

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/320619337>

Une décennie de classements internationaux des universités : un point de vue critique d'Amérique latine

Chapter · October 2017

CITATIONS

0

READS

64

2 authors:



Imanol Ordorika

Universidad Nacional Autónoma de México

166 PUBLICATIONS 1,039 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Marion Lloyd

Universidad Nacional Autónoma de México

67 PUBLICATIONS 173 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Affirmative action [View project](#)



Actores sociales en la educación superior / Social actors in higher education [View project](#)



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Éditions
UNESCO

Classements et responsabilisation dans l'enseignement supérieur

Bons et mauvais usages

L'ÉDUCATION EN DEVENIR



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Éditions
UNESCO

Classements et responsabilisation dans l'enseignement supérieur

Bons et mauvais usages

P.T.M. Marope, P.J. Wells et E. Hazelkorn (dir. publ.)

Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2017

Tous droits réservés

ISBN 978-92-3-200011-8

Titre original : *Rankings and accountability in higher education: uses and misuses*
Publié en 2013 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Graphisme de la couverture : Corinne Hayworth
Crédit de couverture: © Peter Jurik / Panther Media / GraphicObsession
Mise en page et impression dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

Table des matières

| | |
|---|-----|
| Introduction..... | 5 |
| Les classements des universités : les multiples facettes du débat <i>Mmantsetsa Marope et Peter Wells</i> | 7 |
| Partie 1 Considérations méthodologiques | |
| Chapitre 1 Le classement académique des universités mondiales et ses orientations futures <i>Nian Cai Liu</i> | 25 |
| Chapitre 2 Une méthodologie en évolution : le classement <i>Times Higher Education</i> des universités mondiales <i>Phil Baty</i> | 45 |
| Chapitre 3 Questions relatives à la transparence et l'applicabilité des classements des universités mondiales <i>Ben Sowter</i> | 61 |
| Partie 2 Implications et applications | |
| Chapitre 4 Des universités de classe mondiale ou des systèmes de classe mondiale ? Les classements et les choix politiques dans l'enseignement supérieur <i>Ellen Hazelkorn</i> | 79 |
| Chapitre 5 Les classements et l'apprentissage en ligne : une combinaison perturbatrice pour l'enseignement supérieur ? <i>John Daniel</i> | 109 |
| Chapitre 6 Les classements des établissements d'enseignement supérieur : un point de vue critique <i>Peter Scott</i> | 131 |
| Chapitre 7 Les classements, nouveaux outils de responsabilisation et d'assurance qualité <i>Judith Eaton</i> | 149 |
| Partie 3 Perspectives internationales | |
| Chapitre 8 Un point de vue africain des classements dans l'enseignement supérieur <i>Peter A. Okebukola</i> | 161 |
| Chapitre 9 Les universités japonaises : classements et contexte <i>Akiyoshi Yonezawa</i> | 195 |

| | |
|--|-----|
| Chapitre 10 L'impact national et institutionnel des classements des universités : le cas de la Malaisie <i>Sharifah Hapsah</i> | 211 |
| Chapitre 11 À quoi servent les classements ? <i>Kevin Downing</i> | 223 |
| Chapitre 12 Une décennie de classements internationaux des universités : un point de vue critique d'Amérique latine <i>Imanol Ordorika et Marion Lloyd</i> | 237 |

Partie 4 Approches alternatives

| | |
|---|-----|
| Chapitre 13 Si les classements des universités sont la maladie, l'analyse comparative est-elle le bon remède ? <i>Jamil Salmi</i> | 265 |
| Chapitre 14 U-Multirank : un outil multidimensionnel de classement centré sur les besoins des utilisateurs dans un environnement international d'enseignement supérieur et de recherche <i>Frans van Vught et Frank Ziegele</i> | 289 |
| Chapitre 15 Vers une évaluation internationale des résultats dans l'enseignement supérieur : l'initiative AHELO de l'OCDE <i>Richard Yelland et Rodrigo Castañeda Valle</i> | 315 |
| À propos des auteurs..... | 337 |

Chapitre 12

Une décennie de
classements internationaux
des universités : un
point de vue critique
d'Amérique latine

Imanol Ordorika et Marion Lloyd

Il y a 10 ans, des chercheurs en sciences de l'éducation de l'Université Jiao Tong de Shanghai ont voulu évaluer le décalage existant entre les universités chinoises et l'élite mondiale des universités de recherche en termes de production scientifique (Liu et Cheng, 2005). C'est ainsi qu'est né le Classement académique des universités mondiales (« Academic Ranking of World Universities », ARWU, 2003),¹ première classification hiérarchique des universités à l'échelle internationale. Malgré l'étroitesse du champ ciblé par la méthodologie de classement, les résultats ont globalement été considérés comme le reflet – ou du moins l'approximation la plus proche possible – de la qualité d'un établissement. D'autres classements internationaux d'universités n'ont pas tardé à suivre, créant un vaste effet d'entraînement avec des conséquences importantes pour les établissements d'enseignement supérieur du monde entier.

Bien qu'il existât depuis plusieurs décennies dans le monde anglophone des systèmes de classements et de palmarès semblables à l'échelle nationale ou régionale (Turner, 2005 ; Webster, 1986), l'impact des classements internationaux a été particulièrement fort, tant sur les établissements eux-mêmes que sur l'ensemble des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. En comparant des établissements aussi éloignés que les universités de Shanghai, du Cap et de New York, les classements les projettent dans un contexte autre que leur contexte local et régional et les soumettent à un examen approfondi sans précédent. Dans un contexte de mondialisation et de diminution constante des financements publics affectés à l'enseignement supérieur, les universités sont déjà confrontées à des pressions concurrentielles croissantes pour attirer des ressources et des étudiants. Soucieux de sortir du lot, les administrateurs ont tendance à brandir les classements internationaux comme « preuve » de la supériorité de leur établissement. Dans le même temps, les autorités gouvernementales, les spécialistes de l'enseignement supérieur et les médias se basent sur ces systèmes de classement pour défendre ou critiquer les politiques menées dans le domaine de l'enseignement supérieur (Ordorika et Rodríguez, 2008 ; 2010). Les classements internationaux sont parfois utilisés pour déterminer le montant des

1 Le Classement académique des universités mondiales (« Academic Ranking of World Universities, ARWU ») est publié chaque année depuis 2003 par l'Institut pour l'enseignement supérieur de l'Université Jiao Tong de Shanghai. Il compare 1 200 universités dans le monde et classe 500 d'entre elles d'après leur productivité scientifique, en tenant compte des critères suivants : nombre d'anciens élèves et de professeurs de l'université ayant gagné des prix Nobel et des médailles Fields ; nombre de chercheurs fréquemment cités dans 21 catégories de disciplines ; articles publiés dans des journaux tels que *Science* et *Nature* et nombre de publications indexées dans la plate-forme en ligne ISI-wok (*ISI-Web of Knowledge*) du groupe Thomson Reuters, l'une des deux bases de données bibliométriques concurrentes de revues scientifiques à comité de lecture ; et production scientifique par habitant, sur la base des indicateurs précédents.

aides de l'État octroyées à des établissements publics ou influencer les décisions des étudiants concernant le choix de leur université et le montant des droits universitaires qu'ils sont prêts à payer. Ils influent aussi sur la prise de décisions et la planification stratégique des administrateurs, qui s'efforcent de prendre modèle sur les universités les mieux classées. Au Danemark, les classements jouent même un rôle dans la politique d'immigration : les diplômés d'universités cotées qui demandent un permis de travail ou de séjour bénéficient de points supplémentaires².

