Expert Group) (2006), *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*, www.che.de/downloads/berlin_principles_ireg_534.pdf.
- James, R., G. Baldwin et C. McInnis (1999), *Which University? The Factors Influencing the Choices of Prospective Undergraduates*, Department of Education, Training and Youth Affairs, Australie, www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/99-3/whichuni.pdf.
- McDonagh, P.M. et al. (1998), « College Rankings: Democratized College Knowledge for Whom? », *Research in Higher Education*, vol. 39, n° 5, p. 513.
- Monks, J. et R.G. Ehrenberg (1999), « US News & World Report's College Rankings: Why They do Matter », *Change*, vol. 31, n° 6, p. 45, <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>.

- Tight, M. (2000), « Do League Tables Contribute to the Development of a Quality Culture? Football and Higher Education Compared », *Higher Education Quarterly*, vol. 54, n° 1, p. 27.
- Turner, D. (2005), « Benchmarking in Universities: League Tables Revisited », *Oxford Review of Education*, vol. 31, n° 3, pp. 353-371.
- UNESCO-CEPES (Centre européen de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur) (2002), « Les classements des institutions d'enseignement supérieur », numéro spécial, *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, n° 4.
- UNESCO-CEPES (Centre européen de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur) (2005), « Le classement et ses méthodologies dans l'enseignement supérieur », numéro spécial, *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 30, n° 2.
- Usher, A. et M. Savino (2006), *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Educational Policy Institute, Canadian Education Report Series.
- Van der Wende, M. (2006), « The Challenges of University Rankings », exposé présenté lors de la conférence « The Challenges of University Ranking: How Can We Identify the Best Universities in the World? », Université de Leiden, Pays-Bas.

Périphéries et centres : les universités de recherche dans les pays en développement

par

Philip G. Altbach

Boston College, États-Unis

L'université de recherche est une institution fondamentale du XXI^e siècle : elle donne accès à la science mondiale, effectue des travaux de recherche fondamentale et appliquée et forme des chefs de file clés pour l'université et la société. Il existe très peu d'universités de recherche dans le monde : en effet, leur mise en place et leur entretien nécessitent de lourds investissements, et les pressions exercées par la massification de l'enseignement supérieur ont placé les priorités ailleurs. Les universités de recherche sont encore plus rares dans les pays en développement, où elles revêtent pourtant une importance particulière en tant que déterminants fondamentaux du progrès économique et social. Cet article défend la cause des universités de recherche dans les pays en développement et attire l'attention sur quelques-uns des défis auxquels elles sont confrontées.

L' université de recherche est une institution fondamentale du XXI^e siècle. Elle est essentielle à la production et à la diffusion du savoir. Comptant parmi les principaux acteurs de la mondialisation scientifique, l'université de recherche se situe au confluent de la science, de l'érudition et des nouvelles économies du savoir. Elle forme la relève qui, demain, assurera le leadership technologique et intellectuel, produit les connaissances nouvelles dont la communauté scientifique et savante a tant besoin, et, ce qui est tout aussi important, encourage la communication et la collaboration par delà les frontières.

Presque toutes les universités de recherche sont situées dans des pays développés du monde industrialisé. Tous les classements récents des meilleures universités du monde montrent que les principales universités axées sur la recherche se concentrent dans une poignée de pays. Cet article s'intéresse, pour sa part, aux réalités et aux perspectives des universités de recherche des pays en développement et à revenu intermédiaire – qui comptent pour une part certes restreinte mais croissante de l'ensemble des universités de recherche. Pour que la production et la diffusion du savoir ne restent pas l'apanage des pays riches, les universités de recherche doivent sortir des grands centres cosmopolites. Dans leurs efforts pour promouvoir l'essor des universités de recherche, les pays en développement se heurtent à des problèmes qui sont, d'une certaine manière, uniques.

Dans cet article, les universités de recherche s'entendent comme des institutions d'enseignement supérieur axées sur la production et la diffusion du savoir dans différents domaines et disciplines, et disposant des infrastructures requises – laboratoires, bibliothèques et autres – pour délivrer un enseignement et effectuer des recherches de la meilleure qualité possible. Si la plupart des universités de recherche sont des établissements de grande dimension très polyvalents, certaines ont une taille plus réduite et se concentrent sur un champ disciplinaire plus étroit. Les universités de recherche forment des étudiants – généralement à tous les niveaux du cursus –, preuve que leur mission ne se limite pas à la recherche. De fait, la synergie entre la recherche et l'enseignement est une marque de fabrique de ces institutions, dont le personnel est composé essentiellement de titulaires de doctorat employés à temps plein (Kerr, 2001).

Cette discussion est motivée par la conviction que la production et la diffusion du savoir doivent s'internationaliser et que toutes les régions du monde ont un rôle à jouer dans les réseaux de connaissances (Altbach, 1987). Il y aura certes toujours des centres et des périphéries – et dans l'avenir prévisible,

les centres devraient restés concentrés dans les principaux pays industrialisés – mais une diffusion plus large des capacités de recherche dans le monde est possible – et nécessaire. Chaque pays ne pourra peut-être pas créer sa propre université de recherche, mais un grand nombre de pays en développement et à revenu intermédiaire ont les moyens d'établir des universités dotées de services de recherche, à même de participer au système mondial des connaissances. Les petits pays peuvent former des alliances académiques régionales afin d'acquérir une force suffisante dans un certain nombre de disciplines et, ce faisant, trouver leur place sur la scène scientifique mondiale.

On peut supposer que tous les pays ont besoin d'institutions d'enseignement reliées au système académique mondial de la science et du savoir pour pouvoir se tenir au fait des dernières avancées scientifiques et y participer de manière sélective. Les institutions universitaires des pays pauvres ou de petite taille ne peuvent pas se mesurer aux Oxford et Harvard des pays industrialisés. Cependant, la plupart des pays ont les moyens de soutenir au moins une université de qualité suffisante pour participer aux débats scientifiques et savants de portée internationale et effectuer des recherches dans une ou plusieurs disciplines utiles pour le développement national.

Les universités de recherche suscitent un enthousiasme croissant dans le monde. Les pays s'aperçoivent que ces institutions leur sont indispensables pour prendre pied dans l'économie du savoir du XXI^e siècle. Non seulement elles forment des individus appelés à exercer des fonctions clés, mais elles ouvrent des fenêtres sur l'information scientifique internationale en favorisant les échanges scientifiques à haut niveau. Les professeurs et les étudiants qui les fréquentent sont en relation avec leurs homologues du monde entier et participent à la science et au savoir planétaires. Même aux États-Unis et au Royaume-Uni, les préoccupations grandissent quant au maintien du niveau de qualité des universités de recherche existantes (Rosenzweig, 1998). L'Allemagne s'inquiète de la compétitivité internationale de ses meilleures universités et a décidé d'allouer des ressources à plusieurs institutions de premier plan. De son côté, le gouvernement japonais octroie des aides sur concours pour la création de « centres d'excellence ». La Chine met l'accent sur l'établissement d'universités de recherche de « classe mondiale », et l'Inde se préoccupe enfin de la qualité de ses universités à vocation généraliste. Des programmes similaires d'amélioration des normes de qualité sont en place au Chili, en Corée du Sud, à Taiwan et dans d'autres pays. Avec l'aide de bailleurs de fonds extérieurs, plusieurs universités africaines traditionnellement réputées s'efforcent d'améliorer leurs normes de qualité pour accéder au statut d'université de recherche, même si, de manière générale, le niveau de développement de l'enseignement supérieur n'est pas aussi élevé en Afrique que sur d'autres continents.

À l'heure où les universités de recherche suscitent un intérêt croissant dans les pays en développement, de nombreux décideurs nationaux, des analystes de l'enseignement supérieur, et même les organismes d'aide internationaux et la Banque mondiale, qui pensaient jusqu'alors que seul l'enseignement de base méritait d'être soutenu, ont pris conscience de l'importance des universités de recherche pour le développement national. Le développement des universités de recherche est désormais au programme de nombreux pays en développement, en particulier les grands pays qui veulent se faire une place dans l'économie mondiale du savoir.

Histoire et perspectives

Depuis leurs origines, qui remontent à l'Europe médiévale, les universités ont toujours été associées à la transmission, la préservation et l'interprétation du savoir, même si la production de connaissances nouvelles ne faisait pas partie de leurs missions essentielles (Perkin, 2006). Elles ont toujours eu une vocation culturelle et intellectuelle dans la société mais n'étaient pas, traditionnellement, vouées à la recherche. Les travaux scientifiques étaient menés ailleurs pour l'essentiel. C'est Wilhelm von Humboldt qui, dans une large mesure, a inventé l'université de recherche moderne en fondant l'université de Berlin en 1818. Von Humboldt pensait que l'université devait contribuer directement au développement national et scientifique de l'Allemagne. Cette idée révolutionnaire impliquait de mettre la science et le savoir – produits, avec le soutien de l'État, dans les universités – au service du développement national. Le concept humboldtien s'est révélé très efficace, et les nouvelles universités allemandes (ainsi que d'autres, qui avaient été réorganisées entre temps selon ce nouveau modèle) ont contribué à faire de l'Allemagne un pays moderne en associant activités de recherche et formation des scientifiques. Un autre apport important du modèle humboldtien, qui a affecté à la fois la science et l'organisation de l'enseignement supérieur, réside dans l'invention du système des « chaires » – à savoir, la nomination de professeurs titulaires en charge d'une discipline particulière. Cette innovation a aidé à définir les contours des disciplines scientifiques émergentes et l'organisation de l'université.

Deux pays se sont chargés de moderniser et de développer ce concept. Après 1862, les États-Unis et, quelques décennies plus tard, le Japon, ont rapidement adopté différents éléments du modèle allemand. Le modèle américain des *land grant universities* s'est révélé particulièrement performant. Il se caractérisait par une focalisation poussée sur la recherche et la science – héritée du modèle de Humboldt – et, de surcroît, attribuait à l'État un rôle majeur dans le soutien à l'enseignement supérieur, motivé par des considérations liées au service public et à la technologie appliquée (Altbach, 2001). La grande université publique américaine, telle qu'incarner par

l'Université du Wisconsin et l'Université de Californie à la fin du XIX^e siècle, était un tremplin vers la fonction publique et la technologie appliquée. Par ailleurs, elle « démocratisait » la science en remplaçant le système hiérarchique allemand des chaires par une structure plus participative articulée autour des départements. Les universités de recherche actuelles sont pour la plupart des déclinaisons des modèles américain, allemand et japonais de l'université de recherche.

Quel que soit le pays où elles se trouvent, presque toutes les universités contemporaines se rattachent à la tradition européenne par leur structure, leur organisation et leur concept. De Tokyo à Tashkent et du Caire à Chicago, les institutions universitaires sont fondées sur le modèle occidental. Pour la majorité des pays en développement, cela signifie que les institutions d'enseignement supérieur ne sont pas intégralement liées aux cultures indigènes mais qu'elles ont été, dans bien des cas, imposées par le pouvoir colonial. Même dans des pays tels que la Chine, l'Éthiopie et la Thaïlande, qui n'ont jamais été colonisés, ce sont les modèles occidentaux qui ont été adoptés (Altbach et Umakoshi, 2004). Pour les pays en développement victimes du colonialisme, le développement de l'enseignement supérieur a été généralement lent. Ainsi, dans la majeure partie de l'Afrique et dans d'autres régions en développement, il a fallu attendre le XX^e siècle pour voir apparaître les premières universités.

Universités de recherche et systèmes d'enseignement

Les universités de recherche s'inscrivent généralement dans un système d'enseignement pluriel, composé d'un ensemble d'institutions supérieures exerçant différents rôles au sein de la société et financées par différents mécanismes. Les pays qui ne sont pas dotés de ce type de système éprouvent des difficultés à soutenir les universités de recherche, qui impliquent systématiquement un coût élevé et exigent une reconnaissance adéquate de leur rôle spécifique et complexe dans l'enseignement. En Allemagne, par exemple, toutes les universités sont considérées comme des universités de recherche. De ce fait, l'État ne peut assurer un financement suffisant à aucune d'elles, même s'il accorde un soutien plus généreux à quelques universités sur la base de la qualité de leurs recherches, pour les aider à rivaliser avec leurs homologues internationales. Les universités de recherche induisent inévitablement des coûts de fonctionnement élevés et nécessitent davantage de fonds que les autres institutions d'enseignement. Par ailleurs, elles ont tendance à sélectionner leurs étudiants et leurs professeurs de façon plus rigoureuse et représentent, en règle générale, le *nec plus ultra* du système d'enseignement supérieur.

Par conséquent, la création d'un système d'enseignement pluriel est une condition préalable importante pour les universités de recherche et une

nécessité pour les pays en développement (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur et la société, 2000). Dans un système d'enseignement pluriel, les institutions ont des missions, des structures et des modes de financement variés. Aux États-Unis, premier pays à avoir commencé, au début du XX^e siècle, à concevoir le système d'enseignement comme un moyen d'organiser le parc croissant et multidimensionnel des institutions d'enseignement supérieur, le modèle « californien » est généralement perçu comme le plus efficace. Le système public californien comprend trois types d'institution d'enseignement, dont chacun a des finalités différentes (Douglass, 2000). Ce modèle à trois niveaux – *community colleges* axés sur la formation professionnelle et adeptes de la politique de la « porte ouverte », universités d'État polyvalentes et universités sélectives axées sur la recherche – prévoit des mécanismes de financement et de soutien spécifiques pour chaque type d'institution et leur assigne des missions différentes (Geiger, 2004). Au Royaume-Uni, principalement sous l'impulsion des politiques publiques, les procédures d'évaluation de la recherche et d'autres initiatives menées depuis les années 70 ont abouti à l'émergence d'un système multiniveaux dans lequel les institutions reconnues comme les meilleures par les évaluations qualitatives – Oxford, Cambridge et quelques autres – bénéficient d'un financement plus généreux que les autres universités.

Les systèmes d'enseignement sont souvent amenés à évoluer à mesure que l'accès à l'enseignement supérieur se généralise. Comme le note Martin Trow, la plupart des pays sont passés, inéluctablement, d'un système d'enseignement supérieur réservé à l'élite à un système accessible à la majorité, la moitié ou plus de la cohorte d'âge concernée suivant désormais des études supérieures (Trow, 2006). L'augmentation du nombre d'étudiants et la diversité de leurs profils en termes d'aptitudes et d'objectifs d'étude nécessitent des institutions diversifiées à même de satisfaire des besoins multiples. Fait tout aussi important, aucun pays ne peut se permettre de former un grand nombre d'étudiants dans des universités de recherche coûteuses.

Dans la plupart des cas, les universités de recherche occupent une place restreinte au sein du système d'enseignement supérieur. Aux États-Unis, sur un total de plus de 3 000 institutions d'enseignement supérieur, 150 environ sont des universités de recherche. Pourtant, ces universités sont les plus prestigieuses et reçoivent 80 % des subventions publiques de recherche attribuées sur concours. Les salaires des professeurs y sont généralement plus élevés, la charge d'enseignement du personnel des facultés plus réduite, et les bibliothèques et laboratoires de meilleure qualité que la moyenne nationale. Compte tenu des coûts en jeu et des ressources disponibles, de nombreux pays ne possèdent qu'une ou deux universités de recherche. Même dans des pays relativement grands, le nombre d'universités de recherche est souvent limité. Le Royaume-Uni et le Japon en comptent une vingtaine. La Chine a

l'intention d'en établir largement plus de vingt, et le Brésil en a cinq. Certains pays ont sans doute davantage d'universités de recherche qu'ils ne peuvent se le permettre. La Suède et les Pays-Bas en font partie.

Pour permettre aux universités de recherche de prospérer, il faut trouver un moyen de les différencier des autres institutions d'enseignement supérieur, leur garantir un niveau de financement supérieur et légitimer l'idée qu'elles exercent une fonction spéciale et cruciale au sein de la société.

Universités de recherche et systèmes de recherche

Les universités de recherche ne sont pas les seules institutions qui effectuent des recherches. Les instituts de recherche spécialisés, les laboratoires publics, les centres de recherche des entreprises et d'autres organismes s'y consacrent également, et beaucoup d'entre eux sont intégrés à la communauté scientifique internationale. Dans les grands pays, les universités de recherche s'inscrivent dans un système de recherche plus complexe qui englobe d'autres types d'institution. Cependant, les universités sont parmi les institutions de recherche les plus efficaces. En outre, leur mission consiste à former et diplômer les futures générations de chercheurs, de savants et d'enseignants. En associant les étudiants de niveau avancé – généralement des doctorants – aux recherches, ces institutions contribuent à réduire le coût de la recherche, fournissent aux étudiants une occasion précieuse de se former et mettent à profit le talent des jeunes chercheurs doués.

