Faces visibles et cachées des classements internationaux. Une tentative de modélisation des tensions dans le supérieur

The visible and hidden faces of international rankings. An attempt to model the tensions in higher education

Caras visibles y ocultas de las clasificaciones internacionales. Un intento de modelización de las tensiones en la enseñanza superior

Jean-Marie De Ketele

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/963>

DOI : 10.4000/ries.963

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2010

Pagination : 93-104

ISBN : 978-2-85420-582-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Marie De Ketele, « Faces visibles et cachées des classements internationaux. Une tentative de modélisation des tensions dans le supérieur », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 06 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/963> ; DOI : 10.4000/ries.963

Faces visibles et cachées des classements internationaux

Une tentative de modélisation des tensions dans le supérieur¹

Jean-Marie De Ketele

Les classements internationaux dans l'enseignement supérieur se multiplient depuis quelques années et touchent essentiellement les universités ou des institutions remplissant les mêmes fonctions (enseignement, recherche et valorisation). Dans cette contribution, nous tenterons d'analyser les classements et palmarès universitaires avec le même type de démarche que celle que nous avons utilisée pour notre article consacré à l'enseignement obligatoire dans ce numéro².

UNE ANALYSE DES FACES VISIBLES ET CACHÉES

Nous nous concentrerons sur quatre grands classements internationaux des institutions d'enseignement supérieur : celui dit de *Shanghai* (conçu par l'université *Jiao Tong* de Shanghai), le *Times QS*, le *Taiwan* et le *Webometrics Ranking of World Universities* réalisé par un laboratoire espagnol appartenant au Conseil supérieur de la recherche de ce pays³.

Qui classe ?

Ces quatre classements sont effectués par un laboratoire de recherche sous l'impulsion d'autorités politiques convaincues que la place et l'influence de leur pays dépendront de la place et de l'influence de ses institutions de recherche. Contrairement aux classements internationaux des systèmes éducatifs de l'enseignement obligatoire, les classements internationaux des universités ne sont pas le fait d'un consortium international regroupant les experts des différents pays mais le fruit du travail d'une équipe locale de chercheurs, qui en fait un projet de recherche comme n'importe quel autre. Ce travail est ensuite exploité par les autorités politiques, qui vont assurer les financements nécessaires pour en permettre

1. Nous tenons à remercier notre collègue Anne Osterrieth pour son aide précieuse.

2. Voir p. 95.

3. Notons qu'il existe d'autres classements, dont certains ont été établis en réaction aux précédents, comme le classement de l'École des Mines de Paris (basé sur le nombre d'anciens diplômés parvenus à des postes de numéro 1 au sein des cinq cents plus grosses entreprises mondiales), ou afin de mieux rendre compte de la situation d'un pays (même de « petits » pays, comme la Slovaquie, le font).

la continuité et les aménagements jugés nécessaires (comme l'évolution des pondérations des critères et indicateurs ou encore l'élargissement des sources).

Qui ne classe pas ?

Les universités classées ne participent donc pas elles-mêmes aux choix fondamentaux qui déterminent les classements : elles sont simplement les fournisseurs des informations prises en considération par les auteurs des classements. Certaines universités sont mieux outillées et organisées dans la mise à disposition des informations requises sur le web et, comprenant les enjeux de ces classements, améliorent sans cesse leurs systèmes d'information et de communication. Elles prennent également des dispositions en termes d'incitation, de financement ou de réorganisation, pour améliorer les indicateurs pris en considération par les classements. Conscientes des enjeux, des universités (le plus souvent, des universités déjà en vue) ou/et des autorités nationales concernées ont pris la peine d'organiser des réunions internationales pour mieux faire face aux enjeux liés aux classements internationaux. Dans cet article, il sera ainsi fait référence au *Third International Symposium on University Rankings*, qui s'est tenu à Leiden en 2009. Les universités ne sont donc pas activement consultées, ni pour la définition des critères, ni pour l'opérationnalisation des indicateurs, ni pour les traitements débouchant sur les classements. Les autres acteurs concernés (comme certaines catégories de consommateurs ou d'utilisateurs : les étudiants, les parents, le monde du travail, la société civile) sont encore moins partie prenante, même si certains classements intègrent des critères qui les concernent (comme l'employabilité, dans le *Times*).

Qu'est-ce qui est évalué et donc objet du classement ?