En d'autres termes, on ne saurait sous-estimer l'influence des classements internationaux. De fait, nombreux sont ceux qui les considèrent, au-delà de leur portée, de leur finalité ou de leurs limites, comme des mesures objectives de la qualité des établissements, et les similitudes que l'on peut relever dans l'ordre de classements différents confèrent d'autant plus de légitimité à leurs résultats. Pour autant, ce point de vue non critique est-il réellement justifié ? La réponse est définitivement non. En réalité, comme les auteurs l'expliquent dans ce chapitre, les classements reposent sur un parti pris marqué en faveur d'un seul et unique modèle d'enseignement supérieur : l'université de recherche américaine d'élite, dont Harvard est l'illustration ultime. De plus, les innombrables problèmes et limites des classements, comme le manque de transparence de leur méthodologie, leur parti-pris pour la langue anglaise, et leur effet uniformisant, l'emportent de loin sur leurs bienfaits potentiels (Berry, 1999 ; Bowden, 2000 ; Federkeil, 2008a ; Florian, 2007 ; Ishikawa, 2009 ; Jaienski, 2009 ; Ordorika et al., 2009 ; Provan et Abercromby, 2000 ; Van Raan, 2005 ; Ying et Jingao, 2009).

C'est le cas en Amérique latine qui, malgré une tradition d'enseignement supérieur vieille de 500 ans, compte moins d'une douzaine d'universités dans les 500 premières places des principaux classements. La pénurie de financements alloués à l'enseignement supérieur et à la recherche est en partie responsable de la faible représentation de la région. S'y ajoute toutefois une autre explication : les classements ne prennent pas en compte la totalité des rôles et des fonctions des universités latino-américaines,

2 Le Danemark classe les demandeurs de permis de travail et de séjour selon un système de points qui tient compte, notamment, du niveau d'études des candidats. Pour évaluer les diplômés d'études postsecondaires, il s'appuie sur les résultats du classement international QS des universités (QS World University Rankings), établi par la société britannique Quacquarelli Symonds, spécialisée dans les prestations éducatives. Les diplômés issus d'une université classée parmi les 100 premières reçoivent 15 points (sur un total de 100), les diplômés d'une université classée parmi les 200 premières reçoivent 10 points, et ceux qui sont issus d'une université classée parmi les 400 premières reçoivent 5 points, selon le barème indiqué sur le site Internet du gouvernement pour l'immigration, accessible à l'adresse suivante : http://www.nyidanmark.dk/en-us/coming_to_dk/work/greencard-scheme/greencard-scheme.htm.

lesquels dépassent largement l'enseignement et la recherche. Les universités publiques, en particulier, ont joué un rôle crucial dans la mise en place des institutions publiques de leurs pays respectifs et la résolution des problèmes les plus urgents de ces nations, sans parler de la pléthore de services communautaires et culturels qu'elles offrent (Ordorika et Pusser, 2007 ; Ordorika et Rodríguez, 2010). Les plus grosses universités publiques sont des « *state-building universities* » pour reprendre les mots employés par Ordorika et Pusser, c'est-à-dire des universités qui contribuent à l'édification de l'État, concept sans équivalent dans le monde anglophone (Ordorika et Pusser, 2007). Pourtant, les classements ne tiennent pas compte du gigantesque impact social et culturel de ces établissements d'enseignement supérieur en Amérique latine et ailleurs. Au contraire, ces universités ressentent souvent une pression à changer pour améliorer leur rang dans les classements, au risque de sacrifier leur identité individuelle et nationale (IESALC, 2011 ; Ordorika et Rodríguez, 2008 ; 2010).

Cet effet uniformisant n'est qu'un des effets négatifs des classements qui seront examinés en détail dans ce chapitre. Nous commencerons par analyser le contexte dans lequel sont apparus les classements il y a une dizaine d'années, avant que leur influence ne se renforce, principalement au sein des bureaux politiques des universités et des gouvernements et dans les médias. Nous étudierons aussi les principaux classements aux niveaux national, régional et international, et leur diversité. Nous poursuivrons par une analyse des limites des méthodologies de classement, suivie d'un examen de leurs effets, en nous intéressant plus spécialement au contexte latino-américain.

Contexte d'apparition des classements

Dans une certaine mesure, la popularité des classements reflète la « culture de responsabilisation » de plus en plus omniprésente dans les programmes politiques, ainsi que les demandes sociétales d'accès à l'information dans les sphères publique et privée. Dans ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur ont été confrontés à une pression croissante pour mettre au point des instruments permettant de mesurer, classer et suivre leurs performances dans les domaines académique et administratif, générant ainsi une dynamique d'évaluation porteuse d'objectifs ambitieux (Bolseguí et Fuguet, 2006 ; Elliott, 2002 ; Power, 1997). Parmi ces instruments figurent la transparence et la responsabilisation en matière de finances, notamment dans le cas d'établissements financés par des fonds publics ; la mise en œuvre

de formules visant à améliorer et garantir la qualité ; l'obligation de rendre compte au public des objectifs et des résultats ; ou encore le contrôle par l'État des performances de chaque établissement ou du système dans son ensemble (Acosta, 2000 ; Borgue et Bingham, 2003 ; Díaz Barriga, Barrón Tirado et Díaz Barriga Arceo, 2008 ; Ewell, 1999 ; Mendoza, 2002 ; Palomba et Banta, 1999 ; Rowley et al., 1997 ; Villaseñor, 2003). L'analyse comparative a pris une importance croissante dans cet éventail de mécanismes de responsabilisation, dans la mesure où elle offre des points de référence pour comparer les réalisations et les améliorations des divers établissements ou au sein des systèmes universitaires. Les classements et les palmarès ont depuis progressivement gagné en popularité et leurs résultats sont souvent pris en compte dans l'élaboration des politiques universitaires (Merisotis et Sadlak, 2005 ; Marginson, 2007). La logique des classements impose de rétablir le principe de hiérarchie académique, mis à mal par la « massification » et la diffusion aveugle de connaissances par le biais de l'Internet. Dans l'optique des classements, il est dans l'intérêt des établissements d'enseignement supérieur, des gouvernements nationaux, des sociétés d'édition, des communautés scientifiques et des autres parties prenantes de s'accorder sur des critères de classement fondés sur des valeurs académiques et des idéaux communs, en vue d'être compétitifs dans une économie mondiale fondée sur le savoir (Ordorika et Rodríguez, 2008).

La méthodologie répond également aux demandes du marché pour une classification et une organisation hiérarchiques de la multiplicité d'établissements coexistant dans un monde où la diversification et la stratification des services éducatifs ne cessent de croître (Brennan, 2001 ; Cuenin, 1987 ; Dill, 2006 ; Elliott, 2002 ; Kogan, 1989 ; Marginson et Ordorika, 2010 ; Puiggrós et Krottsch, 1994 ; Strathern, 2000).

Les classements sont révélateurs de la bataille qui se déroule sur la scène internationale pour le contrôle des flux de connaissances : le système axé autour du prestige du savoir, illustré par les classements, tend à reproduire le *statu quo*, où les universités ayant traditionnellement occupé une place dominante dans la production des savoirs scientifiques officialisent leur rang dans la hiérarchie mondiale et où une minorité d'établissements émergents s'efforcent, parfois avec succès, d'asseoir une position concurrentielle (IESALC, 2011 ; Marginson et Ordorika, 2010). « Les classements reflètent le prestige et le pouvoir ; et les classements confirment, consolident et reproduisent le prestige et le pouvoir » (Marginson, 2009, p. 13). Le système pousse à suivre le mouvement, d'où une « course aux armements académiques » très coûteuse dans le but d'améliorer son prestige, mesuré essentiellement à l'aune des travaux de recherche en sciences, médecine et ingénierie (Dill, 2006).

L'effet pernicieux de cette course-poursuite au prestige académique est que c'est un jeu à somme nulle fort coûteux, dans lequel la plupart des établissements, mais aussi la société, sont perdants, et qui détourne non seulement des ressources, mais aussi l'attention du personnel administratif et du corps professoral des actions collectives devant être menées à l'intérieur des universités pour améliorer réellement l'apprentissage des étudiants (Dill, 2006, p. 6).

Dans un tel contexte, il arrive que d'autres priorités des universités, comme les programmes de vulgarisation et sensibilisation des communautés locales, ou même la recherche en sciences humaines et sociales, ont tendance à passer à la trappe.