Les instituts de recherche, généralement financés par l'État, restent un type d'institution répandu dans de nombreux pays. Le modèle de l'Académie scientifique, tel qu'il existait dans l'ex-Union soviétique, est l'un des plus influents (Vucinich, 1984). Les meilleurs chercheurs sont nommés auprès d'académies spécialisées par discipline (mais aussi, parfois, interdisciplinaires), habituellement rattachées à un institut de recherche. Il arrive que ces scientifiques éminents soient affiliés à des universités, mais l'institut de recherche reste le cadre principal de leurs mandats et activités. Le modèle de l'académie est axé sur les sciences dures et l'ingénierie – les sciences humaines et sociales y sont sous-représentées. Dans le cas de l'ex-Union soviétique (et de la Russie contemporaine dans une certaine mesure) et de quelques autres pays comme ceux de l'Europe orientale et la Chine, ces académies sont les principaux pourvoyeurs de recherches. Dans ces pays, les universités sont moins impliquées dans la recherche et reçoivent peu de financements directs pour ces activités. À Taiwan, l'Academia Sinica opère à peu près selon le même principe. Le CNRS français (Centre national de la recherche scientifique) et les instituts de la Société Max Planck en Allemagne ont des fonctions similaires, même si, dans les deux cas, ces instituts entretiennent avec l'université des liens de plus en plus étroits qui peuvent

aller jusqu'au partage de chercheurs. Aux États-Unis, les *National Institutes of Health* (NIH) ressemblent à leurs homologues européens, si ce n'est que les NIH se focalisent davantage sur la recherche appliquée en général. De nombreux pays se détournent progressivement du modèle de l'institut de recherche, préférant intégrer les laboratoires de recherche aux universités.

Il est de plus en plus fréquent, en particulier aux États-Unis, que des centres de recherche rattachés à l'université soient financés par des entreprises et effectuent des travaux de pointe sur des produits ou dans des domaines de recherche qui intéressent le bailleur de fonds. La plupart de ces établissements effectuent des recherches appliquées, qui débouchent sur des produits que pourra commercialiser l'entreprise. Les entreprises américaines et japonaises sont particulièrement actives dans le financement des centres de recherche universitaires. Certaines entreprises ont établi des structures de recherche à proximité des universités pour profiter de l'expertise de ces dernières. Nul n'ignore, par exemple, les liens qui unissent les entreprises de biotechnologie et le *Massachusetts Institute of Technology*. Il arrive également que des universités ouvrent directement leurs portes à des laboratoires d'entreprise, ou que des entreprises concluent des accords avec des établissements universitaires les engageant à financer les travaux de recherche de l'université en échange d'un accès aux résultats de ces travaux (Slaughter et Leslie, 1997). La Chine a beaucoup encouragé ces liens entre l'université et l'industrie, avec un succès mitigé. Tandis que certains observateurs notent que tous les efforts n'ont pas été couronnés de succès et déplorent l'érosion des valeurs académiques traditionnelles, d'autres applaudissent les initiatives novatrices (Ma, 2007; Liu, 2007).

Les universités réunissent en un même lieu des chercheurs, des enseignants et des étudiants qui, tous ensemble, donnent corps à une communauté effective de savoir, de découverte et d'innovation. Les étudiants en doctorat font profiter la recherche de leur grande motivation et, réciproquement, tirent parti de leur participation directe à des travaux de pointe. Les universités regroupent un large éventail de disciplines et de spécialisations scientifiques, et les éclairages interdisciplinaires permis par cette diversité profitent à la recherche, en particulier dans les disciplines frontières telles que la biotechnologie et les sciences de l'environnement. De même, les universités peuvent combiner recherche fondamentale et recherche appliquée quand d'autres types d'institution en sont incapables.

L'environnement académique est enrichi par une association unique de facteurs – la norme académique de découverte et d'interprétation scientifique, le lien entre l'enseignement et la recherche, et la présence de scientifiques et de savants issus d'un large éventail de disciplines. Par ailleurs, les universités incarnent la notion de « bien public », à savoir l'idée que les découvertes scientifiques peuvent avoir des retombées positives plus larges sur la société, et leur focalisation sur la recherche fondamentale est sans

équivalent. Si la science n'est pas le domaine réservé de l'université, celle-ci offre un environnement particulièrement propice à la découverte.

Caractéristiques communes des universités de recherche

Bien qu'elles ne soient pas toutes identiques, les universités de recherche du monde présentent des caractéristiques communes qui méritent d'être signalées précisément en raison de leur caractère quasiment universel.

À quelques exceptions près, les universités de recherche sont des institutions publiques financées par l'État. Seuls quelques pays tels que le Chili, les États-Unis et le Japon ont actuellement des universités de recherche privées – même s'il n'est pas impossible, à l'heure où l'enseignement supérieur privé se développe partout dans le monde, qu'un petit nombre de ces institutions aspirent à rejoindre l'élite. Cet état de fait s'explique par plusieurs raisons. Premièrement, les institutions privées, qui sont tributaires des droits de scolarité, ont rarement les moyens de financer des universités de recherche coûteuses. La plupart des universités de recherche sont des établissements de grande taille en termes de nombre d'étudiants, de départements et de facultés. La recherche fondamentale, qui représente le poste budgétaire le plus élevé de l'université, a besoin du soutien de l'État car elle génère rarement des revenus directs. Les installations nécessaires à la production de recherches de grande qualité, en particulier dans le domaine des sciences, sont extrêmement coûteuses. Même aux États-Unis, les activités de recherche de certaines universités privées sont soutenues par l'État au travers des subventions attribuées sur concours à des scientifiques individuels. Dans la majeure partie du monde, il n'existe pas de tradition de l'université de recherche privée. En général, l'aide philanthropique aux universités privées ne bénéficie d'aucun traitement fiscal préférentiel. Dans ces conditions, peu d'institutions ont des fonds de dotation suffisants pour soutenir la recherche, si ce n'est aux États-Unis et au Japon. Le développement des institutions privées à but lucratif partout dans le monde devrait affaiblir un peu plus l'intérêt du secteur privé pour les universités de recherche, même s'il est possible que quelques institutions privées ambitionnant de rejoindre l'élite de l'enseignement supérieur tentent de devenir des universités de recherche.

La plupart des universités de recherche sont, comme l'exprime Clark Kerr, des « multiversités » (Kerr, 2001), c'est-à-dire des institutions qui remplissent une multitude de fonctions en plus de la recherche, mais où la recherche et les études de troisième cycle occupent généralement une place dominante. Kerr se référait au cas de l'Université de Californie à Berkeley, mais cette description s'applique à la majorité des universités de recherche du monde. Il incombe à ces institutions d'assurer des formations de premier cycle en masse, afin d'atteindre et de servir les communautés locales et nationales, et de préparer

les étudiants à différents diplômes professionnels. Certaines universités, telles que l'UNAM (*Universidad Nacional Autónoma de México*) au Mexique et l'Université de Buenos Aires en Argentine, parrainent également des établissements secondaires. Mais dans tous les cas, la plus prestigieuse des missions de ces établissements est la recherche. La priorité donnée à la recherche a parfois des effets négatifs sur la qualité de l'enseignement dans le premier cycle et influe souvent largement sur les orientations de l'université (Lewis, 2006; Hutchins, 1995). Cependant, beaucoup pensent que les professeurs-chercheurs apportent à leur enseignement un dynamisme particulier, qui profite à tous les étudiants, même dans le premier cycle.

Toutes les universités de recherche nécessitent un volume de ressources élevé. Leur construction et leur entretien reviennent beaucoup plus cher que ceux des autres institutions d'enseignement, et ce pour plusieurs raisons : inflation du coût des équipements scientifiques; coût des technologies de l'information et de l'accès aux connaissances scientifiques mondiales, en expansion rapide; et nécessité de verser aux professeurs un salaire plus élevé que dans le reste du système d'enseignement supérieur. Le coût par étudiant est systématiquement plus élevé dans une université de recherche que dans le reste du système éducatif. Par ailleurs, les universités de recherche sont vulnérables en cas de fluctuations de leur budget et doivent pouvoir compter sur un financement durable.

Enfin, les universités de recherche attirent la « crème de la crème » des étudiants du pays – voire du monde entier pour certaines d'entre elles. Eu égard à leur prestige et à leurs équipements, elles recrutent généralement les étudiants les plus doués, et leurs procédures d'admission sont extrêmement sélectives. De même, elles emploient souvent les professeurs les plus talentueux – des scientifiques et des savants qui peuvent être attirés par les orientations de la recherche, la qualité des installations et, bien souvent, les conditions de travail plus favorables que proposent ces institutions. La plupart des professeurs des universités de recherche sont titulaires d'un doctorat, même dans les pays où cette condition n'est pas exigée pour enseigner à l'université.

Défis

Alors qu'elles sont considérées comme les fleurons du système d'enseignement supérieur et la clé de voûte de la nouvelle économie mondialisée, les universités de recherche sont confrontées à de redoutables défis. Les paragraphes qui suivent décrivent les problèmes que rencontrent les universités de recherche de tous les pays. Si l'étendue et l'intensité de ces difficultés sont variables, leur caractère est universel.

Financement

Comme cela a été indiqué plus haut, les coûts de fonctionnement des universités de recherche augmentent, mettant à rude épreuve les sources de financement traditionnelles (essentiellement publiques) et obligeant les institutions et les systèmes à trouver de nouvelles sources de revenus. Parallèlement, les concepts fondamentaux qui sous-tendent le financement public de l'enseignement supérieur sont peu à peu remis en question. Traditionnellement, l'enseignement supérieur est perçu comme un bien public qui profite à la société à travers l'amélioration du capital humain, de la recherche et des services rendus. Selon ce point de vue, il est logique que la société acquitte la majeure partie du coût de l'enseignement supérieur. Depuis les années 80, cependant, sous l'influence des théories de la Banque mondiale et des organisations internationales à l'origine du « consensus économique néolibéral », l'enseignement supérieur est de plus en plus considéré comme un bien privé qui profite aux seuls diplômés. Suivant cette logique, c'est l'individu et sa famille qui devraient assumer l'essentiel des coûts de l'enseignement supérieur en acquittant des frais de scolarité et autres dépenses. Ce changement de perception est intervenu au moment même où de nombreux pays sont entrés dans l'ère de l'enseignement supérieur de masse; face à l'augmentation prodigieuse de la fréquentation des universités, les niveaux de financement publics traditionnels ne pouvaient plus suffire. Si on laisse de côté les arguments économiques plus généraux, cette conjonction de facteurs financiers a porté un coup particulièrement rude aux universités de recherche, institutions de « bien public » par excellence. En effet, leur coût est élevé et leur mission – éduquer les meilleurs éléments de la société, effectuer des recherches, et servir de dépositaires du savoir et de sources d'analyse sociale – ne génère pas forcément des résultats concrets à court terme. Les droits de scolarité ne sont pas suffisants pour couvrir les coûts des universités de recherche. En outre, on ne peut pas demander à la recherche fondamentale de se financer elle-même. Pour ces raisons et d'autres, la situation financière des universités de recherche est très critique.

Les universités de recherche sont soumises aux pressions de la privatisation (Lyll et Sell, 2006). La privatisation des universités publiques est un phénomène qui s'amplifie depuis que les sources de financement publiques ne leur assurent plus un revenu suffisant. Aux États-Unis, par exemple, nombre des universités de recherche publiques « phares » ne reçoivent que 15 % de leur dotation financière de base de leurs bailleurs de fonds historiques, les États. Le reste de leur budget provient des droits de scolarité, des aides à la recherche, des revenus de la propriété intellectuelle et des services associés, des dons des particuliers et fondations, ainsi que de leurs dotations. Pour s'assurer des revenus suffisants, les universités chinoises ont augmenté les droits de scolarité, établi des entreprises

commerciales, et se rémunèrent sur les missions de conseil et autres travaux effectués par leurs enseignants. Dans certains pays, dont l'Australie, la Chine, l'Ouganda, la Pologne et la Russie, certaines universités de recherche admettent, en marge des étudiants réguliers dont les études sont financées par l'État, des étudiants « privés » auxquels elles facturent des droits de scolarité élevés pour arrondir leurs recettes. Un grand nombre de ces activités remettent sérieusement en question le rôle fondamental de l'université.

Recherche

La culture de la recherche, du questionnement et de la qualité est essentielle pour une université de recherche. À cause des pressions financières décrites plus haut, les universités ont tendance à privilégier la recherche appliquée et, bien souvent, la recherche à but lucratif, qui sont plus faciles à financer que la recherche fondamentale et peuvent rapporter des bénéfices à l'université. La mercantilisation de la recherche a de profondes implications pour les universités de recherche. Elle modifie dans une certaine mesure les orientations de la communauté scientifique, en faisant primer les valeurs commerciales sur la recherche fondamentale. Certaines universités ont conclu avec des entreprises des accords qui les engagent à produire des résultats spécifiques ou à autoriser l'accès à leurs installations à leur partenaire. Les liens contestés entre l'Université de Californie à Berkeley et l'entreprise pharmaceutique multinationale Novartis illustrent les conflits d'intérêt potentiels entre les valeurs académiques traditionnelles et les intérêts commerciaux. La propriété du savoir, l'utilisation des installations universitaires et, au bout du compte, l'ouverture de la recherche scientifique sont autant de questions soulevées par ces nouveaux liens commerciaux (Slaughter et Rhoades, 2004).

Le coût croissant de la recherche universitaire, dû à la cherté des équipements et des laboratoires, à la nécessité d'entretenir de vastes équipes de recherche interdisciplinaires et à d'autres facteurs encore, fait qu'il est de plus en plus difficile de lever des fonds pour soutenir la recherche scientifique. Même les grandes universités richement dotées des pays industrialisés éprouvent des difficultés pour soutenir la recherche de pointe. Dans certains domaines, seules les institutions les mieux nanties peuvent financer des travaux scientifiques pionniers.

Les universités de recherche des pays en développement devront sélectionner des disciplines de recherche abordables et en rapport avec les besoins et priorités nationaux, telles que l'agriculture ou certains domaines de la biotechnologie. Il leur faudra établir, le cas échéant, des liens adéquats avec les entreprises privées, y compris les multinationales, et trouver le bon équilibre entre recherche fondamentale et recherche appliquée. La recherche scientifique n'est que l'une des composantes des activités de recherche d'une

université. Les sciences sociales et humaines sont souvent négligées car les sciences dures sont considérées comme plus rentables et plus prestigieuses. Or, les sciences sociales et humaines sont importantes pour la compréhension des sociétés et des cultures. Des disciplines telles que l'histoire sont à l'évidence très utiles, tout comme des disciplines plus récentes comme les sciences politiques. De plus, la recherche dans ces domaines est considérablement moins onéreuse que la recherche en sciences dures.

La répartition détaillée des fonds alloués à la recherche est une autre question centrale pour les décideurs. Si l'entretien des laboratoires, des bibliothèques et d'autres infrastructures de recherche est un poste incontournable du budget des universités, le financement des projets de recherche spécifiques peut provenir de différentes sources et être réparti de différentes manières. La pratique des subventions sur concours encourage l'innovation et garantit que les fonds profitent aux meilleurs projets. Ces subsides peuvent provenir des ministères, des organismes subventionnaires, des fondations privées et étrangères, ou des entreprises. Un panachage adéquat des sources de financement et des mécanismes d'attribution est de nature à stimuler la concurrence pour l'obtention des subventions et à favoriser les projets de recherche les meilleurs et les plus novateurs.