Établis par des scientifiques, les classements internationaux des universités sont l'objet d'une procédure transparente, ce qui présente un intérêt évident. Afin d'éviter les contestations inutiles, les auteurs des classements se sont concentrés sur les indicateurs de performance les plus objectivables possibles. Le tableau suivant, présenté à Leiden par Ellen Hazelkorn (2009) et complété par nos soins, en est une illustration.

L'analyse de ce tableau permet de saisir que : (i) la recherche est la fonction prioritairement évaluée par *Times* et *Webometrics*, et même exclusivement évaluée par Shanghai et Taïwan ; (ii) les critères sont opérationnalisés par des indicateurs de performance objectivables, à l'exception de certains indicateurs du *Times* qui sont plus subjectifs (mais néanmoins pertinents) ; (iii) les pondérations varient d'un classement à l'autre (et chez un même opérateur à travers le temps) avec un accent marqué pour ce qui touche à la production scientifique (publications et citations), même si on voit un élargissement chez *Times* par la prise en compte des besoins des étudiants, et chez *Webometrics* par la politique de communication.

Comparaison des critères et indicateurs de quatre grands classements internationaux

Classements	Critères et indicateurs	Pondérations
SJT ARWU	<ul style="list-style-type: none"> – Qualité de l'éducation – Qualité de la faculté <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de prix Nobel et de médailles Fields • Nombre de chercheurs <i>HiCi</i>⁴ – Qualité de la recherche <ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'articles publiés dans <i>Nature</i> ou <i>Science</i> • Nombre d'articles indexés dans <i>Citation Index</i> – Taille de l'établissement 	10 % 20 % 20 % 20 % 20 % 10 %
<i>TIMES QS</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Approbation par les pairs – Employabilité des diplômés – Qualité de l'enseignement/ratio d'encadrement étudiants-enseignants – Nombre d'étudiants étrangers – Part des personnels d'origine étrangère – Qualité de la recherche/Nombre de citations par faculté 	40 % 10 % 20 % 5 % 5 % 20 %
TAIWAN	<ul style="list-style-type: none"> – Productivité de la recherche <ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'articles publiés au cours des 11 années précédentes • Nombre d'articles publiés dans l'année en cours – Impact de la recherche <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de citations dans les 11 dernières années • Nombre de citations dans les 2 dernières années • Moyenne du nombre de citations dans les 11 dernières années – Excellence de la recherche <ul style="list-style-type: none"> • <i>HiCi</i> Index des 2 dernières années • Nombre d'articles <i>HiCi</i> dans les 10 dernières années • Nombre d'articles publiés dans des revues à impact élevé dans l'année en cours • Nombre de disciplines/domaines d'excellence de l'université 	10 % 10 % 10 % 10 % 10 % 20 % 10 % 10 % 10 %
<i>WEBOMETRICS</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Nombre de pages du site : nombre de pages récupérées par 4 moteurs : Google, Yahoo, Live Search et Exalead – Visibilité : nombre de liens extérieurs (<i>inlinks</i>) pour le site que l'on peut obtenir en interrogeant Yahoo Search, Live Search et Exalead – Fichiers Richs : les formats .pdf, .ps, .doc, .ppt. ont été sélectionnés ; on compte le nombre de fois que les fichiers sont téléchargés – Académique : Google Scholar donne le nombre d'articles et des citations, par domaine, des articles publiés sur le site 	50 % 25 % 12,5 % 12,5 %

Sources : Hazelkorn (2009) et De Ketele, sur la base de la consultation du site de Webometrics.

4. *HiCi* : High Citation (ndlr).

Qu'est-ce qui n'est donc pas (ou peu évalué) ?

Si personne ne remet en question le fait que les universités ont trois fonctions, les fonctions enseignement et services à la société ne sont pas ou guère prises en considération dans les classements. Cela induit implicitement que la recherche serait la fonction la plus noble, et donc que les deux autres le seraient moins ou que ces dernières seraient automatiquement bien remplies et de qualité si la première l'était. Cela induit aussi l'idée que la qualité de la recherche tient au nombre de publications, à la réputation des lieux de publication et au nombre de citations. Si cette affirmation revêt quelques fondements, l'histoire des sciences montre aussi que les plus grandes découvertes ont souvent été ignorées – voire combattues – par les autorités scientifiques « établies ». Enfin, les indicateurs retenus favorisent les bio-sciences au détriment des autres domaines, surtout ceux qui sont le moins facilement quantifiables ; Hazelkorn (2009), parle même de « fétichisme de certaines formes de connaissance ».