La diversité des classements

Il existe actuellement aux niveaux international, régional et national un large éventail de systèmes de classement du type palmarès. Les classements internationaux les plus influents en Amérique latine sont le Classement académique des universités du monde (« Academic Ranking of World Universities », ARWU), les Classements mondiaux des universités (« World University Rankings ») du *Times Higher Education (THE)*³, le Classement international des universités QS (« QS World University Rankings »⁴), le classement Webometrics⁵ et les classements SCImago (« SCImago Institutions

3 Le classement du *Times Higher Education* a été publié à l'origine dans le supplément « Enseignement supérieur » du journal *Times (Times Higher Education Supplement)*, l'un des grands quotidiens britanniques. Entre 2004 et 2009, les classements *THE* ont été compilés par Quacquarelli Symonds, société privée londonienne de fourniture de prestations éducatives. Le classement évalue les universités du monde entier selon une combinaison d'indicateurs relatifs à la production scientifique et aux opinions d'autres universitaires et des employeurs.

4 À partir de 2004, Quacquarelli Symonds a commencé à produire un classement international des universités pour le *Times Higher Education Supplement (THE)*. Mais, en 2009, QS a mis fin à son accord avec *THE* et entrepris de produire son propre classement, en reprenant la méthodologie appliquée auparavant pour *THE*. Depuis 2009, QS produit chaque année son édition du classement des universités mondiales et élargit sa production à des classements par région et par secteur académique. Les classements les plus récents sont le Classement QS des universités d'Amérique latine et le classement QS des universités mondiales par discipline, tous deux introduits pour la première fois en 2011. Le dernier d'entre eux classe les universités en fonction de leurs performances dans cinq domaines : ingénierie, biomédecine, sciences naturelles, sciences sociales, arts et lettres.

5 Le classement Webometrics des universités mondiales est produit depuis 2004 par Cybermetrics Lab (CCHS), un groupe de recherche appartenant au Conseil supérieur de la recherche scientifique (Consejo Superior de Investigación Científica, CSIC) espagnol. Le Webometrics classe plus de 4 000 universités de par le monde en fonction des pages Web qu'elles publient sur Internet.

Rankings », SIR)⁶. L'Union européenne⁷ et l'Université de Leiden⁸, qui produit aussi son propre classement depuis quelques années, figurent parmi les systèmes classements régionaux les plus notables. Plusieurs pays possèdent aussi des systèmes de classement nationaux. Aux États-Unis, les plus connus sont ceux produits par *US News & World Report*⁹ et *The Top American Research Universities*¹⁰. Au Royaume-Uni, plusieurs journaux (*The Times*¹¹, *The Independent*¹² et *The Guardian*¹³) publient de manière ponctuelle des guides des meilleures universités et des meilleurs programmes, établis en fonction d'indicateurs de classement. Au Canada, le plus prestigieux est le guide Maclean's des universités (*McLean's Universities Rankings*, produit par la revue du même nom¹⁴ ; en Australie, c'est le Guide des bonnes universités (« Good Universities Guide »¹⁵), et en Allemagne, le classement établissements allemands, suisses et autrichiens édité par le Centre pour le développement de l'enseignement supérieur (Center for the Development of Higher

-
- 6 Depuis 2009, SCImago Research Group, consortium espagnol constitué d'universités et de centres de recherches, dont le Conseil supérieur de la recherche scientifique (CSIC) et des universités espagnoles, produit plusieurs classements internationaux et régionaux. Parmi eux figurent le SIR World Report, qui classe plus de 3 000 universités et centres de recherche dans le monde d'après leur production scientifique, ainsi que le Classement ibéro-américain, qui classe plus de 1 400 établissements de la région selon des critères tels que la production scientifique sur la base des publications indexées dans des revues scientifiques à comité de lecture, les initiatives de collaboration internationale, l'impact normalisé et le taux de publication. Par exemple, SCImago s'appuie sur les données fournies par SCiVerse Scopus, l'une des deux principales bases de données bibliométriques à l'échelon international.
- 7 Le classement de la production scientifique de 22 universités situées dans des pays de l'Union européenne a été compilé en 2003 et 2004 dans le cadre du *Troisième Rapport européen sur les indicateurs de la science et de la technologie*, élaboré par la Direction générale Science et Recherche de la Commission européenne.
- 8 Le classement de Leiden, réalisé par le Centre d'études des sciences et technologies (Centre for Science and Technology Studies, CWTSS) de l'Université de Leiden, est exclusivement fondé sur des indicateurs bibliométriques. Au départ, il classait les 100 premières universités européennes selon le nombre d'articles et d'autres publications scientifiques indexées dans des bases de données bibliométriques internationales. Il a par la suite étendu son champ d'application aux universités mondiales.
- 9 Le classement *US News & World Report* des universités est le principal système de classement des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis. Édité pour la première fois en 1983 (Dill, 2006), c'est aussi l'un des systèmes les plus anciens du monde. Il repose sur les données qualitatives et les opinions recueillies dans le cadre d'enquêtes auprès de professeurs et d'administrateurs des universités. Cf. : www.usnews.com/rankings.
- 10 Le classement Top American Research Universities, établi par le Center for Measuring University Performance, est publié chaque année depuis 2000. Le rapport sur les performances des universités est élaboré sur la base des publications, citations, récompenses et finances des établissements. Cf. : <http://mup.asu.edu/research.html>.
- 11 Cf. : *Good Universities Guide*, sur le site Internet : www.gooduniguide.com.au.
- 12 Cf. : *The Complete University Guide*, sur le site Internet : www.thecompleteuniversityguide.co.uk.
- 13 Cf. : *The Guardian University Guide*, sur le site Internet : <http://education.guardian.co.uk/universityguide2005>.
- 14 Il est publié dans le supplément *OnCampus*, accessible sur le site Internet : <http://oncampus.macleans.ca/education/category/rankings>.
- 15 Publié par Hobsons, maison d'édition et société de conseils en services d'éducation et d'emploi. Cf. : www.gooduniguide.com.au.

Education, CHE¹⁶). Au Chili, le journal *El Mercurio* publie un *Panorama général des meilleures universités du pays*¹⁷. Au Brésil, la maison d'édition Abril publie la série *Guide de l'étudiant*¹⁸, qui inclut un classement des universités. En outre, elle décerne les prix annuels des meilleures universités, sous l'égide de la Banco Real¹⁹, l'une des premières banques du pays. Il est à noter que les palmarès sont en grande majorité établis soit par des sociétés d'édition de journaux ou de revues, soit par des sociétés de conseil indépendantes. Toutefois, de plus en plus d'organismes académiques composés de spécialistes en techniques d'évaluation se lancent dans la production et la diffusion de leurs propres instruments de classement²⁰ (Ordorika et Rodríguez, 2008 ; 2010).

Un point de convergence entre les pratiques d'évaluation des établissements et les classements réside dans leur utilisation des résultats d'examens des étudiants, ainsi que de données relatives à la satisfaction d'autres paramètres et indicateurs de performance. C'est le cas de l'examen national d'évaluation des étudiants (ENADE) administré par l'Institut national de recherche et d'études pédagogiques (INEP) au Brésil et des examens d'État pour évaluer la qualité de l'enseignement supérieur (ECAES) administrés par l'Institut colombien pour la promotion de l'enseignement supérieur (ICFES) (Ordorika et Rodríguez, 2008 ; 2010).

L'objectif de ces examens généraux est explicitement de fournir aux autorités éducatives gouvernementales et institutionnelles des éléments d'aide à la décision. En outre, les résultats des tests appliqués aux établissements et programmes sont rendus publics, au titre d'une culture de la responsabilisation. La publication des évaluations s'inscrit dans le cadre d'un effort visant à promouvoir la compétitivité des établissements et des programmes. Bien que les résultats des examens ENADE (Brésil) et ECAES (Colombie) ne soient pas présentés sous la forme d'un classement des établissements, ils sont en général perçus comme tels par les médias et l'opinion publique (Ordorika et Rodríguez, 2008).

16 Le CHE se définit comme un groupe de réflexion ayant pour mission de promouvoir le développement et prôner des idées et des concepts novateurs applicables aux systèmes éducatifs et aux établissements d'enseignement. Il fournit des services de conseil et de formation et publie chaque année un classement des universités. Cf. : www.che-ranking.de/cms.