Mercantilisme et marché

L'intrusion des forces du marché et des intérêts commerciaux dans l'enseignement supérieur est l'un des défis les plus redoutables auxquels sont confrontées les universités du monde entier. La menace est particulièrement grande pour les universités de recherche, qui sont par essence des institutions de « bien public ». Les forces du marché ont la capacité d'infiltrer pratiquement tous les secteurs du système d'enseignement universitaire (Kirp, 2003). Roger Geiger a commenté « le paradoxe du marché pour les universités américaines » en ces termes :

« Tout bien pesé, le marché a apporté aux universités des ressources accrues, des étudiants plus compétents, une capacité considérablement renforcée de faire progresser les connaissances, et la possibilité de jouer un rôle plus productif dans l'économie américaine. Dans le même temps, il a réduit leur marge de contrôle sur leurs activités, affaibli leur mission de service public et, à travers le jeu croissant des imbrications commerciales, introduit au moins le risque d'une érosion de leur rôle privilégié d'arbitres désintéressés du savoir. » (Geiger, 2004, p. 265)

Pour les pays en développement, le défi du marché se pose avec une acuité particulière, car la stabilité financière y est plus faible et la tradition d'autonomie des universités moins ancrée. Les pressions exercées de l'extérieur par le marché peuvent affecter rapidement l'institution entière.

S'agissant des universités de recherche, les forces du marché peuvent modifier sensiblement l'orientation des recherches, la composition du corps professoral et l'équilibre financier de l'institution. Il est clair, cependant, que si les universités de recherche se trouvent de plus en plus contraintes de compter sur leurs propres ressources pour survivre, les forces du marché détermineront les directions et les priorités institutionnelles.

Autonomie et obligation comptable

Les institutions d'enseignement supérieur ont toujours été confrontées à la difficulté de concilier autonomie et obligation de rendre compte. La tradition d'autonomie académique implique la possibilité, pour les universités, de prendre leurs décisions elles-mêmes sur les questions essentielles qui les concernent et de forger leur propre destin. Parallèlement, les autorités extérieures, y compris les bailleurs de fonds, les organismes de financement publics et les organisations religieuses, ont toujours exercé un certain contrôle sur l'enseignement supérieur. Cet antagonisme remonte aux origines de l'université dans l'Europe médiévale. À l'ère de l'enseignement supérieur de masse, on demande aux universités davantage de comptes en raison de leur impact croissant sur l'économie et la société. Outre qu'il mobilise un volume de dépenses publiques élevé, l'enseignement supérieur revêt une importance croissante pour un grand nombre de personnes (El-Khawas, 2006). Actuellement, l'exigence comptable émane presque toujours de l'État, qui finance une grande partie de l'enseignement supérieur.

Les universités de recherche ont un besoin particulier d'autonomie et, pour cette raison, ont d'autant plus de mal à s'accommoder des obligations comptables qui leur sont imposées aujourd'hui. Si toutes les institutions d'enseignement supérieur ont besoin d'autonomie pour fonctionner correctement, les universités de recherche doivent pouvoir élaborer elles-mêmes leurs programmes, adopter une perspective à long terme, et gérer leur budget et la communauté universitaire. Non seulement les universités de recherche doivent pouvoir compter sur un soutien financier régulier, mais elles ont besoin d'autonomie pour développer et préserver leurs atouts. La communauté universitaire est le meilleur juge de la réussite des programmes. La recherche fondamentale, en particulier, a besoin d'autonomie pour se développer car elle répond souvent aux intérêts et préoccupations de la faculté.

L'obligation de rendre compte s'impose avec de plus en plus de vigueur, reflétant non seulement les préoccupations des pouvoirs publics mais aussi, dans une mesure croissante, les forces du marché elles-mêmes. Les étudiants exigent d'être mieux informés sur les performances des institutions d'enseignement, et les entreprises commerciales, qui entretiennent des liens de plus en plus étroits avec l'université, exigent elles aussi des informations et influencent souvent les politiques universitaires. Ces données forment bien

entendu une composante essentielle de l'enseignement supérieur actuel. Dans ce contexte, du fait de leur besoin particulier d'autonomie, les universités de recherche se trouvent dans une posture délicate à l'ère des marchés et de l'obligation de rendre compte.

La mondialisation de la science et du savoir

La science a, au XXI^e siècle, une portée véritablement mondiale. Grâce à Internet, les résultats des recherches sont disponibles immédiatement partout dans le monde. Les revues scientifiques sont diffusées bien au-delà des frontières nationales et les universitaires écrivent dans les mêmes publications. Les méthodologies et les normes scientifiques sont elles aussi devenues universelles, comme jamais elles ne l'avaient été auparavant. Les équipements scientifiques, de plus en plus élaborés et coûteux, sont aujourd'hui disponibles partout dans le monde, et pour pouvoir participer aux recherches scientifiques mondiales, les universités de recherche doivent se doter de laboratoires de plus en plus sophistiqués. En outre, la recherche fait l'objet d'une concurrence de plus en plus âpre, chercheurs et universités se faisant la course pour présenter leurs résultats et être les premiers à breveter ou homologuer leurs découvertes ou inventions potentiellement utiles. Autrement dit, la science est devenue un véritable enjeu et un secteur d'activité international hautement concurrentiel. Pour s'engager dans la recherche scientifique de pointe – et y rester compétitif – il faut disposer de moyens financiers solides.

Le défi concerne non seulement les laboratoires et les infrastructures, mais aussi les définitions et méthodologies employées par la communauté scientifique et savante. L'un des corollaires de la mondialisation scientifique est que les participants sont liés aux normes des disciplines et d'étude établies par les chefs de file de la recherche, basés dans les principales universités des États-Unis et d'autres pays occidentaux. De manière générale, les méthodes utilisées dans la recherche subventionnée et présentées dans les principales revues scientifiques exercent une influence dominante dans la science mondiale. En outre, les thèmes et domaines d'étude qui intéressent les chercheurs et institutions de premier plan ne sont pas forcément pertinents pour les universités périphériques. Participer à la science mondiale implique généralement d'adhérer à des modèles et thèmes de recherche déjà établis.

Le coût élevé de la science constitue un lourd handicap pour les institutions d'enseignement qui n'ont pas de tradition solidement établie en matière de recherche et sont dépourvues des infrastructures et équipements requis. Il n'est plus suffisant, pour une université qui souhaite rejoindre l'élite, de se doter d'une infrastructure adaptée à la recherche sur les thèmes locaux ou régionaux. Les universités qui veulent être reconnues comme des établissements axés sur la recherche doivent participer aux réseaux scientifiques internationaux et se mettre en concurrence avec les institutions et

les scientifiques du monde entier. L'investissement à consentir pour faire partie des meilleures universités de recherche pose un problème particulièrement aigu aux pays en développement en butte à une situation financière difficile et n'ayant aucune expérience dans l'établissement de ce type d'institution. Dans les grands comme les petits pays industrialisés, les petites universités qui ambitionnent de se transformer en universités de recherche sont confrontées à des problèmes similaires. Il faut acquitter un prix élevé pour rejoindre le club fermé de la science mondiale – et pouvoir s'y maintenir.

Le paradoxe de la science mondiale est comparable au paradoxe de la mondialisation en général. À travers les technologies de l'information, l'amélioration des communications, la mobilité internationale des personnes hautement qualifiées et d'autres facteurs encore, la mondialisation permet à chacun de participer au marché mondial de la science, du savoir et des idées. Toutefois, dans le même temps, la mondialisation expose tous les participants aux pressions d'un système de connaissances mondial inéquitable, dominé par les universités les plus riches, et leur impose les normes et valeurs de ces institutions (Altbach, 1987, 2004).

Public et privé

Comme on l'a vu précédemment, hormis aux États-Unis et au Japon, presque toutes les universités de recherche sont publiques et financées par l'État. Il est probable que cette tendance se confirme, avec cependant quelques modifications. La composante du système d'enseignement supérieur qui, partout dans le monde, connaît la croissance la plus rapide est l'enseignement privé. L'expansion du secteur privé aura donc un impact sur les universités de recherche, même si l'on peut supposer que cet impact sera indirect dans la mesure où l'enseignement supérieur privé n'est pas axé sur la recherche (Altbach, 1999). À quelques exceptions mineures près, les nouvelles institutions privées se concentrent sur l'enseignement et la délivrance de diplômes dans des disciplines professionnelles et autres, le plus souvent sur des créneaux spécialisés. Les nouvelles universités privées ne sont pas des établissements polyvalents qui couvrent un éventail de disciplines diversifié dans la plupart des domaines de la science et du savoir. L'une des caractéristiques notables de l'expansion rapide de l'enseignement supérieur privé à but lucratif est la spécialisation. Ce secteur ne cherche nullement à faire de la recherche, car la recherche ne génère pas de gains à court terme.

Un petit nombre d'universités privées sans but lucratif pourraient néanmoins se doter de capacités de recherche suffisantes pour rehausser leur statut et apporter une contribution majeure à l'enseignement et à la recherche. Par exemple, l'Université catholique de Santiago, au Chili, et l'Université américaine du Caire, en Égypte, sont deux institutions privées de haut niveau qui s'emploient à acquérir de solides capacités de recherche pour

se forger une réputation nationale et internationale. Des institutions telles que celles-là peuvent généralement se prévaloir d'une tradition d'excellence académique et bénéficient de financements philanthropiques pour développer leurs programmes de recherche.

Compte tenu de l'essor croissant de l'enseignement supérieur privé dans le monde, la proportion des universités qui se consacrent à la recherche va connaître une diminution. D'une certaine manière, cette tendance pourrait profiter aux universités de recherche publiques. En effet, l'État sera soulagé d'une partie du fardeau que suppose l'enseignement supérieur de masse et pourra se concentrer sur la promotion de la recherche. Cependant, il est plus probable qu'à mesure que le secteur privé exercera des responsabilités croissantes en matière d'enseignement supérieur, l'État continuera de se désengager de ce secteur, comme c'est déjà le cas dans de nombreux pays. La montée en puissance du secteur privé, accompagnée de son désintérêt pour la recherche, pourrait menacer la mission de recherche des universités dans la majeure partie du monde, en particulier les pays en développement.

Les universités de recherche en tant que méritocraties

Dans certaines régions du monde, les universités n'adhèrent pas à des valeurs méritocratiques rigoureuses. La corruption est un problème, et il arrive que les subventions et promotions soient accordées pour des motifs qui n'ont aucun rapport avec la qualité et le mérite. L'observance des normes méritocratiques et l'honnêteté académique sont particulièrement importantes pour les universités de recherche. Étant donné que les universités font partie d'un système social et politique plus large, si le monde politique est gangrené par la corruption et le favoritisme, il n'y a pas de raison que l'université en soit préservée. Le problème de la corruption à l'université, avec ses facettes multiples, affecte plusieurs pays en développement. On observe également une corruption systémique dans certains pays de l'ex-Union soviétique, ainsi que d'autres dans le monde. Des comportements clairement inacceptables tels que le versement de pots-de-vin en échange d'une admission à l'université ou de l'obtention d'un diplôme, le plagiat flagrant de la part des étudiants et des universitaires et les fraudes massives lors des examens, entre autres, sont devenus endémiques. En Inde, les étudiants ont manifesté pour obtenir le droit de tricher pendant les examens universitaires. En Chine, on s'inquiète de plus en plus de la prévalence du plagiat à tous les niveaux du système d'enseignement et de la violation des droits de propriété intellectuelle dans certaines universités de recherche (Pocha, 2006). Dans un système éducatif sain, ce type de comportement est sanctionné par la communauté universitaire, et des mesures sont prises pour qu'il ne se reproduise plus.

La situation est encore plus dangereuse lorsqu'elle implique directement le corps enseignant. Le faible niveau des salaires encourage le dévoiement des

pratiques professorales. En Égypte, il est fréquent que les professeurs vendent – en toute illégalité – leurs notes de cours et autres informations pour gagner de quoi vivre (Arishie, 2006). La vente des postes universitaires est répandue dans certains pays, tout comme l’attribution des chaires d’enseignement sur la base de critères ethniques, religieux ou politiques.

Si la corruption est dommageable dans tout environnement universitaire, elle est délétère pour la culture et l’éthique des universités de recherche. L’idéal et la pratique de la méritocratie sont cruciaux pour ces universités. Les admissions des étudiants, le recrutement des professeurs et les promotions et gratifications doivent être déterminés par des critères d’excellence et de qualité intellectuelle, les valeurs méritocratiques étant le fondement même de ces institutions. En cas de violations généralisées, il est impossible, pour une université de recherche, de progresser dans la voie du succès.

Liberté académique

La liberté académique est un impératif fondamental pour les universités de recherche (Altbach, 2007). Quelques définitions sont néanmoins nécessaires. Il est de toute première importance qu’un universitaire soit libre de mener des recherches, de publier des travaux dans son domaine de recherche et d’enseigner sans restriction dans son domaine de spécialité. Cet ensemble de droits correspond à la définition allemande, relativement étroite, de la liberté académique. Le droit des universitaires à exprimer leur point de vue dans tout forum public ou à écrire sur n’importe quel sujet, même éloigné de leur domaine de spécialité – qui correspond à la définition américaine, plus large, de la liberté académique – est de plus en plus accepté dans le monde. Dans certains pays, la liberté académique est protégée par une législation spécifique ainsi que par les normes et valeurs traditionnelles. Les régimes de titularisation en place dans de nombreux pays et le statut de fonctionnaire accordé aux universitaires dans d’autres garantissent la sécurité de l’emploi, de sorte qu’il est difficile, voire impossible, pour les autorités gouvernementales ou autres de destituer les professeurs protégés par ces garanties.

Plus que toute autre institution, les universités de recherche doivent bénéficier d’un régime de liberté académique solide car leur personnel est directement engagé dans la production de connaissances nouvelles. De même, les professeurs des universités de recherche sont plus susceptibles que d’autres catégories d’universitaires d’être des intellectuels « publics », c’est-à-dire de participer aux débats civiques sur les enjeux de société. L’histoire montre que la liberté académique – liberté d’enseignement, de recherche et de publication des résultats des recherches et études – est essentielle pour construire une culture de la recherche.

Dans certains pays où les principes de la liberté académique ne sont pas parfaitement enracinés, il est plus difficile pour une université de recherche d'atteindre le plus haut niveau et de s'y maintenir. Lorsque la liberté académique est entièrement inexistante ou très limitée, comme c'est le cas dans un petit nombre de pays, les universités de recherche qui souscrivent à des normes raisonnables ne peuvent pas réussir, quels que soient le soutien financier ou les ressources dont elles disposent. Ce cas de figure est cependant minoritaire, et les universités dont la liberté académique fait l'objet de quelques restrictions sont plus répandues dans le monde. Dans de nombreux pays, en particulier les pays en développement, la liberté de recherche, de publication ou de commentaire est souvent restreinte dans les domaines considérés comme politiquement ou socialement sensibles. Ces domaines incluent les études ethniques ou religieuses, la recherche sur l'environnement et les études sur les classes sociales ou les conflits sociaux – entre autres. Les universitaires qui se risquent à formuler des analyses critiques sur ces thèmes encourent parfois de graves sanctions – destitution, emprisonnement ou exil – même si les blâmes moins sévères ou les avertissements informels sont plus fréquents.

Concilier la liberté académique et la viabilité semble être un exercice délicat pour les universités de recherche. Singapour a adopté la définition allemande, datant du XIX^e siècle, de la liberté académique : les savants sont libres de s'exprimer sur des sujets en rapport direct avec leur domaine de compétence, mais pas sur des questions plus larges. Certains domaines politiquement sensibles, tels que les relations ethniques, peuvent poser problème aux universitaires. Cela étant, Singapour a réussi à créer des universités de recherche et à nouer des liens de collaboration avec des universités étrangères réputées. La situation en Chine est similaire, même si les restrictions sont apparemment plus importantes et les sanctions associées plus sévères. Au Proche-Orient, les recherches et les publications sur les relations arabo-israéliennes – sujet politiquement sensible – ou sur d'autres thèmes religieux ou ethniques sont frappées de tabou. Dans certains pays africains, le fait de critiquer le régime en place peut conduire à l'emprisonnement ou à la perte d'emploi mais, en règle générale, la liberté académique est respectée. Il semble que des universités de recherche ne jouissant pas d'une entière liberté académique puissent rester raisonnablement performantes, dès lors que les restrictions ne sont pas trop sévères. Cependant, les comparaisons générales montrent que les universités qui bénéficient de la plus grande liberté académique obtiennent de meilleurs résultats sur le plan de la recherche.