Quelles sont les fonctions non recherchées par les classements et cependant agissantes ?

On peut se demander pourquoi les indicateurs pris en considération ne concernent guère la fonction enseignement et l'impact de l'université sur la société. Ne serait-il pas possible d'identifier des indicateurs suffisamment objectifs pour prendre en considération ces aspects ? Serait-il inconcevable de prendre en considération les trois fonctions et d'admettre que les institutions puissent se différencier sur un profil tridimensionnel plutôt qu'unidimensionnel ? La focalisation sur la recherche pourrait-elle s'expliquer, en partie du moins, par le fait qu'une part grandissante du financement des universités provient ou est à rechercher auprès de fonds extérieurs tournés vers la production scientifique ?

Pour qui, c'est-à-dire au profit de qui ?

Si l'on examine les critères, les indicateurs et les fonctions pris ou non pris en considération, on peut inférer que les classements internationaux servent principalement les desseins des universités intensives de recherche. C'est une politique que l'on peut qualifier de volontariste et justifier par les prescriptions de grandes réunions internationales, comme le Sommet de Lisbonne de 2007, qui veut faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde (Zgaga, 2009). Ces prescriptions et le désir bien compréhensible de briller dans ces classements internationaux ne sont pas sans rapport avec les décisions de regroupement prises par de nombreux gouvernements ou les décisions de collaboration entre des laboratoires qui désirent être plus forts, quantitativement et qualitativement. Par ailleurs, il n'est pas étonnant de constater que les efforts ont été concentrés sur les domaines scientifiques qui « rapportent le plus » dans les classements.

Pour qui, c'est-à-dire aussi au détriment de qui ?

Les fonctions enseignement et services à la communauté étant peu prises en compte, on risque de voir de nombreuses universités y prêter moins d'attention. Certaines institutions d'enseignement supérieur s'en inquiètent, ce qui montre que les questions « qui choisit les critères de classement ? » et « pour qui ? » ne sont pas anodines. Serait-il vraiment impensable que des personnalités reconnues pour leur action en faveur d'un « développement humain et social durable » se penchent sur l'établissement de critères qui permettraient de mettre en évidence (et non nécessairement classer) des universités qui contribuent le plus à un tel type de développement ? On peut sans doute présumer qu'il en résulterait un meilleur équilibre entre les trois fonctions, toutes également indispensables, et entre les différents domaines de savoir.

Comment ? Quelles sont les procédures mises en œuvre ?

Les auteurs des premiers classements internationaux sont partis de l'idée que la qualité d'une université tient essentiellement à sa production scientifique reconnue, que celle-ci conditionne la qualité des autres fonctions et qu'en conséquence, il suffit de se concentrer sur la première. Sur cette base, les procédures de classement devenaient évidentes : (i) se baser sur des indicateurs quantitatifs de performance les plus objectivables, comme des indicateurs liés à la publication scientifique et liés à la fréquence de citations ; (ii) puiser les informations dans des bases de données disponibles ou susceptibles d'être alimentées par toutes les universités (afin d'éviter certaines objections) ; (iii) tenir compte du degré de qualité des différentes sources et donc définir une pondération acceptable, comme dans le classement des revues. Ces choix effectués, le classement devient une simple opération mathématique.

Comment ? Quelles sont les procédures évitées ?

En miroir, on peut s'interroger sur les choix (en termes de présupposés et d'indicateurs) d'abandon de fonctions, de critères. Cela permet de lancer la réflexion sur les manières possibles de prendre en considérations les trois fonctions afin de dégager une saisie sous forme d'un profil tridimensionnel : il s'agit donc d'un autre présupposé. D'autres choix sont évidemment possibles, comme le montre la tentative de classement de l'École des Mines de Paris, unidimensionnelle car tournée vers une certaine conception de l'employabilité des diplômés (critère qui avantage ladite école d'ingénieur). Ce dernier exemple montre que, si l'on y voit un intérêt, il est possible de trouver des indicateurs relatifs à d'autres fonctions que celle de la recherche.

Le problème de la pondération pose aussi des questions importantes : qu'est-ce qui est fortement pondéré, mais aussi qu'est-ce qui l'est moins ou pas

du tout ? Quel sens peut-on donner aux pondérations, non seulement en fonction de ce qui est pondéré, mais aussi en fonction de ce qui ne l'est pas ? Quels effets à terme cela peut-il entraîner ?