17 Cf. : www.emol.com/especiales/infografias/ranking_universidad/index.htm.

18 Cf. : <http://guiadoestudante.abril.com.br>.

19 Cf. : www.melhoresuniversidades.com.br.

20 Par exemple, le groupe d'universitaires de la Graduate School of Education de l'Université Jiao Tong de Shanghai, chargé de produire le Classement académique des universités du monde (« Academic Ranking of World Universities », ARWU), le groupe de recherche SCImago, composé de chercheurs universitaires espagnols, et la Carte de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes, en cours d'élaboration par une équipe de spécialistes de l'IESALC-UNESCO.

D'autres évaluations institutionnelles, notamment dans le cadre de systèmes d'accréditation de programmes, offrent aussi la possibilité de réaliser des classements hiérarchiques. Étant donné la tendance des pays à adopter les protocoles internationaux d'accréditation applicables à l'enseignement supérieur, les résultats de ces processus d'évaluation figurent également parmi les critères incorporés dans les classements (Buelsa et al., 2009 ; Rodríguez, 2004).

Les données délivrées par les mécanismes d'évaluation institutionnelle (examens des étudiants, processus d'évaluation et d'accréditation des établissements et des programmes, évaluation des professeurs) sont utilisées pour conférer aux classements une plus grande objectivité. Néanmoins, comme noté dans ce chapitre, de nombreuses voix s'élèvent pour dénoncer l'utilisation des classements comme instruments de mesure de la qualité des universités sur la base d'une série restreinte d'indicateurs. S'y ajoutent celles qui critiquent les conséquences fâcheuses pouvant résulter des politiques publiques et réformes institutionnelles fondées sur les résultats des classements.

Méthodologie des classements : problèmes et perspectives

Les classements des universités se distinguent essentiellement par leurs méthodologies : les uns fondent leur analyse sur une évaluation quantitative de la production de connaissances au moyen d'indicateurs comparatifs tels le nombre de publications et de citations (Dill et Soo, 2005) ; les autres s'en remettent à des enquêtes sur l'image et la réputation des établissements, basées sur les évaluations par des pairs ou par les consommateurs des prestations éducatives, comme les étudiants, les parents et les employeurs (Ackerman, Gross et Vigneron, 2009 ; Beyer et Snipper, 1974 ; Cave et al., 1997 ; Federkeil, 2008b). Les classements associent de plus en plus souvent les deux méthodologies, en s'appuyant sur des indicateurs quantitatifs et qualitatifs (Filip, 2004 ; Usher et Savino, 2006).

Comme on l'a évoqué ci-dessus, ces systèmes de classement servent souvent de base de référence essentielle pour l'élaboration des politiques publiques et des réformes institutionnelles. Parallèlement, ils sont devenus un thème récurrent dans les médias, produisant l'idée fallacieuse que le rang d'un

établissement dans les classements équivaut à une image complète de sa qualité englobant tous les aspects de sa performance (Espeland et Sauder, 2007 ; Hazelkorn, 2007 ; Marginson, 2009 ; Marginson et Van der Wende, 2006 ; Roberts et Thomson, 2007 ; Salmi et Saroyan, 2007 ; Siganos, 2008 ; Thakur, 2008).

Cette situation a donné matière à moult débats, études, analyses et critiques sur les limites et les risques des systèmes de classements hiérarchiques. Parmi les aspects controversés des comparaisons des établissements d'enseignement supérieur on retrouve, par exemple, la sélection et la pondération relative des indicateurs ; la fiabilité des informations ; et l'élaboration de notes servant de base à l'établissement des hiérarchies. Le caractère uniformisant des classements, la domination de la langue anglaise et l'approche réductrice consistant à conférer un caractère définitif à une seule et unique évaluation de la qualité d'un établissement – évaluation qui elle-même repose exclusivement sur sa production scientifique – font aussi l'objet de critiques (Berry, 1999 ; Bowden, 2000 ; Federkeil, 2008a ; Florian, 2007 ; Ishikawa, 2009 ; Jaienski, 2009 ; Ordorika et al., 2009 ; Provan et Abercromby, 2000 ; Van Raan, 2005 ; Ying et Jingao, 2009).

L'orientation commerciale de nombreux classements, notamment des classements *THE* et *QS*, a aussi suscité des craintes que la recherche de profits potentiels ne fausse les résultats (Ordorika et Rodríguez, 2010). À titre d'exemple, le classement *QS* ainsi que d'autres classements commerciaux offrent des services de conseil aux universités, avec la promesse de les aider à améliorer leur rang dans le classement. Il y a donc là un risque de conflit d'intérêt, dans la mesure où l'organisme de classement peut se sentir obligé d'améliorer la position de son client dans un classement l'année suivante afin de justifier le coût de ses prestations de conseil. Les informations utilisées pour classer les universités n'étant le plus souvent pas divulguées par les organismes de classement, il existe une certaine marge de manipulation possible des résultats en faveur d'une université plutôt que d'une autre. D'autres activités lucratives peuvent être associées aux classements, comme la vente d'emplacements publicitaires dans les publications et sur la page Internet de l'organisme de classement, notamment au moment de la divulgation des résultats annuels ; la facturation de l'accès à la liste complète des universités et des informations les concernant ; la promotion de leurs propres fournisseurs de données ; et la création ou la vente de services de renseignements spécialisés (Ordorika et Rodríguez, 2010).

Pour être rentables, les classements doivent engendrer des attentes quant à leurs résultats. L'une des solutions pour ce faire consiste à modifier de temps

en temps l'ordre de classement annuel des universités, notamment des universités mal classées, allant jusqu'à les déplacer de 100 places, voire plus, dans la hiérarchie (Ordorika et Rodríguez, 2010). Dans le cas du premier classement QS des universités d'Amérique latine, l'ordre des universités de la région ne correspondait pas à leurs positions respectives dans le classement international QS de la même année, avec pour résultat de déclencher une vague d'articles dans les médias sur la nature inattendue des gagnants, ainsi qu'une publicité accrue pour QS. Nous étudierons la présence de l'Amérique latine dans les classements de manière plus détaillée dans le chapitre consacré à la tradition universitaire de la région.

On pourrait s'attendre à ce que le changement de méthodologie de classement d'une année sur l'autre donne lieu à de légères variations. Cependant, le degré de volatilité est tel qu'il remet en cause la justification même des classements, à savoir le besoin de systèmes de mesure objectifs et utilisables que les responsables politiques peuvent, la conscience tranquille, utiliser pour orienter leurs stratégies institutionnelles ou nationales. Jusqu'à présent, les critiques formulées à l'encontre des classements par les universitaires d'Amérique latine et du monde n'ont pas atteint la masse critique requise pour provoquer des changements de méthodologie, ni réussi à limiter la prolifération des classements. Au contraire, tout semble indiquer que les classements s'imposent progressivement dans les processus de réforme institutionnelle, étant donné l'usage qu'en font les responsables des politiques publiques et la demande croissante d'informations sur les performances des établissements ou des programmes (Altbach, 2006 ; Cyrenne et Grant, 2009 ; Hazelkorn, 2008 ; Sanoff, 1998).

Néanmoins, bien qu'elles n'aient guère eu d'impact concret, les critiques des classements ont créé un espace de discussion constructive sur les bienfaits et les limites des systèmes de classement. À cet égard, les propositions qui tentent de définir des normes et pratiques pertinentes visant à améliorer la transparence, la fiabilité et l'objectivité des classements actuels abondent. Les administrateurs comme les utilisateurs des classements devraient en tirer profit (Carey, 2006 ; Clarke, 2002 ; Diamond et Graham, 2000 ; Goldstein et Myers, 1996 ; Salmi et Sorayan, 2007 ; Sanoff, 1998 ; Vaughn, 2002 ; Van der Wende, 2009). La plus connue de ces initiatives proposée par le Groupe d'experts internationaux en classements (IREG²¹).

21 L'IREG a été créé en 2004 à l'occasion de la réunion de suivi de la Table ronde intitulée *Tertiary Education Institutions : Ranking and League Table Methodologies* (« Établissements d'enseignement supérieur : méthodologies des classements et des palmarès »). La réunion était organisée sous l'égide conjointe du Centre européen de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur (CEPES) et de l'Institut pour les politiques de l'enseignement supérieur (IHEP, Institute for Higher Education Policy).