Aux États-Unis et dans d'autres pays industrialisés, la principale menace qui pèse sur les normes de liberté académique traditionnelles réside dans la mercantilisation de la recherche et dans les liens croissants qui unissent les universités ou les chercheurs individuels aux entreprises intéressées par la recherche universitaire. Au nom de la collaboration entre l'université et

l'industrie, les institutions ont conclu des accords qui, parfois, ont eu pour effet de restreindre l'accès aux résultats de la recherche, de focaliser l'attention des groupes de recherche sur les produits à vocation commerciale et de privilégier la recherche appliquée aux dépens de la recherche fondamentale (Slaughter et Rhoades, 2004; Kirp, 2003). Cette mercantilisation peut être financièrement avantageuse pour l'université et les chercheurs individuels, mais elle entrave souvent la libre communication des connaissances, faisant entorse à l'un des principes de la liberté académique.

La liberté académique est une notion complexe et subtile qui conditionne la réussite des universités de recherche. Partout dans le monde et pour tous les types d'institution, elle constitue une valeur fondamentale de l'enseignement supérieur. Cependant, elle revêt une importance particulière pour les universités de recherche. Le défi, pour la liberté académique au XXI^e siècle, tient non seulement à l'attitude répressive que peuvent adopter les autorités extérieures, mais aussi au mercantilisme qui gagne l'enseignement supérieur. Enfin, certains problèmes viennent du système d'enseignement lui-même, en raison de la politisation de la communauté universitaire ou des tensions provoquées par les relations religieuses ou ethniques dans certains pays.

Le professorat

Le corps professoral joue un rôle essentiel dans l'enseignement supérieur. Les universités de recherche en particulier exigent un personnel de qualité et pointu dans leur domaine. Or, les évolutions qui touchent actuellement le professorat partout dans le monde ne sont favorables ni à la profession ni aux universités de recherche (Altbach, 2003). Les universités de recherche ont besoin de collaborateurs titulaires des meilleurs diplômés – à savoir, des doctorats délivrés par des universités renommées. Cette précision qui peut paraître évidente est néanmoins nécessaire car dans les pays en développement, la majorité des universitaires n'ont pas de doctorat.

Les universités de recherche ont besoin de professeurs, de savants et de scientifiques employés à temps plein, capables de consacrer toute leur attention professionnelle à l'enseignement et la recherche à l'université. En l'absence d'une large majorité de collaborateurs employés à temps plein, il est tout simplement impossible, pour une université, d'établir le cadre indispensable à la formation d'un corps professoral dévoué et efficace. Outre qu'ils participent à l'exécution des fonctions clés de l'université, les professeurs à temps plein doivent aussi prendre part aux activités de gouvernance et de gestion car les universités de recherche ont besoin d'un degré d'autonomie élevé et d'une gouvernance de grande qualité. Le manque de professeurs à temps plein est l'une des raisons essentielles pour lesquelles les pays d'Amérique latine n'ont pas réussi à se doter d'universités de recherche.

Non seulement les universités ont besoin de professeurs à temps plein, mais elles doivent leur verser un salaire suffisant, compatible avec le niveau de vie de la classe moyenne. Ces salaires n'ont pas à être du même niveau que ceux versés par les universités internationales les plus généreuses, mais les professeurs doivent être solidement établis dans la classe moyenne de leur pays. Bien souvent, les professeurs à temps plein obtiennent une fraction significative de leur revenu en effectuant des missions de conseil, en travaillant au noir dans d'autres institutions, ou, dans certaines universités, en donnant des cours supplémentaires dans le cadre de programmes payants. Ces arrangements empiètent sur les fonctions clés qui incombent aux professeurs et constituent une entrave au maintien de la productivité académique à son niveau maximum. Dans certaines disciplines, les activités de conseil, la recherche appliquée pour l'industrie et d'autres liens avec des organismes extérieurs peuvent créer des synergies utiles pour le travail universitaire. Cependant, dans de nombreux pays, les travaux menés hors institution et la dépendance à l'égard des sources de revenus complémentaires sont préjudiciables aux universités de recherche. Fait tout aussi problématique, alors que les salaires des universitaires stagnent un peu partout dans le monde, les rémunérations versées pour un niveau d'études équivalent dans les secteurs autres que l'université ont augmenté de manière substantielle dans certains pays. Pour attirer « la crème de la crème » des diplômés, les salaires doivent être compétitifs.

Les tâches d'enseignement doivent être suffisamment limitées pour laisser aux universitaires du temps et de l'énergie à consacrer à la recherche. Aux États-Unis, la charge d'enseignement normale dans la plupart des universités de recherche est de deux cours par semestre ou quatre par année universitaire. Dans certaines disciplines scientifiques, la charge d'enseignement peut même être inférieure. Les niveaux sont à peu près comparables en Europe. Dans de nombreux pays en développement, les universitaires donnent beaucoup de cours, ce qui leur laisse peu de temps pour effectuer des recherches. Aux États-Unis, les professeurs-chercheurs les plus actifs enseignent principalement dans le troisième cycle (*postbaccalaureate*), ce qui leur permet de lier leur enseignement à la recherche et, ce faisant, d'accroître leur productivité. Dans les pays européens, où les programmes d'études doctorales sont essentiellement axés sur la recherche, les professeurs ont suffisamment de temps à consacrer au suivi doctoral et au mentorat. Peu de pays en développement ont institué ce type de pratique.

Les universités doivent mettre en œuvre des systèmes d'avancement permettant aux professeurs les plus talentueux d'accéder aux échelons supérieurs sur la base de leurs performances et de la qualité de leur travail. Par ailleurs, la structure des salaires doit être déterminée par les performances. Dans de nombreux pays, une affectation initiale à temps plein équivaut plus ou

moins à un emploi permanent. Dans certains comme l'Allemagne, il est difficile pour un jeune universitaire d'obtenir un poste offrant des perspectives d'avancement en raison de l'organisation des carrières. Dans la majeure partie du monde, les promotions sont largement déterminées par l'ancienneté, et non par les performances effectives de l'intéressé en matière d'enseignement et de recherche. Dans la majorité des pays, les salaires sont déterminés par l'ancienneté, la position et, dans certaines universités, par la discipline – et non par les performances professionnelles. C'est particulièrement le cas dans les pays où les universitaires ont le statut de fonctionnaire – principalement en Europe occidentale (Enders, 2001). Le régime de la fonction publique offre de solides garanties de sécurité de l'emploi mais permet rarement d'intégrer la productivité parmi les critères de promotion.

Le défi consiste à instiller des garanties raisonnables d'emploi à long terme, d'une part pour assurer la liberté académique des professeurs et d'autre part pour sécuriser leur emploi et s'attacher leur loyauté à l'égard de l'institution. Le régime américain de la pré titularisation conditionnelle (*tenure-track*), très critiqué aux États-Unis, est pourtant le système qui, peut-être, s'approche le plus de cet objectif (Chait, 2002). Les professeurs sont d'abord nommés provisoirement et soumis à une série d'évaluations rigoureuses. S'ils réussissent tous les tests, ils obtiennent leur titularisation (permanente) au bout de six ans. Par la suite, la progression dans la carrière – du rang de professeur associé à professeur titulaire – est également fondée sur le mérite et déterminée par des évaluations rigoureuses. La plupart des *colleges* et des universités ont adopté ce système, mais les universités de recherche sont celles qui pratiquent les évaluations les plus sévères. Par ailleurs, de plus en plus d'universités américaines mettent en place des « examens post-titularisation », qui permettent de mesurer la productivité des professeurs après leur titularisation. En règle générale, les augmentations de salaire sont conditionnées à la fois par les performances et par l'ancienneté. Même aux États-Unis, la profession universitaire est menacée – tout au moins en ce qui concerne les universités de recherche. Les deux problèmes majeurs, dans ce domaine, sont le recours croissant au personnel à temps partiel et le développement d'une catégorie relativement nouvelle de postes à temps plein non régis par le système de pré titularisation conditionnelle, similaires, dans une certaine mesure, au système de nomination allemand ne menant pas à des carrières permanentes. Désormais, la moitié des nouveaux postes créés dans les *colleges* et universités des États-Unis relèvent de ces catégories, même si, dans les universités de recherche, la proportion des postes relevant du *tenure-track* est plus élevée (Schuster et Finkelstein, 2006).

Le corps professoral est un ingrédient essentiel à la réussite des universités, où qu'elles se trouvent. Les universités de recherche ont besoin d'un type de professeur bien particulier : des personnes extrêmement bien

formées, dévouées à la recherche et à l'étude et motivées par la curiosité intellectuelle. Par ailleurs, les universitaires doivent bénéficier de postes à temps plein et d'une rémunération correcte. Autre impératif, le système d'organisation des carrières doit exiger l'excellence et garantir en contrepartie la liberté académique et la sécurité de l'emploi. Le personnel des universités de recherche doit avoir le temps de se consacrer à des recherches créatives et avoir accès aux installations et infrastructures nécessaires à ces recherches.

Pays en développement : objectifs, aspirations et réalités

Un grand nombre de pays en développement et à revenu intermédiaire ont besoin d'universités de recherche pour participer à l'expansion du savoir et trouver leur place dans l'économie du XXI^e siècle, fortement axée sur les services. Ces aspirations doivent néanmoins être tempérées par la réalité des faits. Les universités de recherche des pays en développement ne peuvent pas poursuivre les mêmes objectifs que celles des grands pays industrialisés. Pour les pays en développement, ces objectifs incluent un certain nombre d'éléments clés.

Construire une communauté scientifique et la retenir dans le pays

Les universités de recherche emploient des scientifiques et des savants spécialisés dans diverses disciplines. Si ces institutions n'existaient pas, les universitaires les mieux formés quitteraient leur pays – comme c'est le cas actuellement dans de nombreux pays en développement dépourvus d'universités de recherche – ou ne seraient tout simplement pas arrivés là où ils en sont. Les universités de recherche offrent un socle institutionnel solide aux professeurs, savants et scientifiques de haut niveau qui explorent les frontières de la science dans toutes les disciplines, et sont à même de participer à la communauté scientifique mondiale. Ces institutions retiennent les talents locaux en même temps qu'elles en forment de nouveaux. La communauté académique des universités de recherche locales peut communiquer avec les savants du monde entier et participer à la communauté scientifique mondiale.

L'utilité de la recherche et de l'enseignement pour l'industrie et la société

Les universités de recherche locales sont les seules institutions capables de satisfaire les besoins locaux. Elles comprennent les problèmes spécifiques du pays où elles se trouvent et peuvent se consacrer à leur étude. Les institutions extérieures au pays n'ont en revanche ni l'intérêt ni le savoir requis pour s'y atteler. Les universités de recherche peuvent amener la communauté scientifique internationale à s'intéresser aux problèmes locaux et contribuer au développement de l'industrie, de l'agriculture et de la société du pays.

Développement et critique culturels et sociaux

Les universités de recherche constituent, partout dans le monde, des centres de culture et d'analyse critique. À cet égard, elles revêtent une importance particulière dans les pays en développement, où peu d'autres institutions sociétales ont les compétences nécessaires pour assumer ce rôle. Dans de nombreux pays, il existe peu de musées, d'orchestres ou d'autres institutions culturelles capables de développer et interpréter la culture locale. Les universités de recherche sont souvent les seules institutions qui disposent d'une « masse critique » suffisante en termes d'expertise et de ressources dans différents domaines culturels. Par ailleurs, elles ont pour fonction de livrer des commentaires, des analyses et des critiques d'ordre social. Encore une fois, elles sont idéalement placées pour exercer ce rôle : elles jouissent de la liberté académique et leurs professeurs et étudiants s'intéressent à un éventail de disciplines varié. Bien que les autorités politiques n'accueillent pas la critique d'un œil favorable, celle-ci est indispensable au développement de la société civile.

Recherche et analyse dans les langues nationales

Les universités de recherche doivent bien entendu employer les langues internationales véhiculaires de la science et de l'érudition. Parallèlement, il leur incombe de diffuser les recherches et les analyses dans les langues locales. De fait, elles peuvent jouer un rôle essentiel dans la promotion des langues nationales en produisant des travaux scientifiques et littéraires rédigés dans ces langues et en enrichissant, par ce biais, le corpus lexical. Le rôle des langues autochtones dans les universités de recherche des pays en développement est extrêmement complexe. Dans de nombreux pays, y compris la quasi-totalité des pays d'Afrique, l'Inde et les pays d'autres régions, l'enseignement à l'université est délivré dans des langues non autochtones (anglais, français, etc.), ce qui rend les choses passablement complexes. Néanmoins, il est clair que les universités de recherche jouent un rôle clé dans le soutien et le développement des langues locales.

Instruire une nouvelle génération de scientifiques, de savants et de techniciens

Il va sans dire que la mission fondamentale d'une université de recherche est l'éducation – à savoir la formation de nouvelles générations de personnels qualifiés pour la société de demain. Les personnages clés de nos sociétés – responsables politiques, intellectuels, capitaines d'industrie et, bien entendu, enseignants – sont formés en majorité dans les universités de recherche locales. Le rôle de l'UNAM dans la formation de plusieurs générations de l'élite mexicaine n'est qu'une illustration de ce qui constitue une tendance générale (Odorika et Pusser, 2007).

Les universités de recherche des pays en développement doivent nourrir des ambitions réalistes. Espérer rivaliser avec Harvard ou Oxford ou établir une université du niveau des meilleurs établissements internationaux n'est pas un objectif raisonnable pour les pays en développement, à l'exception de quelques-uns des plus grands et des plus performants d'entre eux, dont la Chine et l'Inde. Les pays en développement peuvent en revanche concurrencer des universités de recherche de second rang, mais néanmoins réputées, du monde industrialisé – par exemple l'Université de l'Indiana ou l'Université du Nebraska aux États-Unis, l'Université de York au Royaume-Uni ou l'Université d'Amsterdam aux Pays-Bas.

Par ailleurs, les universités doivent sélectionner avec soin les domaines scientifiques et d'étude spécifiques qu'elles veulent privilégier. La plupart des universités de recherche délivrent un enseignement dans les principales disciplines académiques, et beaucoup ont des hautes écoles associées, spécialisées dans des disciplines telles que le droit ou la médecine. Quelques universités de recherche, comme le *California Institute of Technology*, sont plus restreintes et plus spécialisées. Peu d'universités de recherche excellent dans tous les domaines. Elles sélectionnent un ensemble de disciplines dans lesquelles elles espèrent pouvoir atteindre et maintenir la meilleure qualité possible. Dans certaines autres disciplines, elles peuvent parvenir à une qualité honorable, mais sans forcément atteindre l'excellence internationale. Ces décisions peuvent être prises sur la base des ressources disponibles, de l'examen des besoins nationaux ou régionaux, ou d'une simple évaluation des atouts existants. Certains petits pays en développement n'ont pas forcément les moyens d'établir et entretenir une université de recherche. Une solution peut alors consister à créer une université de recherche régionale. Les technologies de l'information facilitent ce type d'initiative; malgré tout, la tâche est plus aisée dans certaines régions que dans d'autres.

Conclusion

Les universités de recherche sont le *nec plus ultra* du système d'enseignement supérieur : elles donnent accès au champ international du savoir et produisent des recherches qui peuvent contribuer à la progression des connaissances dans le monde ou au niveau des économies locales. Ces institutions offrent également le moyen de communiquer avec la communauté scientifique et savante internationale. Les universités de recherche jouent un rôle particulier dans les pays en développement, car elles sont souvent le seul lien qui les relie aux réseaux internationaux de connaissances. Les pays industrialisés disposent de points d'accès multiples : entreprises multinationales, laboratoires scientifiques et agences gouvernementales, entre autres. Les universités de recherche recrutent les universitaires locaux les plus brillants; elles leur offrent un point d'attache et leur permettent d'apporter leur

contribution à la science et au savoir sans quitter leur pays. Les universités de recherche sont donc indispensables à la réussite de tout système d'enseignement supérieur.