Nous avons déjà constaté que de nombreuses universités, après analyse des classements et des procédures qui les fondent, ont orienté leur politique de développement pour obtenir les meilleurs classements internationaux possibles. C'est certainement bénéfique pour le développement de la recherche scientifique, à condition cependant de ne pas oublier que les indicateurs des classements tendent à négliger certains domaines de recherche, certains paradigmes et certaines formes de publication.

Avec quel paradigme à l'œuvre et quels paradigmes oubliés ?

Comme nous l'avons rappelé ailleurs (De Ketele et Maroy, 2010), de nombreux experts de la recherche scientifique insistent sur deux aspects fondamentaux : (i) les institutions de recherche et les chercheurs ont pour fonction de produire des connaissances nouvelles validées par la communauté scientifique de l'époque comme des connaissances provisoires susceptibles d'être invalidées par des recherches ultérieures ; (ii) il existe de nombreuses voies possibles de produire des connaissances nouvelles considérées comme des connaissances scientifiques si on admet la possibilité de les soumettre à l'épreuve. On ne peut douter que ces principes soient considérés comme fondamentaux par les responsables des classements internationaux, par les comités de rédaction des revues prises en compte dans ces classements et, plus largement, par la communauté scientifique dans son ensemble. Un examen attentif semble cependant indiquer que sont privilégiées les recherches opérées avec un paradigme expérimental quantitatif classique, portant sur des « objets », plus facilement objectivables et manipulables.

Or, à côté du paradigme expérimental classique, d'autres paradigmes existent qui reposent sur d'autres constats : notamment ceux de la difficulté de la réalité à être réduite et manipulée, surtout s'il s'agit de « sujets humains » (non considérés comme des « objets ») ou de phénomènes sociaux ; la difficulté de quantifier de tels phénomènes et la pluralité de sens possibles à un même résultat quantitatif, quand celui-ci apparaît dans des contextes différents ; le caractère situé de toute connaissance ; la nécessité de prendre en considération la « complexité » ; l'impossibilité d'une objectivation totale ; l'impossibilité d'une mise à l'écart totale de la subjectivité du chercheur...

Tout cela est évacué par les classements, soit une part importante de nombreux travaux scientifiques.

Avec quels effets indirects positifs ?

Les classements internationaux ont pour vertu d'attirer l'attention d'un pays et de ses institutions sur leur situation dans un ensemble plus vaste. Comparer pour comprendre est l'un des principes clés de la recherche de la

connaissance... à condition de ne pas oublier ce qui est l'objet de la comparaison, qui compare, comment la comparaison a été faite et dans quel but. Comme observateur de l'évolution de plusieurs universités, nous avons pu constater toute une série d'actions conduites suite à l'analyse des classements : mise en place de groupes d'analyse des classements et de recherche des causes d'un classement jugé insuffisant ou non correspondant au classement subjectif institutionnel ; décisions de renforcer les critères de sélection et de promotion des enseignants chercheurs ; regroupement de plusieurs laboratoires, voire d'institutions, pour obtenir une plus-value quantitative et qualitative ; financements plus importants aux laboratoires et pour les domaines de recherche susceptibles de faire évoluer le classement de l'université ; accent mis sur des modules d'enseignement susceptibles de préparer et de sélectionner les étudiants dont ont besoin les laboratoires ; développement d'une politique d'attraction des meilleurs étudiants étrangers pour les troisièmes cycles et les post-doctorats...

Avec quels effets indirects pervers ?

On ne peut contester les effets positifs sur la recherche des classements internationaux, lorsqu'ils ont été suivis d'une bonne analyse institutionnelle et de décisions cohérentes. Mais choisir, c'est privilégier et même renoncer à certains choix. Ainsi, privilégier la formation de chercheurs et la sélection d'une relève de qualité (finalement une minorité dans une promotion donnée), c'est parfois oublier la formation des futurs professionnels dont l'université a la responsabilité. D'autres effets pervers ont été observés, comme le renforcement des disciplines dites dures au détriment des autres disciplines (les sciences humaines notamment). En parcourant les revues scientifiques sur la formation dans diverses professions comme la médecine et l'ingénierie, on relève de nombreuses recherches qui montrent qu'il est aberrant de former des professionnels sans recourir à certaines disciplines des humanités et des sciences sociales et sans avoir pensé des dispositifs pédagogiques qui apprennent aux futurs professionnels à mobiliser les connaissances de ces disciplines dans une diversité de contextes plus ou moins liés à leur future profession.