Au cours de sa deuxième réunion sur les classements organisée à Berlin en mai 2006, le groupe d'experts qui fait partie de l'IREG a publié un rapport intitulé « Principes de Berlin sur le classement des établissements d'enseignement supérieur ». Par la suite, l'IREG a concentré ses efforts sur la mise en place de l'Observatoire international sur les classements et l'excellence académiques (International Observatory on Academic Ranking and Excellence)²², qui diffuse des informations sur les principaux classements nationaux et internationaux, ainsi que sur les activités menées par le groupe de travail. Certaines des pratiques suggérées ont commencé à être adoptées dans les classements mondiaux les plus influents et, en général, les principes sont au centre du débat actuel sur les perspectives futures qu'offrent les modèles de classement (Cheng et Liu, 2008 ; McCormick, 2008).

Le point de vue de l'Amérique latine

En mai 2011, de nombreux présidents et administrateurs d'universités d'Amérique latine et des Caraïbes se sont réunis à Buenos Aires à l'occasion d'une conférence sur l'enseignement supérieur organisée par l'UNESCO et ont rédigé une déclaration commune dénonçant les classements²³. Le document cite les limites des classements et leurs effets négatifs : (a) le manque de clarté des critères de sélection utilisés pour évaluer les établissements ; (b) l'échec des classements à déterminer l'écart numérique entre les établissements, ou à révéler les indicateurs réellement utilisés pour calculer les résultats ; (c) l'emploi d'un nombre limité d'indicateurs pour évaluer la qualité globale des établissements ; (d) les effets indésirables de la diffusion des classements par les médias notamment, les pressions exercées sur les établissements pour les inciter à changer afin d'obéir à la logique des classements, plutôt que de rester fidèle aux objectifs qui leur sont propres ; (e) le caractère totalisateur des classements, qui réduisent la valeur des universités à des indicateurs numériques ; (f) le risque de réduire l'autonomie des universités en les contraignant à se concentrer exclusivement sur les domaines mesurés par les classements ; (g) la distorsion qui en résulte en

22 Cf. : www.ireg-observatory.org.

23 La conférence, « Quatrième réunion des réseaux d'universités et conseils de recteurs d'Amérique latine et des Caraïbes, » s'est déroulée sous l'égide de l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC). Une traduction en anglais du document intitulé *Position of Latin America and the Caribbean with regard to the Higher Education Rankings*, est accessible sur le site Internet de l'IESALC : www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/posicion_alc_ante_rankings_en.pdf.

matière de priorités budgétaires des universités ; et (h) le fait que les classements reposent sur un idéal unique d'université, supposant implicitement que toutes les universités doivent se conformer à ce modèle et, donc, opérer les changements nécessaires (IESALC, 2011).

La logique et la méthodologie des classements vont aussi à l'encontre des déclarations internationales sur l'enseignement supérieur, notamment des deux définitions ratifiées par les Conférences mondiales sur l'enseignement supérieur organisées par l'UNESCO. Lors de la première conférence, en 1998, les délégués ont défini l'enseignement supérieur comme un bien public dont la mission ne se limite pas à assurer la qualité et la pertinence de l'enseignement, de la recherche et de la diffusion des cultures, mais recouvre plus largement la promotion d'un développement durable et le renforcement d'activités visant à « éliminer la pauvreté, l'intolérance, la violence, l'analphabétisme, la faim, la dégradation de l'environnement et la maladie » (UNESCO, 1998), parmi d'autres fonctions. Qui plus est, la déclaration affirme l'importance de renforcer les activités de recherche axées sur l'analyse et l'anticipation des besoins de la société (IESALC, 2011).

Au cours de la deuxième Conférence mondiale, qui s'est tenue 10 ans plus tard, en 2008, la délégation latino-américaine a plaidé avec succès pour que l'enseignement supérieur soit défini comme un bien public social dont l'accès doit être garanti, et pour lequel aucune discrimination ne saurait être admise. Suivant la suggestion de la région, le communiqué final inscrit la responsabilité sociale au premier rang des cinq composantes générales de la mission de l'enseignement supérieur (IESALC, 2011). La déclaration indique que « l'enseignement supérieur doit non seulement transmettre des compétences solides pour le monde actuel et à venir, mais former des citoyens responsables, prêts à défendre la paix, les droits de l'homme et les valeurs de la démocratie » (IESALC, 2011).

Cette attention fixation sur la mission humaniste et sociale de l'enseignement supérieur est clairement absente des critères de classement. Or, c'est précisément dans ces domaines que les universités latino-américaines tendent à exceller. C'est le cas des universités contribuant à l'édification de l'État : Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidade de São Paulo, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba ou Universidad Central de Venezuela, pour n'en citer que quelques-unes. Toutes ces universités sont essentiellement orientées vers l'enseignement et la recherche à part entière, mais leur portée s'étend bien au-delà de leur mission scientifique (Ordorika et Pusser, 2007).

L'UNAM, le plus gros établissement d'enseignement supérieur de la région avec près de 200 000 étudiants de niveau postsecondaire, auxquels s'ajoutent 120 000 étudiants inscrits dans le système d'enseignement secondaire public (UNAM, 2011a), est l'exemple type d'une université œuvrant à l'édification de l'État.

À divers moments de sa longue histoire, l'UNAM a joué un rôle majeur dans la création de grandes institutions publiques, comme le Ministère de la santé publique et le système judiciaire mexicains. Cette université nationale a aussi largement contribué à créer d'innombrables organismes et bureaux gouvernementaux et à former et qualifier les fonctionnaires en charge de les diriger. Depuis sa fondation, l'UNAM est le terrain de formation de l'élite politique et économique et de nombreux professionnels du Mexique. Plus important peut-être, à maintes occasions de l'histoire du Mexique, l'UNAM a focalisé le mouvement de contestation sur la création et la recréation d'une culture nationale centrées sur les fonctions postsecondaires telles que le questionnement critique, la production des connaissances, la mobilité sociale et la conscience politique (Ordorika et Pusser, 2007, p. 190).

L'UNAM fait partie de la poignée d'universités latino-américaines figurant dans les 200 premières places des classements internationaux les plus influents, juste derrière l'université de São Paulo. Ce rang témoigne de l'extraordinaire productivité de ces deux universités en matière de recherche. L'UNAM, par exemple, est à l'origine d'environ un tiers des articles scientifiques produits par des chercheurs mexicains et indexés dans la plate-forme *ISI Web of Knowledge*, tandis que l'université de São Paulo représente plus d'un quart des articles produits dans le pays (DGEI, 2012). Toutefois, les classements ne tiennent pas compte de l'énorme impact social et culturel des universités contribuant à l'édification de la nation en Amérique latine ou ailleurs (Ordorika et Pusser, 2007). Pour ce qui est de l'UNAM, elle exploite le système sismologique national et l'observatoire astronomique national, deux navires de recherche le long des côtes mexicaines et plus de 60 000 programmes de vulgarisation. Elle héberge aussi l'un des orchestres symphoniques les plus respectés du pays, ainsi que la bibliothèque nationale et la base nationale de périodiques du pays (UNAM, 2011a, 2011b).

En outre, les méthodologies de classement accordent souvent davantage de poids à la productivité en sciences naturelles, en médecine et en ingénierie, et s'intéressent moins aux sciences sociales et humaines, domaines où l'Amérique latine possède une tradition ancienne et respectée. De plus, s'agissant de leur perception de la productivité de recherche, les classements favorisent nettement la langue anglaise. La grande majorité des revues

scientifiques citées dans les principales bases de données bibliographiques consultées par les classements, c'est-à-dire *ISI Web of Knowledge* et *SciVerse Scopus*, sont publiées dans des revues en langue anglaise, alors qu'un petit nombre d'entre elles seulement sont publiées en espagnol ou portugais.