Pour assurer le bon fonctionnement des universités de recherche et veiller à ce qu'elles se maintiennent aux avant-postes du savoir et à la pointe des disciplines émergentes, il est nécessaire de leur garantir un financement durable. Les universités de recherche ont des caractéristiques particulières qui ne sont pas communes dans les systèmes universitaires de nombreux pays en développement. Ces caractéristiques incluent notamment l'emploi de professeurs à temps plein, la garantie de la liberté académique, une structure salariale assurant un niveau de vie équivalent à celui de la classe moyenne locale, un régime de promotion et de progression salariale basé sur les performances et non simplement sur l'ancienneté, des garanties raisonnables quant à la pérennité de l'emploi, l'absence de corruption à tous les niveaux des activités universitaires, et une culture académique fondée sur la concurrence et la productivité de la recherche. Ces conditions ne sont pas forcément en place dans les universités existantes. Elles exigent à la fois des ressources et un environnement académique cosmopolite. Les universités de recherche sont, en quelque sorte, les porte-étendards du système d'enseignement supérieur dans son ensemble, assurant la promotion de certaines des valeurs et orientations académiques les plus remarquables. Parallèlement, les normes des universités de recherche – qui ne sont pas celles du reste du système d'enseignement – ont besoin d'être soutenues. Les universités de recherche délivrent les compétences nécessaires aux économies et aux sociétés du XXI^e siècle et reflètent les toutes meilleures valeurs académiques. Elles sont cruciales pour l'économie mondiale.

Remerciements

On trouvera une version différente de cet article dans P.G. Altbach et J. Balán (éd.), *World-Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*, © 2007, The Johns Hopkins University Press. Réimprimé avec la permission de The Johns Hopkins University Press.

L'auteur :
Philip G. Altbach
Directeur
Center for International Higher Education
207 Champion Hall
Boston College
Chestnut Hill, Massachusetts 02467
États-Unis
E-mail : altbach@bc.edu

Références

- Altbach, P.G. (1987), *The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge*, State University of New York Press, Albany.
- Altbach, P.G. (éd.) (1999), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*, Greenwood, Westport, Connecticut.
- Altbach, P.G. (2001), « The American Academic Model in Comparative Perspective », in P.G. Altbach, P.J. Gumpert et D.B. Johnstone (éd.), *Defense of American Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 11-37.
- Altbach, P.G. (éd.) (2003), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Palgrave, New York.
- Altbach, P.G. (2004), « Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World », *Tertiary Education and Management*, vol. 10, pp. 3-25.
- Altbach, P.G. (2007), « Academic Freedom: International Realities and Challenges », in P.G. Altbach, *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*, Sense Publishers, Rotterdam, Pays-Bas, pp. 49-66.
- Altbach, P.G. et T. Umakoshi (éd.) (2004), *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Arishie, M. (2006), « Keeping the Profs in Funds », *Egyptian Gazette*, 16 mars, Le Caire, p. 2.
- Chait, R.P. (éd.) (2002), *The Questions of Tenure*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Douglass, J.A. (2000), *The California Idea and American Higher Education: 1850 to the 1960 Master Plan*, Stanford University Press, Stanford, Californie.
- Enders, J. (éd.) (2001), *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*, Greenwood, Westport, Connecticut.
- El-Khawas, E. (2006), « Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry », in J.J.F. Forest et P.G. Altbach (éd.), *International Handbook of Higher Education*, Springer, Dordrecht, Pays-Bas, pp. 23-38.
- Geiger, R.L. (2004), *Money and Knowledge: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*, Stanford University Press, Stanford, Californie.
- Groupe de travail sur l'enseignement supérieur et la société (2000), *Enseignement supérieur dans les pays en développement : périls et promesses*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Hutchins, R.M. (1995), *The Higher Learning in America*, document publié pour la première fois en 1936, New Brunswick, New Jersey.
- Kerr, C. (2001), *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Kirp, D. (2003), *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Lewis, H.R. (2006), *Excellence without a Soul: How a Great University Forgot Education*, Public Affairs, New York.
- Liu, N.C. (2007), « Research Universities in China: Differentiation, Classification, and Future World-class Status », in P.G. Altbach et J. Balán (éd.), *World-Class Worldwide:*

- Transforming Research Universities in Asia and Latin America*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 55-70.
- Lyall, K.C. et K.R. Sell (2006), *The True Genius of America at Risk: Are We Losing Our Public Universities to de facto Privatization?*, Praeger, Westport, Connecticut.
- Ma, W. (2007), « The Flagship University and China's Economic Reform », in P.G. Altbach et J. Balán (éd.), *World-Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 31-54.
- Odorika, I. et B. Pusser (2007), « La máxima casa de estudios: Universidad Nacional Autónoma de México as a State-building University », in P.G. Altbach et J. Balán (éd.), *World-Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 189-215.
- Perkin, H. (2006), « History of Universities », in J.J.F. Forest et P.G. Altbach (éd.), *International Handbook of Higher Education*, Springer, Dordrecht, Pays-Bas, pp. 159-206.
- Pocha, J.S. (2006), « Internet Exposes Plagiarism in China, but Punishment of Professors Rare at Universities », *Boston Globe*, 9 avril.
- Rosenzweig, R.M. (1998), *The Political University: Policy, Politics, and Presidential Leadership in the American Research University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Schuster, J.H. et M.J. Finkelstein (2006), *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Slaughter, S. et L.L. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Slaughter, S. et G. Rhoades (2004), *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Trow, M. (2006), « Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies », in J.J.F. Forest et P.G. Altbach (éd.), *International Handbook of Higher Education*, Springer, Dordrecht, Pays-Bas, pp. 243-280.
- Vucinich, A. (1984), *Empire of Knowledge: The Academy of Sciences of the USSR (1917-1970)*, University of California Press, Berkeley.

La gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur : la diversification des fonctions et ses conséquences

par

George Gordon et Celia Whitchurch

University of Strathclyde et King's College London, Royaume-Uni

Les capacités des ressources humaines sont désormais une dimension capitale pour les universités modernes sous l'effet des pressions croissantes exercées par les pouvoirs publics et par les marchés mondiaux. Il s'ensuit, en particulier lorsque l'établissement est l'employeur, que les attentes du personnel et des établissements concernant les modalités et conditions d'emploi ainsi que les aspects plus généraux de la vie professionnelle se transforment, ce qui a une incidence sur l'identité des universitaires et des professionnels. Même dans les systèmes différents, en Europe par exemple où l'État est l'employeur effectif, les établissements accordent une plus grande attention aux moyens possibles de s'adapter à ces mutations. Cet article examine les questions essentielles en rapport avec la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur, les défis à relever dans ce domaine et certaines des conséquences de ces changements.

Introduction et généralités

Le présent document reprend des thèmes mis en lumière lors d'une conférence internationale consacrée à l'évolution de la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur, organisée par le Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, à Paris, en août 2005. En dépit des différences de système d'un pays à l'autre, cette réunion a clairement montré que le perfectionnement des personnels était aujourd'hui capital pour permettre aux universités de proposer des cursus multiples dans des environnements complexes. S'il est vrai que les contextes nationaux exercent une influence considérable, on constate que sur des aspects précis des divergences parfois très nettes entre les établissements, ces derniers peuvent s'adapter, et de fait s'adaptent, de façon singulière à des forces communes. Ces comportements locaux reflètent à la fois la mission, les traditions et la mésoculture de l'établissement et sont aussi le fruit des préférences et des coutumes des personnels y compris de la direction. Toutefois, quelles que soient les circonstances nationales, il est évident que la gestion des ressources humaines suppose de régler à la fois des questions « incontournables » telles que le recrutement et le maintien en poste, les rémunérations et les incitations et d'autres « moins contraignantes » telles que la motivation, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée et l'évolution de carrière. Il était difficile de synthétiser ces deux séries de questions à l'échelle des établissements et à l'échelle locale en particulier dans les structures décentralisées où les responsabilités de gestion et de direction sont réparties.

Les différences systémiques traditionnelles en matière de gestion des ressources humaines continuent d'exercer une influence considérable quoique évolutive, on le sait. Schématiquement, une dichotomie subsiste entre les établissements qui ont les pouvoirs et les responsabilités en tant qu'employeurs de personnel et ceux où l'État est l'employeur. Dans le premier cas, l'établissement peut recruter, noter et, du moins dans une certaine mesure, déterminer la rémunération du personnel, certains aspects de leurs conditions d'emploi, leur perfectionnement et le renforcement des capacités. Dans le second cas, l'action de l'établissement en matière de ressources humaines est d'une portée limitée et, dans de nombreux domaines essentiels (le recrutement, la rémunération et l'avancement, par exemple) doit être approuvée et autorisée par une instance extérieure. En réalité, la situation est

encore plus complexe, et des changements sont en cours dans la mesure où les gouvernements cherchent à favoriser une transformation, mais le modèle tout simple décrit ci-dessus reflète les principaux paramètres des différentes perspectives au sujet des questions et défis auxquels les établissements sont confrontés.

Comme l'a fait observer un directeur de personnel britannique, consulté dans le cadre de cette étude, les établissements au Royaume-Uni considèrent que la question des ressources humaines joue un rôle de plus en plus central dans l'organisation et est indissociable des débats sur le renforcement des capacités. Ainsi, on perçoit de plus en plus nettement les liens entre les performances des établissements et leur aptitude à attirer, à retenir, à rémunérer et à perfectionner le personnel de telle sorte que ce dernier soit à même de remplir les multiples fonctions incombant à une université contemporaine, et qu'il le fasse avec réactivité, compétence et souplesse. Cette vision des choses évoque le concept d'université entrepreneuriale de Clark (1998) et les travaux ultérieurs de cet auteur sur le changement durable (2004). La première étude portait sur plusieurs exemples européens, les établissements jouissant tous d'une autonomie considérable, alors que la seconde couvrait un champ plus vaste tant sur le plan géographique que systémique.

Il faut veiller à ne pas confondre deux types de structures d'administration des établissements d'enseignement supérieur : celle, traditionnelle, qui opère selon un mode de « fonction publique », dans lequel des universitaires de haut niveau, à l'instar de ministres, définissent les besoins et les politiques et les administrateurs servent ces besoins et mettent en œuvre ces politiques ; et celles dans lesquelles le personnel est officiellement recruté par les pouvoirs publics en qualité de fonctionnaires. Naturellement, ces dispositions peuvent changer : ce fut le cas au Japon (Oba, 2005) où en avril 2004 les universités publiques ont cessé d'être un service du ministère de l'Éducation et sont devenues des entreprises autonomes, constituées en sociétés. Oba fait le constat suivant : « Cette politique a été retenue pour flexibiliser la gestion du personnel, ce qui permet aux enseignants d'exercer des activités multiples et favorise le recrutement du personnel académique et non académique qualifié, y compris des étrangers. » (Oba, 2005, p. 122).

Dans une première évaluation des réformes, Oba a signalé le décloisonnement des secteurs public et privé de l'enseignement supérieur, l'élargissement des possibilités de recrutement, l'intensification des possibilités de conflits au sein des établissements entre la direction et les syndicats, et la nécessité de professionnaliser les services de gestion et de tirer parti des expériences conduites ailleurs. S'agissant du dernier point, Oba a comparé le processus de constitution en sociétés des universités publiques

japonaises à la politique de contractualisation adoptée en France dans les années 80.

De nombreuses études montrent que le corps enseignant a un rôle désormais plus complexe et fragmenté (Halsey, 1992; Coaldrake et Steadman, 1998) et qu'il subi de plus grandes pressions (McInnis, 2000; National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997). De même, alors que sur des points précis, des différences existent au sein des systèmes d'enseignement supérieur et entre eux, nombres des frontières qui séparent les catégories de personnel s'estompent désormais. Il s'ensuit que la gestion des ressources humaines, qui incombait jadis aux administrateurs et aux professionnels les plus gradés, est aujourd'hui assurée par les chefs d'établissements qui dans leur majorité sont susceptibles d'assumer la responsabilité quotidienne du personnel dans une variété de fonctions y compris l'enseignement, la recherche, les partenariats avec les entreprises et la réalisation de projets. En outre, dans la mesure où la distinction est moins nette entre le travail universitaire et les autres tâches à accomplir pour situer ce travail dans le contexte des systèmes mondiaux d'enseignement supérieur de masse, les personnes concernées sont de plus en plus appelées à s'occuper indifféremment des questions universitaires, quasi universitaires et administratives. La composition des personnels des établissements évolue et une diversification des fonctions se fait jour (Whitchurch 2006a, 2006b).

En conséquence, alors que l'université passe d'une communauté de savants à une communauté de professionnels (AUT, 2001), elle met au point de nouveaux types de contrats avec son personnel à la fois au sens littéral et du point de vue des relations et des réseaux qui constituent l'environnement d'interactions quotidiennes (Knight, 2005). Toutefois, comme l'a noté McInnis, ces faits nouveaux n'ont pas été assez explicités contrairement par exemple aux questions relatives à l'élaboration des politiques et à la gouvernance : « L'impact des évolutions sur les profils d'emplois, les valeurs et les comportements du personnel ont bénéficié d'une attention moindre que des questions telles que la gouvernance et la direction par les universitaires de haut niveau » (McInnis, 1998, p. 161).

La suite de ce document porte plutôt sur les questions et défis en jeu que sur les nuances détaillées des conséquences systémiques. Certains considéreront peut-être que ce choix consiste à privilégier indûment un modèle particulier de gouvernance et de gestion. Telle est ni l'intention ni la philosophie retenue. En réalité, ce choix traduit l'intention de se focaliser sur les pressions en faveur du changement et de l'ajustement, les mesures prises pour y faire face et les conséquences en découlant pour les ressources humaines. Si les systèmes nationaux peuvent chercher, et cherchent effectivement, à freiner ces pressions ou à en transformer la nature, nombre

des forces en faveur du changement sont qualifiées de générales, quasiment omniprésentes, dans la documentation spécialisée.

Les contextes dans lesquels s'inscrivent les établissements : les pressions en faveur du changement

Avec la mondialisation des marchés, les universités doivent de plus en plus rivaliser à l'échelle mondiale avec d'autres fournisseurs de savoir pour recruter du personnel hautement qualifié. Alors que dans le passé les conditions d'emploi relativement homogènes et les parcours professionnels linéaires étaient sources de stabilité et de prévisibilité, les universités aujourd'hui font maintenant partie d'un « jeu très complexe de production de savoir » (Gibbons et al., 1994, p. 65), qui les oblige dans un environnement fluctuant à rechercher des personnes ayant des qualifications nouvelles et différentes (Wood, 2005). D'un environnement sûr et présentant peu de contraintes financières, ces établissements passent ainsi à un environnement où les risques et les contraintes financières sont sans cesse plus élevés, encore que l'ampleur et le rythme de leur mutation varient en fonction de leurs rapports avec l'administration publique et des pouvoirs qui leur ont été conférés.

Dans certains systèmes, en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni par exemple, les organismes publics de financement ont cherché à élaborer des stratégies qui atténuent les effets de l'incertitude et maximisent les performances du personnel. Au Royaume-Uni, le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) a pris des mesures pour financer la mise au point de pratiques exemplaires dans un programme intitulé *Rewarding and Developing Staff* (Récompenser et valoriser le personnel [HEFCE, 2005]), et dans un autre intitulé *Leadership, Governance and Management* (Pilotage, gouvernance et gestion [HEFCE, 2003]). Dans le même temps, un dispositif baptisé *Higher Education Role Analysis scheme* (www.hera.ac.uk) ou un processus équivalent a été mis en œuvre pour permettre l'intégration de l'ensemble du personnel dans un seul barème national de rémunérations. Ce dispositif a pour objectif d'être en conformité avec les directives de la Communauté européenne relatives à l'égalité des chances et de respecter les politiques du gouvernement et du HEFCE. Il a fait porter l'attention sur la comparabilité des contenus des fonctions exercées ainsi que sur les rémunérations et les conditions d'emploi (Prudence et Deer, 2005).

Les universités sont également confrontées à des pressions contradictoires. Ainsi, même si l'on tient compte des variations d'un pays à l'autre, elles sont encouragées tant à coopérer qu'à rivaliser entre elles, ce qui a conduit à des situations complexes sur le plan du fonctionnement et des disciplines enseignées (Barnett, 2003, pp. 184-185). Ces difficultés concernent

non seulement les structures et les systèmes mais aussi l'organisation et la valorisation du personnel, du point de vue à la fois de la gestion prévisionnelle du personnel et de la gestion locale des personnes. La réglementation et le cadre général d'action applicables aux systèmes d'enseignement supérieur ont aussi gagné en complexité, notamment en ce qui concerne la législation relative aux droits et aux obligations des salariés et des employeurs, ainsi que les questions d'équité en rapport par exemple avec le handicap, la race et le sexe.