Pour quel développement personnel privilégié ?

Des universités axées essentiellement sur la recherche tendent à induire auprès de leurs étudiants que la connaissance scientifique est au cœur du développement de la personne, tant dans ses aspects cumulatifs (le capital des connaissances) que démarches (le raisonnement scientifique, le souci de la preuve, le doute). Ce sont sans nul doute des aspects importants. C'est donc développer le souci de l'objectivité, de la nécessaire prise de distance, de l'objectif, de l'observable ; c'est générer une méfiance et une lucidité envers les idéologies. C'est aussi privilégier les technologies nouvelles, qui sont non seulement les témoins des avancées de la science, mais aussi qui en permettent d'autres.

Pour quel développement personnel non privilégié ?

Si la connaissance scientifique peut constituer une composante importante du développement de la personne, elle ne suffit pas à forger une construction identitaire équilibrée. L'éveil aux lettres, aux arts, à son corps, aux autres, à la spiritualité se révèle également important. Par ailleurs, prétendre être exempt d'idéologie ou sans préjugé est une position intenable. Vouloir gouverner toute sa vie sur la connaissance et la démarche scientifiques, c'est en soi une idéologie. Des chercheurs en psychologie, Yzerbyt et Carnaghi (2007), montrent que vivre sans préjugés serait impossible. Prétendre faire de la recherche sans hypothèse (un hypothèse est un préjugé), c'est se leurrer. Le problème ne réside pas dans la présence de l'idéologie et du préjugé, mais dans l'absence de démarche d'élucidation de l'une et de l'autre.

Pour privilégier quelle société ?

Les analystes s'accordent à mettre en évidence le rôle de la recherche scientifique dans la compétition économique mondiale. Ils expliquent ainsi le développement extraordinairement rapide des États-Unis et la réaction conséquente de l'Union européenne au Sommet de Lisbonne, qui veut développer en son sein une « société de la connaissance ». Ils montrent aussi l'effort opéré par la Chine et l'Inde dans le domaine de la recherche scientifique, en évoquant le nombre de brevets qu'ils déposent chaque année. Mais ce concept de « société de la connaissance » véhicule ou charrie conjointement le modèle de « société néolibérale », que certains défendent et d'autres accusent de tous les maux actuels. En rappelant l'augmentation croissante des financements privés pour la recherche scientifique, certains disent que le monde de la recherche devient lui-même un marché et que les classements internationaux des universités y contribuent.

Pour retarder l'émergence de quelle société ?

La recherche scientifique apporte une contribution importante au développement économique. Mais au bénéfice de qui ? Pas celui des pays les plus pauvres et même de moins en moins celui des politiques nationales ; et de plus en plus celui de sociétés anonymes et des grands actionnaires. Or les connaissances scientifiques pourraient être mobilisées pour un « développement humain et social durable ». De nombreux mouvements tentent de rappeler que les connaissances scientifiques sont susceptibles de résoudre à terme les problèmes de l'eau, de l'alimentation, de l'environnement, de la pauvreté, de la démographie, de la santé, de l'éducation et d'autres encore, si une volonté politique existe aux différents niveaux globaux et locaux.

UNE TENTATIVE DE MODÉLISATION DES TENSIONS

Comme dans notre analyse des tensions dans les systèmes d'éducation obligatoire, nous utiliserons les mêmes dimensions bipolaires pour mieux comprendre les tensions dans les systèmes d'enseignement supérieur. Le croisement de ces deux dimensions (mesurable *vs* non-mesurable, global *vs* local) permet à nouveau de situer des logiques différentes défendues par des acteurs spécifiques et promouvant des fonctions jugées prioritaires.

Le premier quadrant (en haut à droite) exprime les faces les plus visibles de l'évolution du monde de la recherche scientifique, sous la pression conjointe du monde économique, des instances politiques internationales, de la globalisation croissante ; les classements internationaux contribuent à cette évolution. La logique prioritaire de cette évolution est le développement d'une « société de la connaissance », accordant à la recherche une place centrale et requérant de l'enseignement supérieur de sélectionner les meilleurs étudiants pour les intégrer dans de grands laboratoires de recherche évalués sur la base de leur production scientifique. On assiste donc à une compétitivité de plus en plus forte entre les universités qui tentent d'attirer les « meilleurs cerveaux » pour obtenir la meilleure place possible dans les classements internationaux, avec en retour une attraction encore plus forte en termes de ressources.