Les organismes de classement sont conscients du problème, mais ont tendance à en minimiser l'ampleur. En 2007, Quacquarelli Symonds – qui produisait à l'époque les classements du *Times Higher Education Supplement* – a invoqué l'importante couverture des revues non anglaises dans la base de données *Scopus* pour justifier sa décision de l'adopter ; à cette époque, 21 % des revues figurant dans *Scopus* étaient rédigées dans une autre langue que l'anglais, ou dans les deux langues²⁴. Pour autant, 79 % des publications décomptées par QS étaient publiées en anglais. Même dans les universités équivalentes en taille et en importance à l'UNAM et à l'Universidade de São Paulo (USP), les articles publiés en anglais continuent de représenter une minorité de leur rendement de recherche, mais comprennent une majorité d'articles enregistrés dans *ISI* et *Scopus*. En 2009, 88 % des 3 571 articles de l'UNAM enregistrés dans *ISI* étaient publiés en anglais ; pour ce qui est de l'USP, 90 % des 8 699 articles figurant dans *ISI* étaient rédigés en anglais (DGEI, 2012).

Les bases de données régionales, telles que *Latindex*²⁵, *SciELO*²⁶, *CLASE*²⁷ et *PERIÓDICA*²⁸, donnent une meilleure idée de la productivité de recherche en Amérique latine. Pour les deux dernières, 71 % des revues scientifiques

24 Pour plus de précisions sur l'argumentaire de QS concernant sa décision d'adopter une autre base de données, cf. *Why Scopus ?* sur le site Internet à l'adresse : <http://www.topuniversities.com/world-university-rankings/why-scopus>.

25 Basé à l'UNAM, *Latindex* est un système coopératif d'informations bibliographiques créé conjointement par le Brésil, Cuba, le Venezuela et le Mexique en 1995. Hébergé à l'UNAM, il sert en quelque sorte de centre régional d'échange d'informations pour des publications scientifiques. Sa base de données recense plus de 20 000 publications provenant de tout le continent latino-américain, des Caraïbes, d'Espagne et du Portugal, et contient des articles rédigés en espagnol, en portugais, en français et en anglais.

26 Basée au Brésil, *SciELO (Scientific Electronic Library Online)* est une base de données bibliographiques et un portail de littérature scientifique en libre accès contenant plus de 815 revues scientifiques. Elle est gérée par une structure coopérative réunissant des pays en développement, avec l'appui du Gouvernement de la République fédérative du Brésil, du Gouvernement de l'État de São Paulo et du Centre d'informations sur les sciences de la santé pour l'Amérique latine et les Caraïbes (LILACS).

27 *CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)* est une base de données bibliographiques spécialisée dans les sciences sociales et les lettres. Créée en 1975 et hébergée au Département de bibliographie d'Amérique latine de l'UNAM, elle contient près de 270 000 références bibliographiques renvoyant à des articles, essais, comptes rendus d'ouvrages et autres documents publiés dans près de 1 500 revues à comité de lecture d'Amérique latine et des Caraïbes, selon le site Internet de la base de données : <http://biblat.unam.mx/>.

28 *PERIÓDICA (Índice de Revistas Latinoamericanas en Ciencias)* a été créé en 1978. Spécialisé dans les sciences et les technologies, il contient environ 265 000 références bibliographiques renvoyant à des articles, rapports techniques, études de cas, statistiques et autres documents publiés dans près de 1 500 revues à comité de lecture d'Amérique latine et des Caraïbes.

figurant dans leurs indices sont en espagnol et 18 % en portugais, contre tout juste 11 % en anglais (CLASE, 2011 ; PERIÓDICA, 2011). Si la consultation de ces bases de données ne modifie sans doute pas le classement des établissements, elle peut offrir une image plus complète de leur production scientifique dans la langue natale de leurs chercheurs.

Les universités latino-américaines dans les classements

Au vu de ces orientations méthodologiques et des contraintes, notamment financières, il n'est pas surprenant que les universités latino-américaines n'aient pas obtenu les meilleures places dans les classements internationaux. Quelques universités comme l'UNAM, l'Université de Buenos Aires et plusieurs universités brésiliennes, celle de São Paulo en tête, sont néanmoins parvenues à rester à portée des universités d'élite situées dans les pays les plus riches, dont les investissements dans l'enseignement supérieur, la recherche et développement sont nettement supérieurs.

Toutefois, comme pour d'autres régions, les positions respectives des universités latino-américaines sont très variables d'une année à l'autre et d'un classement à l'autre. Dans le cadre d'une vaste étude des systèmes de classement des universités, la Direction générale pour l'évaluation institutionnelle de l'UNAM gère une base de données interactive²⁹ qui traque l'évolution de la place des universités ibéro-américaines (en Amérique latine, en Espagne et au Portugal) dans les classements ARWU, QS, THE, SCImago, HEEACT³⁰ et Webometrics de 2003 à nos jours. D'après cette base de données, l'Universidade de São Paulo est la mieux classée en moyenne de toutes les universités de la région dans les principaux classements : 112^e. Mais son rang varie : en 20^e position dans l'édition Webometrics de cette année, elle était en 264^e position dans l'édition 2006 du THE. L'UNAM, qui dépasse parfois l'Université de São Paulo, notamment dans le classement

29 La base de données *Universidades Iberoamericanas en los principales rankings internacionales 2003-2011* est accessible sur le site Internet : <http://dgei.unam.mx/?q=node/27>.

30 En 2007, le Conseil d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur de Taiwan (HEEACT, Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan) a entrepris une évaluation des performances des universités mondiales en matière d'articles scientifiques, qui classe les universités en fonction des articles scientifiques publiés durant les dernières années et pendant l'année en cours. En 2008, un classement des 300 premières universités en fonction de leurs publications dans six domaines thématiques a été lancé, à partir de données issues de la plate-forme *ISI Web of Knowledge*.

THE, se classe en moyenne au 135^e rang, même s'il lui est déjà arrivé de se voir attribuer dans d'autres classements des rangs très variables allant de la 38^e à la 354^e place.

Compte tenu de sa relative longévité, le classement de Shanghai est une bonne illustration de la variabilité des classements des universités dans le temps, y compris au sein d'un même classement. S'agissant des 9 universités latino-américaines qui figurent parmi les 500 meilleures du classement, l'Université de São Paulo était favorite l'année dernière. Mais elle est passée de la 166^e à la 115^e place, soit un recul de 49 places, tandis que l'Universidad de Buenos Aires se propulsait de la 309^e à la 159^e place, progressant ainsi de 150 places. L'UNAM, qui en 2004 devançait l'université de Buenos Aires de 139 places, a été distancée de 11 places l'année dernière par l'université argentine.

Tableau 1. Universités latino-américaines dans le classement ARWU 2003–2011 (en fonction de leur position en 2011)

| Université | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Universidade de São Paulo | 166 | 155 | 139 | 134 | 128 | 121 | 115 | 119 | 129 |
| Universidad de Buenos Aires | 309 | 295 | 279 | 159 | 167 | 175 | 177 | 173 | 179 |
| Universidad Nacional Autónoma de México | 184 | 156 | 160 | 155 | 165 | 169 | 181 | 170 | 190 |
| Universidade Estadual de Campinas | 378 | 319 | 289 | 311 | 303 | 286 | 289 | 265 | 271 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | 341 | 369 | 343 | 347 | 338 | 330 | 322 | 304 | 320 |
| Universidade Estadual de São Paulo | 441 | | | | | | 419 | 334 | 351 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | | | | | 453 | 381 | 368 | 347 | 359 |
| Pontificia Universidad Católica de Chile | | | | | | | 423 | 410 | 413 |
| Universidad de Chile | | 382 | 395 | 400 | 401 | 425 | 436 | 449 | 416 |

Source : Adapté de DGEI (2011).

On peut aussi observer des variations dans les classements produits par la même société au cours de la même année. C'est le cas du classement QS des universités mondiales et du premier classement QS des universités d'Amérique latine, en 2011. Alors que l'UNAM figurait, comme l'USP, parmi les universités latino-américaines les mieux placées dans le classement international, elle occupait le 5^e rang dans le classement de l'Amérique latine. Quant à l'Universidade Estadual de Campinas, située loin derrière l'UNAM dans le classement international, elle la devançait de deux places dans le classement de l'Amérique latine (tableau 2).