Parallèlement, le travail et la vie professionnelle sont envisagés dans des optiques qui évoluent. Les personnels qui ont entre 20 et 40 ans accordent, dit-on, autant de prix à l'accès à l'information, aux possibilités de constituer des réseaux et à un mode de vie équilibré qu'aux grandes étapes et au prestige qu'offrait jadis le parcours professionnel. Parmi les personnels relativement jeunes, certains ne prévoient pas nécessairement un plan de carrière mais cherchent à acquérir une expérience qui sera singulière et les armera pour un futur plus incertain que celui qui attendait leurs aînés (McCrindle, 2005, 2006). La mondialisation a par conséquent contribué à une évolution des attentes et des modes de travail individuels. Toutefois, en dépit d'une documentation toujours plus riche concernant les effets de ces changements sur l'activité d'enseignement et de recherche des universités (par exemple, Scott, 1995; Readings, 1996; Blake et al., 1998; Douglass, 2005), et les questions de contrat et d'emploi (par exemple, Slaughter et Leslie, 1997; Rhoades, 1996, 1998), les conséquences de ces changements pour la gestion des ressources humaines ont moins retenu l'attention.

Contextes professionnels

Le personnel universitaire

Cet environnement en mutation a un impact sur les établissements d'enseignement supérieur du monde entier bien que de profondes différences à la fois géographiques et intrasectorielles s'observent dans le rythme du changement, la nature précise des conséquences pour les personnels et les réactions de ces derniers ainsi que des autres acteurs concernés. Ce que certains considèrent comme des menaces d'autres peuvent les percevoir comme des innovations, source de libération ou de légitimation. De nombreux articles ont été écrits sur l'intensification du travail des universitaires (Harman, 2003; McInnis, 1999), les pressions exercées pour adapter les missions et les pratiques, la résistance à ces différentes forces (Shattock, 2000) et une tendance à favoriser le changement via des stratégies d'accumulation des fonctions (Coaldrake et Stedman, 1999). La documentation spécialisée fait également état, ce qui n'est peut-être pas surprenant étant donné les points qui viennent d'être signalés, de préoccupations grandissantes au sujet de la

charge de travail, du surmenage, des questions d'équilibre entre le travail et la vie privée, et d'une opposition générale à l'accroissement d'une bureaucratie malvenue.

Kogan, Moses et El-Khawas (1994) ont noté une diversification croissante des tâches des universitaires (enseignement, travaux d'étude et de recherche, conseil, service au grand public et administration). Ainsi, un universitaire peut être censé jouer de multiples rôles dont les suivants : « enseignant, chercheur, praticien, démonstrateur, écrivain, modèle, inventeur, enquêteur, concepteur, architecte, explorateur, expert, apprenant, créateur, collaborateur, facilitateur, catalyseur, évaluateur, critique, éclaireur, guide, collègue, superviseur, mentor, auditeur, conseiller, coach, négociateur, médiateur, gestionnaire, chef de file, entrepreneur » (Gordon, 1997, pp. 67-68). Ces différents rôles peuvent être répartis entre six principales missions : enseignement et soutien des étudiants; recherche; service au grand public; service professionnalisé; pilotage, gestion et conseil; et projet innovants.

Ainsi, la mission des universitaires, jadis triple – à savoir enseignement, recherche et administration – semble s'être élargie même si d'aucuns semblent penser que l'équilibre général entre ces trois volets s'est dégradé (voir par exemple Blackwell et Blackmore, 2006, p. 374). De plus, une minorité grandissante d'universitaires consacrent une fraction considérable de leur temps à des tâches telles que la direction et l'administration, le conseil ainsi que le service aux professionnels ou au grand public. Certes, les universitaires qui s'acquittent de ces tâches répondent peut-être ainsi aux besoins de leur établissement ou de leur département, mais ils peuvent aussi de cette façon servir leurs propres intérêts et cultiver leurs aptitudes ou considérer que ces activités offrent des occasions constructives. À cet égard, l'attention portera plus particulièrement sur trois aspects des effets qu'ont ces tendances sur le personnel universitaire : l'attitude de la direction du point de vue de la reconnaissance et de la rémunération; l'identité des universitaires; et les activités d'accompagnement et de valorisation.

L'attitude de la direction en matière de reconnaissance et de rémunération du personnel

Les dispositions prises par la direction varient selon les établissements et les secteurs mais il est possible de les répartir en gros en deux catégories, l'une portant, implicitement ou explicitement, sur le parcours professionnel et l'autre sur les majorations financières accordées au titre de responsabilités accrues ou de performances en rapport avec les missions universitaires plus générales décrites plus haut. Ces deux catégories, qui ne correspondent pas nécessairement à des stratégies s'excluant mutuellement, peuvent donner lieu à des chevauchements considérables. Dans l'environnement dynamique décrit plus haut, tout système qui empêche les universitaires de réorienter

leur parcours professionnel ou de bénéficié de financements supplémentaires au titre d'attributions nouvelles sera confronté à des défis particuliers. Dans des circonstances de ce genre, les universitaires pourraient être soumis à des exigences supplémentaires sans complément de salaire ou reconnaissance en bonne et due forme, et de nouvelles missions d'accompagnement pourraient être créées telles que le soutien pédagogique, la gestion de projets, la conception de contenus d'enseignement, ou le conseil et l'orientation des étudiants. Toutefois, dans bien des cas, les établissements ont défini des moyens implicites et, à une date plus récente, explicites de prendre en considération l'évolution de carrière et le parcours professionnel des universitaires.

Les établissements qui sont habilités à définir de nouveaux postes et titres commencent le plus souvent par assortir ces postes de salaires particuliers ou par rémunérer telle ou telle fonction, parfois à l'aune des performances. Ces postes bien souvent comportent ce que l'on pourrait assimiler à des fonctions de direction et de gestion, en relation par exemple avec l'enseignement, la recherche ou l'entrepreneuriat; l'assurance ou le renforcement de la qualité du travail universitaire; ou un autre objectif essentiel de l'établissement. Ils peuvent être centraux ou concerner tous les secteurs de l'établissement. Si le poste est basé dans les facultés, les écoles ou les départements, le domaine de compétence peut être plus circonscrit. Ainsi, certains établissements dotés de dispositifs qui encouragent des universitaires à se focaliser sur les activités d'apprentissage et d'enseignement ont mis au point des plans de carrière plus ou moins formels grâce auxquels les intéressés peuvent chercher à passer de la fonction de chargé de cours dans l'établissement à une fonction plus générale de direction et de gestion, telle que celle de doyen adjoint ou de directeur de l'enseignement dans un département ou dans une école. De plus en plus, les établissements ajustent leurs critères de promotion afin de permettre la progression à partir d'une gamme d'activités universitaires qui soit plus vaste même si, sur le terrain, le sentiment général est celui d'une persistance de la bonne performance en recherche en tant que critère déterminant. L'on pourrait penser que ces tendances identifiées au Royaume-Uni et dans d'autres pays s'apparentent à la pratique établie aux États-Unis. Or, au Royaume-Uni, ces individus continuent d'être considérés comme des universitaires alors qu'aux États-Unis, nombre d'entre eux sont classés, au moins provisoirement, dans la catégorie des administrateurs.

La situation des chercheurs, en début ou en milieu de carrière, qui ne sont pas titulaires d'un poste d'universitaire suscite également l'attention de la direction dans les établissements d'enseignement supérieur; des instances chargées du financement de la recherche; et, en particulier, sur le continent européen, des instituts de recherche qui sont les principaux employeurs des

chercheurs. En 2005, la Commission européenne (CE) a publié des recommandations sur la Charte européenne des chercheurs, et un Code de conduite pour le recrutement des chercheurs. Dix ans plus tôt, au Royaume-Uni, les *Research Councils* avaient fait paraître un concordat conjointement avec d'autres acteurs de premier plan, afin de renforcer les conditions d'emploi, l'évolution professionnelle et l'administration du personnel de recherche sous contrat, autrement dit des chercheurs ayant un contrat de durée déterminée. Au sujet de l'évolution professionnelle, la Charte européenne recommande :

« [...] une stratégie spécifique de développement de carrière pour les chercheurs à toutes les étapes de leur carrière, quelle que soit leur situation contractuelle, y compris pour les chercheurs sous contrat à durée déterminée. Cette stratégie devrait inclure la disponibilité des mentors qui interviennent pour fournir un appui et une orientation en faveur du développement personnel et professionnel des chercheurs, permettant ainsi de les motiver et contribuant à réduire toute insécurité quant à leur avenir professionnel. » (Commission européenne, 2005, pp. 19-20)

Parmi les autres actions en rapport avec les chercheurs, on peut citer par exemple :

- L'adoption en 2003 par l'institut de recherche français l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale), de contrats d'interface assortis de rémunérations complémentaires dont le but était de motiver les chercheurs titulaires et de renforcer la productivité des chercheurs ainsi que le transfert de connaissances dans la recherche biomédicale et en santé (Bréchet, 2005).
- L'action menée par la Conférence des recteurs italiens et le ministère espagnol de la Recherche pour mettre en œuvre le Code et le Cadre de la CE pour le développement des carrières des chercheurs (Gruber, 2005).
- Un programme de formation en trois ans à l'intention du personnel d'encadrement intermédiaire à la *Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto Nazionale per la Fisica della Materia* (CNR-INFM) en Italie, dont le but est de valoriser les personnels d'enseignement et de recherche (Strazzeri, 2005).
- Les bourses Marie Curie qui ont abouti à la création de l'Association de boursiers Marie Curie comptant environ 3 000 membres, organisme formé par les boursiers actuels et anciens.

Meyer (2005) propose trois principes pour renforcer l'attrait des carrières d'universitaires : 1) l'ouverture dans le recrutement, les critères de nomination, les politiques de financement nationales et locales, et l'accompagnement de la mobilité (géographique, intersectorielle et interdisciplinaire); 2) le respect dans la façon dont les systèmes de gouvernance et de rémunération des établissements valorisent les

chercheurs, et les orientations fournies en relation avec l'équilibre à instaurer entre l'indépendance et l'apprentissage; et 3) l'accompagnement selon les principes définis dans le Code européen. Aussi bien Meyer (2005) que Strazzeri (2005) soulignent qu'il importe d'encourager un équilibre durable entre la vie professionnelle et la vie privée et d'instaurer une culture dans laquelle l'investissement dans le futur est envisagé dans le long terme.

Comme on l'a dit dans l'introduction, les contextes peuvent varier sensiblement d'un pays à l'autre. Ainsi, au Royaume-Uni, la situation évolue très sensiblement sous l'effet de deux éléments : les exercices cycliques d'évaluation de la recherche (RAE) et le fait que les organismes de recherche totalement ou en grande partie indépendants n'ont pas pour habitude de disposer d'une concentration de chercheurs, en particulier dans les domaines de recherche coûteux. S'il est vrai que dans ce pays comme ailleurs dans le monde, une grande partie de la recherche est faite en dehors des établissements d'enseignement supérieur, dans les entreprises par exemple, la recherche menée dans ce secteur l'est surtout dans les universités et les organismes qui leur sont étroitement apparentés. Au Royaume-Uni, une université faisant une large place à la recherche emploie en règle générale plus d'un millier de chercheurs ayant des grades divers et d'ordinaire des contrats à durée déterminée. Dans ce pays, les universités étudient actuellement les modalités et conditions d'emploi des chercheurs, ainsi que leurs perspectives d'évolution de carrière, en partie pour donner suite aux directives de la Communauté européenne et limiter les contrats à durée déterminée et en partie parce qu'elles ont conscience de la nécessité d'investir dans le perfectionnement permanent d'une main-d'œuvre talentueuse et spécialisée.

De même que les exercices d'évaluation (RAE) ont peu à peu permis de cerner les critères applicables en matière de sélectivité et d'excellence de la recherche, ainsi que les rémunérations financières dont les établissements bénéficient en conséquence, de même ces derniers ont cherché à optimiser leurs possibilités de réussite. Avec le temps, les performances moyennes se sont sensiblement améliorées, ce qui permet de dire que de multiples personnes, départements (unités d'évaluation) et établissements ont atteint leurs objectifs. Toutefois, dans la mesure où les ressources financières mises à disposition n'ont pas enregistré un accroissement en rapport avec cette évolution des performances, cette situation a eu pour effet net de réserver peu à peu les récompenses financières au niveau de résultat le plus élevé, tel que les groupes de pairs l'évaluent.

Indépendamment de ses répercussions financières sur les établissements, cette évolution a eu des conséquences considérables du point de vue des ressources humaines, notamment pour les aspects suivants :

- La nécessité de retenir, promouvoir et récompenser les chercheurs les plus doués.
- La nécessité de recruter des chercheurs productifs, avec le risque de fausser les critères d'équilibre des recrutements.
- La décision d'omettre certains chercheurs des statistiques du RAE, avec les questions connexes de motivation et de rééquilibrage des obligations et fonctions, voire des titres et des contrats.
- Le message, intentionnel ou non, que les effets cumulés de ces stratégies risquent de faire passer, selon lequel ce sont surtout voire exclusivement les performances qui comptent dans la recherche; la recherche présente en conséquence le risque de compromettre dans ce secteur d'autres tâches, rôles et fonctions, en particulier l'enseignement, le service et l'exercice d'un civisme universitaire adéquat.
- La possibilité d'altérer les programmes de recherche et de sous-évaluer certains types de travaux tels que la recherche interdisciplinaire ou appliquée. D'aucuns ont exprimé la crainte que les exercices d'évaluation (RAE) ne freinent les projets de nature spéculative en raison du risque que présente l'absence de performances ou de résultats pour les départements ou les chercheurs eux-mêmes (voir, par exemple, *Royal Society*, 2003). Cette situation serait exacerbée par l'adoption, comme cela a été proposé, d'un système « métrique » d'évaluation (voir par exemple, *HEPI*, 2006).

Les hauts responsables et les professionnels des ressources humaines dans les établissements au Royaume-Uni ont tenté de relever ces défis et d'élaborer des stratégies cohérentes, notamment en révisant les critères d'avancement, en assouplissant les modalités d'agrément à court et moyen terme concernant la répartition des tâches et responsabilités et en associant à ces mesures une redéfinition générale des parcours professionnels.

Identité des universitaires

En dépit des pressions croissantes pesant sur les établissements, Henkel (2000) est arrivé à la conclusion que l'identité des universitaires est pour l'essentiel restée intacte, les personnes interrogées lui ayant précisé qu'elles adaptent l'idée qu'elles ont de leur identité plutôt qu'elles ne la transforment en fonction des diverses incitations des pouvoirs publics et autres facteurs de changement. Une autre conclusion importante qui s'est dégagée des travaux de Henkel (2002) porte sur la place centrale de l'identité pour les universitaires et la façon dont ils perçoivent et évaluent leur travail et probablement par déduction le travail de la profession universitaire. Toutefois, Henkel n'a pas

exploré la nature de l'identité des personnes se consacrant exclusivement à la recherche, à l'enseignement, à l'accompagnement des étudiants ou à d'autres fonctions. Il n'y a aucune raison de croire que ces identités n'existent pas, ou qu'elles ne sont pas d'une égale importance pour les systèmes de vie et de valeurs des personnes concernées, bien que ces dernières représentent des sous-catégories de l'ensemble de la population universitaire.

Henkel examine comment les personnes qu'elle a interrogées perçoivent leur propre identité et en particulier comment les fonctions d'enseignement et de recherche créent cette identité et ont une incidence sur elle. Alors que les facteurs et les pressions extérieures influent sur cette identité, c'est néanmoins la cohérence et la logique propres qui l'emportent. Il est en revanche moins aisé de déceler comment les personnes réagissent à la perception de leurs pairs et des autres personnes qui ont une influence sur elles et à la façon souvent subtile et parfois insaisissable dont ces influences interpersonnelles agissent sur l'identité ou déterminent ses éventuels réajustements. Des données d'expérience anecdotiques tendent à montrer que les personnes réagissent vivement lorsque leur identité d'universitaire est contestée ou menacée. Les points en cause peuvent être leur niveau de spécialisation, de compétence ou leurs performances dans l'exercice de tâches ou fonctions particulières, ou, occasionnellement, leur adaptation à la mission en question ou à certains de ses aspects.