Le deuxième quadrant (en bas à droite) est caractéristique des universités « régionales » de taille moyenne qui ne peuvent rivaliser avec les grandes universités nationales ou à vocation internationale. Elles se tournent donc vers les acteurs régionaux et tentent de répondre aux besoins de la région. Elles

101

Modélisation des tensions dans les systèmes d'enseignement supérieur

privilégient une fonction de service, non seulement en termes d'expertise mais aussi en développant une offre d'enseignement au service des besoins régionaux et en mettant la recherche sur des secteurs prioritaires pour la région. Toutes n'entrent pas dans cette catégorie car certaines ne sont que des succursales d'un ou plusieurs grandes universités nationales (voire internationales).

Le troisième quadrant (en bas à gauche) est assez représentatif des tensions vécues par les consommateurs de l'enseignement supérieur : les étudiants, qui veulent avoir accès à l'université et à un « bon » diplôme ; les parents, qui savent les bénéfices d'une formation universitaire débouchant sur un avenir professionnel rémunérateur ; le monde du travail et les associations professionnelles, qui mettent l'accent sur la qualité de la formation. Ce sont des logiques personnelles et institutionnelles qui mettent donc l'accent sur la fonction enseignement et attendent de l'université une formation de qualité orientée vers l'employabilité. En témoigne le nombre croissant de revues de pédagogie universitaire (généralistes ou spécifiques à une catégorie de professions), de congrès sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire et d'associations ou de comités d'évaluation de celle-ci. Face aux classements internationaux qui ne prennent pas ou guère en considération ces aspects, beaucoup d'enseignants-chercheurs et d'autorités académiques s'indignent ou s'interrogent sur le bien-fondé des efforts fournis.

Le quatrième quadrant (en haut à gauche) représente les universités qui ont acquis une conscience de leur rôle dans le développement de la société, dans ses différents aspects économiques, humains, sociaux, culturels. C'est une logique socio-politique qui sous-tend les axes de la politique universitaire. Il s'agit de former des intellectuels qui, dans différents secteurs de la société, et auront une fonction de veille et d'éveil face aux problèmes sociétaux. Ceci implique que la formation développe une conscience de ces problèmes, une éthique et une volonté de mobiliser les connaissances scientifiques (non seulement des sciences dites dures mais aussi des sciences humaines et sociales) pour les analyser et contribuer à les résoudre dans toute leur complexité.

Que peut-on conclure de cette tentative de modélisation des tensions générées par les effets visibles ou cachés générés par la pression des classements internationaux des institutions de l'enseignement supérieur ? Le fonctionnement du modèle est susceptible de rendre compte d'une très grande variabilité de situations actuelles ou à venir. Deux situations extrêmes peuvent être décrites et méritent réflexion.

La première correspond à une exaspération des tensions. D'une part, une hiérarchisation des institutions d'enseignement supérieur, autrefois implicite et basée sur la réputation, va devenir de plus en plus apparente et justifiée

par la transparence et l'objectivité de ses critères selon ses défenseurs. D'autre part, les laissés pour compte vont souligner le caractère discriminatoire de cette hiérarchie. Appuyées par les acteurs régionaux, les universités régionales vont souligner la pertinence, la qualité et l'efficacité de leur politique, mettant la recherche, l'enseignement et leur expertise au service de la collectivité proche ; elles vont reprocher aux universités bien classées de rester dans une tour d'ivoire et uniquement préoccupées par le « *publish or perish* », de constituer une caste de pairs qui se citent mutuellement, de produire une recherche apparemment désincarnée mais offerte à quiconque veut l'exploiter quelle que soit son éthique. Elles défendront l'idée que toute connaissance a besoin de s'éprouver dans des contextes locaux, avec des approches à la fois quantitatives et qualitatives, en référence à des connaissances venant tant des sciences dures que des sciences humaines et sociales. Les consommateurs, étudiants et professionnels, auront tendance à critiquer les institutions d'enseignement supérieur qui, mettant la majorité de leurs ressources dans la recherche, négligeront la qualité de l'enseignement, la non connaissance des profils des diplômés à former, le manque d'attention aux étudiants, une sélection des étudiants orientée vers le seul recrutement interne. À côté de ces revendications de prise en considération des intérêts locaux, il ne faut pas oublier différents mouvements « sociopolitiques ou citoyens », dont l'impact grandit au fil du temps. Attentifs aux grands défis de notre société actuelle (pauvreté, alimentation, accès à l'eau, environnement, accès à une éducation de qualité... en un mot les inégalités et les injustices), ces mouvements citoyens réclament que les universités jouent leur rôle de veille et d'éveil face à ces problèmes et mettent leurs ressources au service d'un développement durable. Ils ne comprennent pas que les chercheurs, mis sous pression, soient uniquement et égoïstement préoccupés de leurs publications.