Aux dires des représentants de QS, l'écart entre les résultats des deux classements est dû à une différence de méthodologies ; et, dans le cas de l'Amérique latine, « la méthodologie a été adaptée aux besoins de la région » (QS, 2011/2012). D'après les créateurs de ces classements, la méthodologie comprend une « vaste » enquête auprès d'universitaires et de responsables d'établissements de la région et tient compte de « la satisfaction des étudiants, ainsi que de la qualité, du nombre et de la profondeur des relations avec des universités d'autres régions » (QS, 2011/2012, p. 4). La manière dont ces perceptions sont mesurées n'est toutefois pas précisée. Mais surtout les créateurs du classement régional prétendent que ce dernier est plus précis que le classement mondial, ce qui amène à s'interroger non seulement sur la méthodologie employée dans le classement plus compréhensif, mais aussi sur la méthodologie des classements dans leur ensemble. Cette observation trouve son illustration dans la différence de places des universités dans les deux classements.

Tableau 2. Universités latino-américaines dans les versions mondiale et latino-américaine des classements QS

| Établissement | Pays | Monde2010 | Monde2011 | LAR2011 |
|---|-----------|-----------|-----------|---------|
| Universidad Nacional Autónoma de México | Mexique | 222 | 169 | 5 |
| Universidade de São Paulo | Brésil | 253 | 169 | 1 |
| Universidade Estadual de Campinas | Brésil | 292 | 235 | 3 |
| Pontificia Universidad Católica de Chile | Chili | 331 | 250 | 2 |
| Universidad de Chile | Chili | 367 | 262 | 4 |
| Universidad de Buenos Aires | Argentine | 326 | 270 | 8 |
| Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey | Mexique | 387 | 320 | 7 |
| Universidad Austral | Argentine | 358 | 353 | 13 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | Brésil | 381 | 381 | 19 |
| Universidad de los Andes | Colombie | 501-550 | 401-450 | 6 |
| Universidad Nacional de Colombia | Colombie | 551-600 | 451-500 | 9 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | Brésil | 501-550 | 501-550 | 10 |

Source : « QS World University Rankings » (version mondiale) (2010, 2011), « Latin America University Rankings » (version latino-américaine) (2011).

Conclusion

Étant donné les limites des classements actuels et les problèmes qu'ils soulèvent, une tendance à rechercher d'autres systèmes comparatifs possibles destinés à produire des données factuelles, plutôt que des listes hiérarchiques, est en train de voir le jour. *L'Étude comparative des universités mexicaines*³¹ réalisée par la Direction générale pour l'évaluation institutionnelle de l'UNAM en est un exemple. Cette étude, connue sous son acronyme espagnol ECUM et accessible à travers une base de données interactive en ligne, fournit des indicateurs officiels dans un large éventail de domaines d'enseignement et de recherche. Les statistiques recouvrent plus de 2 600 universités et centres de recherche et sont également disponibles par type d'établissement (institut de technologie ou université multiculturelle) et par secteur (public ou privé). L'étude offre aux utilisateurs la possibilité de classer les établissements en fonction d'indicateurs individuels ; en revanche, elle ne leur permet pas de générer une hiérarchie globale, cette option ayant été délibérément exclue par ses créateurs, attachés à ce que l'étude stimule la recherche et l'analyse ultérieures plutôt que d'entraîner une concurrence entre les établissements (Lloyd, 2010).

Néanmoins, si ces systèmes de remplacement connaissent un succès grandissant, il leur faut encore acquérir une masse critique suffisante pour peser sur le modèle de classement qui domine aujourd'hui, ou en affaiblir l'influence. Il est par conséquent grand temps que les responsables politiques au sein des universités et des gouvernements modifient leur perception des classements. Dans le cas de l'Amérique latine, il faudrait aussi que les créateurs des classements et palmarès prennent en compte les caractéristiques et les atouts les plus remarquables des universités de la région, de même que leurs contributions diverses à leur communauté et à leur pays, comme on l'a évoqué dans ce chapitre.

Il faut éviter de confondre les classements avec les systèmes d'information et ne pas les prendre pour argent comptant, compte tenu de leur portée limitée et du caractère fortement subjectif de leurs méthodologies. Au mieux peuvent-ils servir utilement de guides pour les établissements désireux de reproduire le modèle de l'université de recherche d'élite américaine. Au pire, ils risquent de conduire les responsables à prendre des décisions mal avisées, comme par exemple de détourner les financements destinés aux

31 Cf. : <http://www.ecum.unam.mx/node/2>.

programmes de sciences humaines aux fins de recruter des lauréats du prix Nobel dans une filière scientifique, dans le seul but de progresser dans les classements.

Au lieu de tenter de transformer l'ensemble des universités pour produire un modèle institutionnel unique, les responsables politiques devraient s'employer à offrir un éventail d'options dans l'enseignement supérieur en fonction des besoins particuliers de chaque communauté, pays ou région, et à les évaluer sur la base d'un grand nombre de critères.

Quant aux créateurs des classements, ils devraient parallèlement évaluer les établissements dans une perspective élargie. Du moins devraient-ils être plus explicites et ouverts quant aux limites de leurs méthodologies, et ne pas prétendre donner une image complète des universités analysées. L'enjeu est important pour les organismes de classement en termes de profits et de réputation. Il l'est encore plus pour les universités du monde, dont l'autonomie est mise à mal par l'effet uniformisant de ces systèmes de classement et leur focalisation sur une logique de marché.

Bibliographie

- Ackerman, D., Gross, B. L. et Vigneron, F. 2009. Peer observation reports and student evaluations of teaching : Who are the experts ? *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 55, n° 1, p. 18–39.
- Acosta Silva, A. 2000. *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Mexique, Université de Guadalajara/Fondo de Cultura Económica.
- Altbach, P. G. 2006. The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, vol. 42. http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number42/p2_Altbach.htm (consulté le 11 avril 2012).
- Berhdahl, R. M. 1998. The Future of Flagship Universities. Discours prononcé à l'occasion de la remise des diplômes à l'Université Texas A&M (5 octobre 1998). <http://cio.chance.berkeley.edu/chancellor/sp/flagship.htm> (consulté le 11 avril 2012).
- Berry, C. 1999. University league tables : artifacts and inconsistencies in individual rankings. *Higher Education Review*, vol. 31, n° 2, p. 3–11.
- Beyer, J. M. et Snipper, R. 1974. Objective versus subjective indicators of quality in graduate education. *Sociology of Education*, vol. 47, n° 4, p. 541–557.
- Bolseguí, M. et Fuguet Smith, A. 2006. Cultura de evaluación : una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, vol. 21, n° 1, p. 77–98.

- Borgue Grady, E. et Bingham Hall, K. 2003. *Quality and Accountability in Higher Education : Improving Policy, Enhancing Performance*. Westport, Connecticut, Praeger.
- Bowden, R. 2000. Fantasy higher education : university and college league tables. *Quality in Higher Education*, vol. 6, p. 41–60.
- Brennan, J. 2001. Quality management, power and values in European higher education Dans J. C. Smart (dir. publ.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, vol. XVI. Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer Academic Publishers, p. 119–145.
- Buelsa, M., Heijs, J. et Kahwash, O. 2009. *La calidad de las universidades en España : elaboración de un índice multidimensional*. Madrid, Minerva ediciones.
- Carey, K. 2006. College rankings reformed : the case for a new order in higher education. *Education Sector Reports*. Washington DC. http://www.educationsector.org/usr_doc/CollegeRankingsReformed.pdf (consulté le 11 avril 2012).
- Cave, M., Hanney, S., Henkel, M. et Kogan, M. 1997. *The Use of Performance Indicators in Higher Education : The Challenge of the Quality Movement*. Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Cheng, Y. et Liu, N. C. 2008. L'analyse de classements importants suivant les Principes de Berlin. *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 33, n° 2/3, p. 201–208.
- Clarke, M. 2002. Quelques suggestions pour les classements de la qualité académique. *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, n° 4, p. 443–459.
- Cuenin, S. 1987. The use of performance indicators in universities : an international survey. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, vol. 11, n° 2, p. 117–139.
- Cyrenne, P. et Grant, H. 2009. University decision making and prestige : an empirical study. *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 2, p. 237–248.
- DGEL. 2011. *Reporte del ranking ARWU 2011 : Presencia de la UNAM y del grupo de universidades iberoamericanas*, 16 août 2011.
- DGEL. 2012. *La complejidad del logro académico : Estudio comparativo sobre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Sao Paulo*. Document préliminaire. Mexico, DGEL-UNAM.
- Diamond, N. et Graham, H. D. 2000. How should we rate research universities ? *Change*, vol 32, n° 4, p. 20–33.
- Díaz Barriga, Á., Barrón Tirado, C. et Díaz Barriga Arceo, F. 2008. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. Mexico, UNAM-IISUE, Plaza y Valdés.
- Dill, D. 2006. *Convergence and Diversity : The Role and Influence of University Rankings*. Discours principal prononcé à l'occasion du Consortium pour les chercheurs sur l'enseignement supérieur (CHER), 19e Conférence annuelle de recherche, 9 septembre 2006, Université de Kassel, Allemagne.
- Dill, D. et Soo, M. 2005. Academic quality, league tables, and public policy : a cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education Review*, vol. 49, n° 4, p. 495–533.
- Elliott, J. 2002. Les effets paradoxaux de la réforme de l'enseignement dans l'État-évaluateur : incidences pour la formation des enseignants. *Perspectives*, vol. XXXII, n° 3, p. 26–45.