Des résultats positifs peuvent également remettre en cause l'identité. Ainsi, les personnes ayant obtenu de l'avancement essentiellement au regard de critères d'enseignement ou de gestion peuvent avoir du mal à accepter cette interprétation de leur identité et de leurs points forts, et continuer de croire que la recherche est leur véritable atout surtout si cette fonction est celle que leur communauté de pairs apprécie surtout. Par conséquent, la complexité de l'identité des universitaires pose de nombreux problèmes aux responsables de haut rang et aux professionnels des ressources humaines. Souvent, les tensions qui en résultent soulèvent des difficultés relativement mineures mais elles peuvent se transformer en des conflits beaucoup plus graves, aboutissant parfois à de véritables litiges qui durent longtemps.

Activité de perfectionnement et d'accompagnement

Dunkin (2005) décrit les six objectifs de base d'une stratégie de ressources humaines qui permet aux établissements de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent pour soutenir la concurrence dans la course au recrutement et au maintien en poste d'un personnel créatif et de grande qualité, compte tenu de l'environnement de plus en plus dynamique dans lequel les travailleurs du savoir opèrent. Ces objectifs sont les suivants :

- déterminer l'effectif de personnel nécessaire, ce qu'il doit faire, comment il doit le faire et comment il convient de l'organiser et de l'administrer ;

- analyser les qualifications nécessaires et combler tout déficit de personnel ;
- attirer un personnel d'excellence et le retenir ;
- gérer ses performances ;
- récompenser et reconnaître les performances ;
- valoriser le personnel.

De nombreux articles portent sur la valorisation des universitaires (Kogan *et al.*, 1994; Webb, 1996; Ketteridge *et al.*, 2002; Blackwell et Blackmore, 2003; Eggin et Macdonald, 2003; Kahn et Baume, 2003; Adams, 2005). Plusieurs messages parfois contradictoires peuvent être dégagés de cette documentation. Les dispositifs de mise en valeur se multiplient et se diversifient. Jadis, on privilégiait la formation initiale des universitaires pour leur permettre d'exercer les fonctions essentielles de chercheur et d'enseignant. La préparation et l'exercice de la première fonction passait essentiellement par une formation postlicence et la seconde par un programme de courte durée conçu pour les assistants des professeurs (chargés de travaux dirigés) ou les nouvelles recrues de l'université. La définition des compétences professionnelles des universitaires ainsi que le mode d'acquisition et d'enrichissement de ces compétences a fait l'objet de contestations dans le passé et continue de le faire.

Les stratégies efficaces de mise en valeur doivent concilier les besoins et les attentes des intéressés et des organisations. Du point de vue de l'universitaire, les principales préoccupations semblent être la pertinence, l'opportunité, les modalités et la mise en contexte. Ce constat renvoie aux résultats des recherches de Becher (1999) sur les attitudes à l'égard des actions continues de perfectionnement professionnel, et des approches privilégiées dans ce domaine. Plusieurs tendances compliquent la situation : la palette des fonctions des universitaires s'est élargie, segmentée et fractionnée. Les disciplines axées sur la pratique ont marqué une progression sensible, ce qui souvent oblige à recruter des praticiens chevronnés en milieu de carrière pour renforcer la crédibilité des formations universitaires. C'est un fait que globalement le profil de ceux qui accèdent au milieu universitaire ne cesse de se diversifier. Il en résulte des difficultés supplémentaires pour fournir des programmes et des cadres de perfectionnement cohérents et pertinents. Sans nécessairement invalider l'utilité générale des modèles de type progressifs, c'est-à-dire ceux qui reposent sur le principe d'une formation initiale et d'un perfectionnement permanent, ces tendances montrent que les modèles quels qu'ils soient doivent permettre une souplesse d'interprétation et des réponses adaptées.

Des facteurs extérieurs exercent une influence considérable, même si elle est contestée. Cette contestation résulte de l'objection au fait que des éléments extérieurs empiètent, et de temps à autre l'emportent, sur

l'autonomie et l'autorité des universitaires (Adams, 2005). Au Royaume-Uni, par exemple, les établissements ont été de plus en plus contraints d'assurer de réelles formations et activités de perfectionnement sur tel ou tel thème ou question afin de respecter des textes de loi, des directives ou des principes directeurs émanant d'organismes de financement et des pouvoirs publics. Ces exigences peuvent ne pas cadrer avec les formations proposées qui visent à répondre aux besoins de perfectionnement cernés par l'intéressé lui-même, c'est-à-dire, lorsqu'un universitaire définit les activités de perfectionnement ou de formation qui l'aideront à accomplir une tâche nouvelle ou à exercer une fonction élargie afin de remplir sa mission avec plus d'efficacité ou afin d'acquérir des qualifications ou de les améliorer.

En règle générale, les établissements britanniques proposent maintenant une formation initiale à l'acquisition de connaissances, à l'enseignement et à l'évaluation, sanctionnée par le *Higher Education Academy*. Beaucoup d'établissements s'attendent à ce que les nouveaux venus à l'université suivent ces formations. Ils assurent également des stages d'initiation au personnel qui accède à des fonctions de supervision au niveau postlicence. Peu à peu, ils mettent en place des moyens de faciliter le perfectionnement professionnel permanent des universitaires en proposant, entre autres, des modules facultatifs. Parmi les autres types d'activités proposées figurent les formations aux fonctions de direction et de gestion, qui s'adressent à la fois aux chefs de département et à d'autres personnels d'encadrement, ainsi qu'une palette sans cesse plus large de formations spécialisées, destinées à accompagner ceux qui accomplissent des missions particulières (entrepreneuriat, gestion de la recherche, tutorat des étudiants ou cyberformation, par exemple).

Les personnes qui entrent dans la communauté universitaire avec une expérience personnelle des méthodes de perfectionnement professionnel employées dans le secteur des entreprises ou dans le secteur des professions libérales s'attendent de plus en plus à obtenir un accompagnement analogue au sein de l'enseignement supérieur. Le perfectionnement professionnel ne se résume pas toutefois à une question de programmes ou de formations. Un grand nombre de ces activités ne sont pas organisées et interviennent dans l'environnement de travail quotidien de la personne et dans son cercle de pairs. L'organisation de conférences et les congés sabbatiques font à juste titre partie des actions de perfectionnement assurées par les établissements, et les stratégies de perfectionnement s'étendent à une utilisation plus officielle du mentorat et du coaching.

Les professionnels spécialisés

Dans le présent document, les professionnels spécialisés s'entendent des personnes qui ne sont pas recrutés avec un contrat d'universitaire mais qui sont des spécialistes soit de la gestion générale soit dans certains domaines

comme la finance ou l'immobilier ou encore dans des créneaux particuliers tels que la qualité ou l'accroissement des effectifs, voire dans des domaines apparentés à l'enseignement, tels que l'aide à l'apprentissage. Ces caractéristiques les distinguent des dirigeants d'universités comme les présidents ou vice-présidents ou encore les doyens, même si, comme on le verra plus loin, les frontières entre leurs domaines de compétence tendent à s'estomper. On ne veut pas dire par là cependant que les universitaires ne sont pas aussi eux-mêmes des professionnels. Du fait qu'aujourd'hui les établissements sont obligés d'opérer simultanément à l'échelle mondiale et locale, ils sont devenus des organisations complexes (voir par exemple Scott, 1998; Barnett, 2000; Bauman, 2000; Hassan, 2003; Urry, 2003). En d'autres termes, ils ont de plus en plus besoin de personnes capables de contextualiser l'activité universitaire par rapport aux fluctuations de l'environnement extérieur, qu'il s'agisse par exemple de l'ouverture vers les établissements scolaires, de l'essor des entreprises à l'échelle régionale ou des campus délocalisés. Les professionnels spécialisés, qui ont l'intelligence de cette scène d'action élargie, assument des fonctions d'interprètes à l'interface entre le travail universitaire, les acteurs internes et les partenaires extérieurs, forgeant des liens entre eux et entreprenant ce qui pourrait être qualifié de travail quasi-universitaire. Cette évolution a conduit non seulement à une plus grande diversification du personnel mais aussi au gommage des scissions traditionnelles entre les universitaires et les professionnels spécialisés.

Il en est résulté une fusion des catégories de personnels – en ce sens par exemple que les universitaires et les professionnels spécialisés collaborent à la réalisation de projets particuliers dans des équipes plurifonctionnelles – ainsi que l'apparition de fonctions hétérogènes qui recoupent le travail universitaire et l'accompagnement professionnalisé. Au quotidien, les relations entre les personnes s'inscrivent davantage dans le cadre de missions et d'équipes que de structures et de hiérarchies organisationnelles formelles. Ainsi, la séparation entre le travail universitaire et l'infrastructure particulière sur laquelle il prend appui est désormais moins nette, ce qui favorise « le remplacement des parcours professionnels "bureaucratiques" par des ensembles de missions adaptables » (Scott, 1997, p. 7). Outre le personnel universitaire habituel, chargé de l'ensemble des programmes d'enseignement et de recherche, les personnels comprennent également maintenant par exemple :

- Des gestionnaires d'université, tels que des présidents ou vice-présidents, des doyens et des chefs de département, dont certains sont recrutés à temps plein en qualité de gestionnaires professionnels avec des contrats permanents.

- Les professionnels de l'enseignement et de l'acquisition de connaissances proposant des compétences techniques et pédagogiques en rapport avec les programmes de formation universitaire (Gornall, 1999, 2004).
- Des administrateurs et des gestionnaires professionnels proposant des compétences dans des domaines fonctionnels, tels que les services de la vie étudiante, les finances et les ressources humaines.
- Des gestionnaires professionnels opérant dans des secteurs particuliers propres à l'enseignement supérieur comme la qualité ou l'accroissement des effectifs.
- Des chefs de projet, ces projets pouvant être isolés, comme la fourniture d'installations nouvelles, ou bien s'inscrire dans des actions de plus grande envergure, couvrant par exemple les services aux étudiants ou une activité d'entreprise (Whitchurch, 2006a).
- Des personnels sous contrat, apportant leur aide dans des projets universitaires ou autres.

Fait significatif, un nombre grandissant de membres du personnel sans contrat avec l'université ont des diplômes du supérieur comparables à ceux de leurs collègues universitaires, y compris par exemple des doctorats ainsi qu'une expérience de l'enseignement et/ou de la recherche à ce niveau d'études. Ces personnels ont désormais des missions diverses tout en ayant parfois un titre universitaire tel que celui de président ou vice-président chargé de l'administration, de la qualité ou du recrutement du personnel. En cette qualité, ils peuvent travailler aux côtés de l'universitaire normalement chargé de la gestion comme le président ou vice-président chargé des questions universitaires. Les établissements sont donc dotés d'une main-d'œuvre plus mobile ainsi que d'un effectif sans cesse plus nombreux qui ne cadre pas avec les catégories d'emplois traditionnels (Whitchurch, 2006b).

Cette diversification des personnels professionnalisés a modifié la nature de l'organigramme, où l'on constate des relations de plus en plus latérales ainsi que hiérarchiques de telle sorte que : « L'échiquier professionnel des universités présente une complexité infiniment plus grande que celle que permettent nos catégories actuelles. Cette situation a des répercussions directes sur nos possibilités d'améliorer l'organisation de notre travail et de nos efforts collectifs » (Rhoades, 1998, p. 143).

La gestion constructive et anticipative de cette diversité est désormais un problème capital et, selon un commentateur, offre un moyen de relier la compétitivité aux résultats dans un environnement du savoir :

« Eu égard aux taux d'emploi, et compte tenu de la "guerre des talents", la seule voie possible est de diversifier davantage les missions professionnelles et leur taux de rémunération et de cibler le temps de ces

professionnels mieux rémunérés sur les interactions à valeur ajoutée avec les étudiants, ces “moments de vérité” qui en dernière analyse influent sur l'efficacité du processus d'apprentissage des étudiants et/ou la satisfaction de ces derniers. » (Dunkin, 2005, p. 13)

S'il est vrai que l'impact de la mondialisation et de la révolution des communications sur le personnel universitaire a suscité beaucoup d'attention (voir par exemple Henkel, 2000; Becher et Trowler, 2001), on commence aussi maintenant à admettre que les personnels professionnalisés : « connaissent une pression et une réorientation interne identiques à celles que la marchandisation des activités de recherche et d'enseignement font peser sur les universitaires » (Slaughter et Rhoades, 2004, p. 295).

C'est pourquoi, récemment, des commentateurs tels que Duke (2003), Rhoades (2005) et Sharrock (2005) ont de plus en plus assimilé l'enseignement supérieur à un « projet » intégré dans lequel la mise en œuvre d'une multitude de programmes dans un environnement du savoir n'est possible que grâce à la contribution de différentes catégories de personnel : « L'élimination des cloisonnements disciplinaires de même que le renforcement du travail en équipe entre les différentes catégories de travailleurs (administratifs, professionnels spécialisés, universitaires, techniques) se développent par la force de choses en même temps que le maillage extérieur dont les universités dépendent pour jouer un rôle utile et durable dans des sociétés du savoir constituées en réseaux » (Duke, 2003, p. 54).

Gestion des ressources humaines : coordonner la stratégie et la pratique

Dans les environnements actuels, en particulier lorsque l'établissement est l'employeur et qu'il assume l'entière responsabilité des ressources humaines, il a du mal à concilier les questions qui relèvent de l'ensemble du système, tels que le marché mondial du personnel, la mobilité internationale accrue et les pénuries de personnel qualifié, d'une part et les besoins et les attentes des différents salariés d'autre part. Il faut gérer la relation entre les politiques des établissements relatives à l'ensemble du personnel, notamment les questions contractuelles, et leur expression qu'en fait le personnel d'encadrement dans les pratiques quotidiennes. Il faut à cette fin associer deux types de stratégies l'une empreinte de rigueur et l'autre de souplesse : la première consiste par exemple à rester compétitif en termes de recrutement, à maintenir le personnel en poste et à être un employeur de choix (Fazackerley, 2006); et la seconde comprend la gestion locale de la motivation des salariés, les questions liées à la vie professionnelle-vie privée, et les évolutions de carrière. D'un côté, les départements des ressources humaines s'occupent désormais davantage de la stratégie de l'établissement

que des questions de gestion au jour le jour (Archer, 2005). De l'autre, les structures d'organisation décentralisée impliquant une répartition des pouvoirs de gestion et de pilotage ont engendré un accroissement de la demande, et de l'offre, de formations institutionnalisées à la gestion et à la direction à l'intention de ceux qui assument des responsabilités directes en matière de personnel.

Si face à l'évolution rapide des conditions environnantes, les mesures « empreintes de rigueur » risquent d'entraîner une restructuration des programmes d'enseignement et de recherche ainsi que des personnels qui leur sont associés, des approches plus souples se font actuellement jour pour renforcer le potentiel du personnel et par là même des établissements. Certains établissements cherchent par exemple à se forger la réputation d'être l'employeur de choix pour un personnel d'exception non seulement en faisant preuve d'une grande diversité dans son recrutement par rapport à la race, le sexe et le handicap (Merisotis, 2005; Paddock, 2005; Strebler, 2005), mais aussi en créant des bureaux vie professionnelle-vie privée, dont les responsables sont chargés de mettre en place des politiques et des environnements compatibles avec la vie de famille (Nolan, 2005). S'il est donc vrai que chaque université représente un important gisement de capital intellectuel, de talents et de compétences en ce qui concerne à la fois les universitaires et les professionnels spécialisés, chaque établissement est plus ou moins apte à tirer parti de ce potentiel. Alors que de nombreux établissements peuvent estimer être soumis aux contraintes des pouvoirs publics, qui limitent leur liberté de mettre en œuvre des stratégies de ce genre, ils demeurent capables d'influer sur certains aspects du « dispositif » emploi, en particulier sur l'environnement de travail.

En raison de la mondialisation, conjuguée à la mobilité grandissante de la population active, la gestion des ressources humaines ne saurait être fondée sur des solutions uniques adaptables à tous, que ce soit au niveau des établissements ou à des niveaux inférieurs. La solution de certaines questions difficiles telles que le recrutement et le maintien en poste du personnel exige souvent de concevoir des solutions de terrain, adaptables et individualisées. D'aucuns ont par exemple laissé entendre que pour favoriser la constitution de réseaux, une compréhension des cultures d'établissements et l'instauration d'un lien entre les considérations internes et externes, « il faut nécessairement disposer d'un "encadrement" entendu dans un sens beaucoup plus large que celui que peut assurer le seul état-major » (Duke, 2003, p. 54). Cette forme d'encadrement a dans une certaine mesure toujours existé mais les mécanismes propres à le faciliter sont à présent reconnus officiellement et rendus publics.