À l'autre extrême correspond une situation où les axes ainsi que les logiques de ce modèle ne fonctionneraient pas en termes d'exclusion (ou bien ceci... ou bien cela) mais d'inclusion (et ceci... et cela). Ceci impliquerait que l'on parvienne à faire évoluer les classements internationaux vers des profils multidimensionnels (non pas un score mais un vecteur de scores), prenant en compte les fonctions recherche, enseignement et service, ne se restreignant pas aux seuls indicateurs facilement objectivables et conduisant une réflexion sur les processus d'interprétation et de relativisation des profils obtenus. Ainsi serait promue une diversification des institutions d'enseignement supérieur, certaines défendant une politique de développement de la qualité sur l'une ou l'autre dimension. Ainsi serait aussi promu le développement de réseaux d'universités, dont l'excellence porterait sur des fonctions différentes et qui verraient la nécessité de collaborer pour remplir ensemble les trois fonctions, d'autant plus que les fonctions ne sont pas indépendantes et s'appuient les unes sur les autres.

Au terme de cette analyse, on constate que, tant dans l'enseignement obligatoire que pour l'université, les classements et palmarès se fondent sur des

performances facilement mesurables et quantifiables. Tout ceci indique : une dynamique de globalisation et de standardisation, aux dépens du local et de la différenciation ; la promotion d'une épistémologie de la connaissance fondée sur le réductionnisme expérimental et sur le « toutes choses restant égales par ailleurs », aux dépens d'une épistémologie du complexe ; le risque de subordination de la recherche, à travers le concept d'« économie de la connaissance », au développement d'une économie « néolibérale » dont les gagnants sont avant tout les pays riches et les holdings financiers, aux dépens des pays pauvres et des laissés pour compte (Archer, 2009).

Il ne s'agit pas de nier les apports positifs des classements internationaux. Mais l'analyse montre que, face aux experts et technocrates qui gèrent les évaluations internationales des systèmes éducatifs et aux équipes de scientifiques qui établissent les classements des universités, les acteurs qui en subissent les retombées commencent à réagir avec force pour des raisons diverses qui peuvent parfois s'allier : leurs intérêts personnels ou institutionnels sont menacés, leurs systèmes de valeur sont mis à mal. Nous pouvons espérer que cela débouchera sur une évolution de la conception des évaluations où la qualité ne peut se réduire à la quantité et par une évolution des classements qui devront privilégier une conception de profils multidimensionnels et non unidimensionnels.

BIBLIOGRAPHIE

ARCHER W. (2009) : « *Under the influence* » what rankings mean around the world. Leiden : International Symposium on University Ranking.

CIEP (2008) : « Quel avenir pour les études en sciences humaines ? » *Revue internationale d'Éducation*, n° 51 (numéro thématique).

DE KETELE J.-M. (2006) : « Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 43, 141-157.

DE KETELE, J.-M. & MAROY C. (2006) : « Quels critères de qualité pour la recherche en éducation », in L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Éds) : *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

GUILBERT J.-J. (1992) : *Comment raisonnent les médecins*. Genève : Médecine et Hygiène.

HAZELKORN E. (2009) : *Rankings and the (re)Construction of Knowledge*. Leiden : International Symposium on University Ranking.

ZGAGA P. (2009) : « Éducation : du cosmopolitisme au globalisme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, 39-50.

YZERBYT V. & CARNAGHI A. (2007) : « Stereotype change in social context ». In Y. Kashima, K. Fielder & P. Freytag (Éds). *Stereotype Dynamics : Language Based Approaches to Stereotype Formation, Maintenance, and Transformation*. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum Associates.