Face à la révision des systèmes de rémunération et de hiérarchisation, un établissement britannique a par exemple adopté un dispositif d'évolution de

carrière qui remplace le système hiérarchique appliqué depuis toujours aux enseignants et chercheurs universitaires. Ce nouveau système prévoit des trajectoires professionnelles pour ceux qui suivent la formule traditionnelle (recherche et enseignement) à laquelle s'ajoutent un profil axé sur l'enseignement, un profil axé sur la recherche et un profil axé sur l'entreprise, la carrière pouvant donc se dérouler selon trois axes : l'enseignement, la recherche et l'entrepreneuriat. Ainsi, dans la filière enseignement, les universitaires pourraient monter en grade jusqu'au poste de directeur de l'enseignement. Les fonctions sont différenciées selon les « compétences des titulaires ou les normes de résultats » (Strike, 2005, p. 6). Cette configuration plus complexe des trajectoires comprend des points passerelles permettant les changements de voies et une progression au gré de l'évolution des centres d'intérêts dans le temps et des parcours professionnels. D'autres établissements envisagent également d'organiser les fonctions de leurs universitaires selon des versions assez proches de ce dispositif de trajectoires multiples.

Ces dispositions soulèvent deux difficultés : définir des critères clairs et nets applicables à ces différentes trajectoires tout en jetant certaines passerelles entre elles; et également faire en sorte que les syndicats et, de façon plus générale, le personnel concerné adhèrent à ces critères. Strike arrive à la conclusion suivante :

« L'Europe peut considérer que l'Angleterre est une île où l'évolution du parcours professionnel emprunte une voie étrange et peut-être temporaire qui lui est propre, ou bien elle peut chercher à en examiner de plus près les résultats et à les évaluer. Comme pour toute mutation, les variations qui en résultent ne survivent pas toujours, ne sont pas toujours couronnées de succès et par conséquent ne se reproduisent pas toujours ailleurs. La hiérarchie et les titres du système universitaire traditionnel pourraient survivre et résister à la nouveauté, en particulier si l'Angleterre se trouve dans un contexte unique présentant des facteurs d'incitation propres au pays ». (Strike, 2005, p. 7)

Toutefois, toute la documentation sur ce thème donne à penser que les facteurs de stimulation ne sont pas tous propres au Royaume-Uni et que les pressions en faveur de l'ajustement et de l'adaptation sont plus générales. Le décloisonnement des catégories d'emploi dans le cadre de la redéfinition nationale des structures de rémunération et de hiérarchisation peut par conséquent accélérer la mise en place de nouveaux types de fonctions et contribuer aux nouveaux aspects de l'identité universitaire par lesquels : « l'aptitude à créer une entreprise/à faire rentrer des recettes/à gérer des relations avec la clientèle, que les universitaires jadis ne possédaient pas, fait à présent partie de la panoplie des qualifications de la prochaine génération d'universitaires » (Dunkin, 2005, p. 8).

Conclusion

La situation qui apparaît est par conséquent celle d'une main-d'œuvre diverse et mobile, pour laquelle le contenu des fonctions évolue tantôt par défaut tantôt à travers l'intervention des pouvoirs publics ou des établissements, comme par exemple la modification des modalités et conditions d'emploi. Dans le même temps, des passerelles se créent entre les domaines d'activités des universitaires et des gestionnaires, ce qui donnent naissance à des fonctions ambivalentes : des professionnels peuvent par exemple faciliter la contextualisation de l'activité des établissements dans les environnements complexes du savoir. Cette situation commence à faire l'objet de nombreuses études (voir, entre autres, pour le personnel universitaire, Middlehurst, 2004; pour les professionnels de l'enseignement et de l'acquisition de connaissance, Gornall, 1999, 2004; et pour les gestionnaires professionnels, Whitchurch, 2006a, 2006b). Néanmoins, les problèmes posés génèrent des impératifs et il y aurait donc intérêt à pousser la recherche plus loin, en particulier au sujet de l'évolution des trajectoires professionnelles tant des universitaires que des professionnels spécialisés.

Les transformations rapides et permanentes de la configuration des personnels va vraisemblablement exiger une plus grande flexibilité que celle que permettent les structures et modalités traditionnelles d'organisation. Parmi les bonnes pratiques à suivre dans ces circonstances, on peut citer les dispositions particulières en faveur de ceux qui accèdent à cette profession, comme des accélérateurs de carrière par exemple; les bourses et les formations proposées en milieu de carrière aussi bien aux enseignants qu'aux chercheurs; et une plus grande souplesse dans l'approche des parcours professionnels et de l'équilibre vie professionnelle-vie privée (voir www.uhs.berkeley.edu/facstaff/care/eldercare). En outre, les professionnels des ressources humaines et de la valorisation du personnel étudiant comment ils pourraient optimiser sur le terrain l'efficacité de leur interface avec les personnels d'encadrement à tous les niveaux (Knight, 2005). Pour élaborer leurs stratégies en matière de ressources humaines, les établissements souhaiteront peut-être prendre connaissance des cas de bonne pratique qui commencent à se faire jour.

Malgré les différences qui dans les systèmes nationaux influent sur l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, ces derniers sont confrontés à des difficultés analogues du point de vue de l'environnement global dans lequel ils opèrent et les fonctions qu'ils sont censés exercer. Les pouvoirs publics exigent un enseignement supérieur de masse, le renforcement de la base de recherche nationale, et la participation des établissements à des partenariats et aux entreprises : il est donc impératif que la main-d'œuvre soit de plus en plus diversifiée. Il s'ensuit par exemple que les

structures de carrière ne sont plus désormais nécessairement homogènes ou linéaires, et que les lignes de démarcation s'estompent entre les fonctions des universitaires et celles des professionnels spécialisés. Chaque établissement est par conséquent susceptible de devenir sans cesse plus créatif et novateur dans son approche de la gestion des ressources humaines, qui est maintenant capitale pour renforcer les moyens dont les établissements disposeront à l'avenir.

Remerciements

Celia Whitchurch souhaite remercier le *King's College London* de son aide et le *UK Leadership Foundation for Higher Education* des projets qui ont solidement étayé cet article.

Les auteurs :

George Gordon, professeur émérite
Research Professor
Centre for Academic Practice and Learning Enhancement
University of Strathclyde
50 George Street
Glasgow G1 1QE
Royaume-Uni
E-mail : g.gordon@strath.ac.uk

Celia Whitchurch
Visiting Research Fellow
Department of Management
School of Social Science and Public Policy
King's College London, Hodgkin Building, Guy's Campus
Londres SE1 9RT
Royaume-Uni
E-mail : celia.whitchurch@kcl.ac.uk

Références

- Adams, J. (2005), *Leading Horses to Water: The Management of Mandatory Staff Development in Higher Education Institutions in the UK*, Leadership Foundation for Higher Education, Londres, www.lfhe.ac.uk/publications.
- Archer, W. (2005), *Mission Critical? Modernising Human Resource Management in Higher Education*, Higher Education Policy Institute, Oxford.
- AUT (Association of University Teachers) (2001), *Building the Academic Team: A Report on the Contribution of Academic-Related Staff to the Delivery of Higher Education*, AUT, Londres.

- Barnett, R. (2000), *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Barnett, R. (2003), *Beyond Reason: Living with Ideology in the University*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Becher, T. (1999), *Professional Practices: Commitment and Capability in a Changing Environment*, Transaction, New Jersey.
- Becher, T. et P.R. Trowler (2001), *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Blackmore, P. et R. Blackwell (2006), « Strategic Leadership in Academic Development », *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 3, pp. 373-387.
- Blackwell, R. et P. Blackmore (éd.) (2003), *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*, SRHE/Open University Press/McGraw Hill, Maidenhead.
- Blake, N., R. Smith et P. Standish (1998), *The Universities We Need: Higher Education after Dearing*, Kogan Page, Londres.
- Bréchet, C. (2005), *Towards a European Career Track? The INSERM Experience*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Clark, B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities, Organisational Pathways of Transformation*, Pergamon, Londres.
- Clark, B.R. (2004), *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Coaldrake, P. et L. Stedman (1998), *On the Brink: Australian Universities Confronting their Future*, University of Queensland Press, Queensland.
- Coaldrake, P. et L. Stedman (1999), *Academic Work in the Twenty-first Century: Changing Roles and Policies*, Occasional Papers Series, Department of Education, Training and Youth Affairs, Australia.
- Commission européenne (2005), *La charte européenne du chercheur et le code de conduite pour le recrutement des chercheurs*, Bruxelles, 11 mars.
- Douglass, J. (2005). « How All Globalization is Local: Countervailing Forces and Their Influence on Higher Education Markets », *Higher Education*, vol. 18, pp. 445-473.
- Duke, C. (2003), « Changer d'identité dans un contexte incertain : un rapport d'avancement » *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 15, n° 3, OCDE, Paris, pp. 55-74.
- Dunkin, R. (2005), *The HR Challenge: Some More Thoughts*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Eggs, H. et R. Macdonald (éd.) (2003), *The Scholarship of Academic Development*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Fazackerley, A. (2006). « Bonuses Tempt Top Staff in Jobs Boom », *Times Higher Education Supplement*, 14 juillet.
- Gibbons, M., et al. (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, Londres.

- Gordon, G. (1997), « Préparer et former les universités aux besoins de l'enseignement tertiaire de masse », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 3, OCDE, Paris, pp. 73-85.
- Gornall, L. (1999), « "New Professionals": Change and Occupational Roles in Higher Education », *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, vol. 3, n° 2, pp. 44-49.
- Gornall, L. (2004), « "New Professionals": Academic Work and Occupational Change in Higher Education », *Thèse de doctorat, School of Social Sciences, Cardiff*.
- Gruber, S. (2005), *Recruiting and Retaining a New Generation of Academics*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Halsey, A. (1992), *The Decline of Donnish Dominion*, Oxford University Press, Oxford.
- Harman, G. (2003), « Universitaires australiens d'aujourd'hui et de demain : adaptation à un environnement plus commercial », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 15, n° 3, OCDE, Paris, pp. 117-138.
- Hassan, R. (2003), *The Chronoscopic Society: Globalisation, Time and Knowledge in the Network Economy*, Peter Lang, New York.
- HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2003), « Leadership, Governance and Management Fund Consultation 2003/55 », HEFCE, Bristol.
- HEFCE (2005), « Evaluation of the Rewarding and Developing Staff in HE Special Funding Initiative (2001-02 to 2003-04) », HEFCE/KPMG, Bristol.
- Henkel, M. (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Jessica Kingsley, Londres.
- Henkel, M. (2002), « L'identité des universitaires : quelle évolution? Le cas du Royaume-Uni », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 14, n° 3, OCDE, Paris, pp. 159-170.
- HEPI (Higher Education Policy Institute) (2006), *Using Metrics to Allocate Research Funds: Initial Response to the Government's Consultation Proposals*, HEPI, www.hepi.ac.uk.
- Kahn, P. et D. Baume (éd.) (2003), *A Guide to Staff and Educational Development*, SEDA/Kogan Page, Londres.
- Ketteridge, S., S. Marshall et H. Fry (éd.) (2002), *The Effective Academic*, Kogan Page, Londres.
- Knight, P. (2005), *The Professional Formation of University Teachers: The Contribution of Human Resource Departments*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Kogan, M., I. Moses et E. El Khawas (1994), *Staffing Higher Education*, Jessica Kingsley, Londres.
- McCrinkle, M. (2005), *Understanding Generation Y*, Association of Tertiary Education Management, Perth.
- McCrinkle, M. (2006), *New Generations at Work: Attracting, Recruiting, Retraining and Training Generation Y*, www.mcrindle.com au, consulté le 19 juillet 2006.
- McInnis, C. (1998), « Academics and Professional Administrators in Australian Universities: Dissolving Boundaries and New Tensions », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 20, n° 2, pp. 161-173.

- McInnis, C. (1999), *The Work Roles of Academics in Australian Universities*, Department of Education, Training and Youth Affairs, Australie.
- McInnis, C. (2000), « Towards New Balance or New Divide? The Changing Work Roles of Academics in Australia », in M. Tight (éd.), *International Perspectives on Higher Education Research*, Elsevier, Londres.
- Merisotis, J.P. (2005), *Leading the Way: Training Higher Education Leaders through the Kellogg MSI Leadership Fellows Program*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Meyer, D. (2005), *Making Academic Careers More Attractive – Three Basic Principles*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Middlehurst, R. (2004), « Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities », *Higher Education Quarterly*, vol. 58, n° 4, pp. 258-279.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997), *Higher Education in the Learning Society*, (The Dearing Report), HMSO, Londres.
- Nolan, J. (2005), *Recruiting and Retaining a New Generation of Academics*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Oba, J. (2005), « La constitution en société de l'université nationale au Japon – Premières réactions des nouvelles organisations universitaires », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 17, n° 2, OCDE, Paris, pp. 119-139.
- Paddock, M. (2005), *Making the Business Case for Diversity*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Prudence, J. et P. Deer (2005), *Pay Reform in UK Higher Education*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, et Londres.
- Rhoades, G. (1996), « Reorganising the Faculty Workforce for Flexibility: Part-time Professional Labour », *Journal of Higher Education*, vol. 7, n° 6, pp. 624-659.
- Rhoades, G. (1998), *Managed Professionals: Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor*, State University of New York, New York.
- Rhoades, G. (2005), « Capitalism, Academic Style, and Shared Governance », *Academe*, vol. 91, n° 3.
- Royal Society (2003), *The Royal Society Response to the Roberts Review of the Research Assessment Exercise*, Policy Document 23/03.
- Scott, P. (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Scott, P. (1997), « The Changing Role of the University », *Tertiary Education and Management*, vol. 3, n° 1, pp. 5-14.
- Scott, P. (1998), *The Globalisation of Higher Education*, SRHE/Open University Press, Buckingham.

- Sharrock, G. (2005), « Leadership and Change in an Australian University », PhD Thesis, Royal Melbourne Institute of Technology, Melbourne.
- Shattock, M. (2000), « The Academic Profession in Britain: A Study on the Failure and Adapt to Change », in P. Altbach (éd.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, Boston College, pp. 61-85.
- Slaughter, S. et G. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Slaughter, S. et G. Rhoades (2004), *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore et Londres.
- Strazzeri, L. (2005), *Managing Motivation and Commitment Versus Compensation and Research Institutions*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Strebler, M. (2005), *Equal Opportunities and Diversity for Staff in Higher Education*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Strike, T. (2005), *Evolution of Academic Career Structures in English Universities*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.
- Urry, J. (2003), *Global Complexity*, Polity Press, Cambridge.
- Webb, G. (1996), *Understanding Staff Development*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Whitchurch, C. (2006a), « Who Do They Think They Are? The Changing Identities of Professional Administrators and Managers in UK Higher Education », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 28, n° 2, pp. 159-171.
- Whitchurch, C. (2006b), *Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures*, Leadership Foundation for Higher Education, Londres, www.lfhe.ac.uk/publications.
- Wood, F. (2005), *National Capacity, Competitiveness and Scientific Excellence*, article présenté à la conférence de l'OCDE sur « Les tendances et la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur », Paris, 25-26 août.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 2007 02 2 P) ISSN 1682-346X - n° 55702 2007

Revue du Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur Politiques et gestion de l'enseignement supérieur

Sommaire

Valeurs universitaires, gestion des établissements et politiques publiques David Ward	9
L'université et ses communautés David Watson	23
Les palmarès d'universités comme moyens d'action : usages et abus Jamil Salmi et Alenoush Saroyan	33
L'université sous les projecteurs : modèles de classement de la performance en Australie Hamish Coates	75
L'impact du classement des établissements sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur Ellen Hazelkorn	95
Périphéries et centres : les universités de recherche dans les pays en développement Philip G. Altbach	123
La gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur : la diversification des fonctions et ses conséquences George Gordon et Celia Whitchurch	151

Les abonnés à ce périodique peuvent accéder gratuitement à la version en ligne. Si vous ne bénéficiez pas encore de l'accès en ligne à travers le réseau de votre institution, contactez votre bibliothécaire. S'il s'agit d'un abonnement individuel écrivez-nous à : SourceOECD@oecd.org.

Volume 19, n° 2

éditions OCDE
www.oecd.org/editions

imhe

ISSN 1682-346X
ABONNEMENT 2007
(3 NUMÉROS)
89 2007 02 2 P