- Espeland, W. N. et Sauder, M. 2007. Rankings and reactivity : how public measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, vol. 113, n° 1, p. 1–40.
- Ewell, P. T. 1999. Assessment of higher education quality : promise and politics. Dans S. J. Messick (dir. publ.), *Assessment in Higher Education : Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 147–156.
- Federkeil, G. 2008a. *Graduate Surveys as a Measure in University Rankings*. Présentation à l'OCDE, Enseignement supérieur : qualité, pertinence et impact, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/4/16/41217828.pdf> (consulté le 11 avril 2012).
- Federkeil, G. 2008b. Rankings and quality assurance in higher education. *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 33, n° 2/3, p. 219–231.
- Filip, M. (dir. publ.) 2004. *Ranking and League Tables of Universities and Higher Education Institutions. Methodologies and Approaches*. Bucarest, UNESCO-CEPES : www.cepes.ro/publications/pdf/Ranking.pdf.
- Florian, R. V. 2007. Irreproducibility of the results of the Shanghai Academic ranking of world universities. *Scientometrics*, vol. 72, n° 1, p. 25–32.
- Goldstein, H. et Myers, K. 1996. Freedom of information : towards a code of ethics for performance indicators. *Research Intelligence*, n° 57, p. 12–16.
- Hazelkorn, E. 2007. L'impact du classement des établissements sur la prise de décision dans l'enseignement supérieur. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 19, n° 2, p. 87–110.
- Hazelkorn, E. 2008. Learning to live with league tables and ranking : the experience of institutional leaders. *Higher Education Policy*, vol. 21, n° 2, p. 193–215.
- Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes. 2011. *The Position of Latin America and the Caribbean on Rankings in Higher Education*. Quatrième réunion des réseaux d'universités et conseils de recteurs d'Amérique latine et des Caraïbes à Buenos Aires, 5–6 mai 2011, IESALC.
- Ishikawa, M. 2009. University rankings, global models, and emerging hegemony : critical analysis from Japan. *Journal of Studies in International Education*, vol. 13, n° 2, p. 159–173.
- Jaienski, M. 2009. Garfield's demon and « surprising » or « unexpected » results in science. *Scientometrics*, vol. 78, n° 2, p. 347–353.
- Kogan, M. (dir. publ.) 1989. *Evaluating Higher Education*. Articles extraits de la Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur. Paris, OCDE.
- Liu, N. C. et Cheng, Y. 2005. Le classement académique des universités dans le monde. *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 30, n° 2 (juillet).
- Lloyd, M. 2010. Comparative study makes the case for Mexico's public universities. *The Chronicle of Higher Education*, 11 novembre 2010.
- Marginson, S. 2007. Global university rankings : implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 29, n° 2, p. 131–142.

- Marginson, S. 2009. University rankings, government and social order : managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future. Dans M. Simons, M. Olssen et M. Peters (dir. publ.), *Re-reading Education Policies : Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam, Sense Publishers, p. 2–16.
- Marginson, S. et Van der Wende, M. 2006. *To Rank or to be Ranked : The Impact of Global Rankings in Higher Education*. Université de Twente, Centre d'étude des politiques de l'enseignement supérieur. www.studiekeuzeenranking.leidenuniv.nl/content_docs/paper_marginson_van_der_wende.pdf (consulté le 11 avril 2012).
- Marginson, S. et Ordorika, I. 2010. *Hegemonía en la era del conocimiento : competencia global en la educación superior y la investigación científica*. Mexico, SES/UNAM.
- McCormick, A. C. 2008. The complex interplay between classification and ranking of colleges and universities : should the Berlin Principles apply equally to classification ? L'enseignement supérieur en Europe, vol. 33, n° 2/3, p. 209–218.
- Mendoza Rojas, J. 2002. *Transición en la educación superior contemporánea en México : de la planeación al Estado evaluador*. Mexico, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Merisotis, J. et Sadlak, J. 2005. Les classements dans l'enseignement supérieur : évolution, acceptation et dialogue. L'enseignement supérieur en Europe, vol. 30, n° 2, p. 97–101.
- Ordorika, I. et Pusser, B. 2007. La máxima casa de estudios : Universidad Nacional Autónoma de México as a state-building university. Dans P. G. Altbach et J. Balán (dir. publ.), *World Class Worldwide : Transforming research universities in Asia and America*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, p. 189–215.
- Ordorika, I. et Rodríguez, R. 2008. Comentarios al Academic Ranking of World Universities 2008. *Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*, année 1, n° 1.
- Ordorika, I., Lozano Espinosa, F. J. et Rodríguez Gómez, R. 2009. Las revistas de investigación de la UNAM : un panorama general. *Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*, année 1, n° 4.
- Ordorika, I. et Rodríguez, R. 2010. El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, n° 129.
- Palomba, C. A. et Banta, T.W. 1999. *Assessment Essentials : Planning, Implementing and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Power, M. 1997. *The Audit Society*. Oxford, Oxford University Press.
- Provan, D. et Abercromby, K. 2000. *University League Tables and Rankings : A Critical Analysis*. Commonwealth Higher Education Management Service (CHEMS), document n° 30. <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/976798333.pdf>.
- Puiggrós, A. et Krottsch, P. (dir. publ.) 1994. *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor/Rei Argentina/Instituto de Estudios y Acción Social.
- QS World University Rankings. 2010. www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2010.
- QS World University Rankings. 2011. www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings.

- QS Latin America University Ranking 2011. www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2011 (consulté le 11 avril 2012).
- QS. 2011/2012. QS University Rankings : Latin America 2011/2012. QS Intelligence Unit : http://content.qs.com/supplement2011/Latin_American_supplement.pdf (consulté le 11 avril 2012).
- Roberts, D. et Thomson, L. 2007. Reputation management for universities : university league tables and the impact on student recruitment. *Reputation Management for Universities*, Working Paper Series, n° 2. Leeds, The Knowledge Partnership.
- Rodríguez Gómez, R. 2004. Acreditación, ¿ave fénix de la educación superior ? Dans I. Ordorika (dir. publ.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Mexico, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, p. 175–223.
- Rowley, D. J., Lujan, H. D. et Dolence, M. G. 1997. *Strategic Change in Colleges and Universities : Planning to Survive and Prosper*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Salmi, J. et Saroyan, A. 2007. Les palmarès d'universités comme moyens d'action : usages et abus. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 19, n° 2, p. 33–74.
- Sanoff, A. P. 1998. Rankings are here to stay : Colleges can improve them. *Chronicle of Higher Education*, vol. 45, n° 2. <http://chronicle.com/>.
- Siganos, A. 2008. Rankings, governance, and attractiveness of higher education : The new French context. *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 33, n° 2/3, p. 311–316.
- Strathern, M. 2000. The tyranny of transparency. *British Educational Research Journal*, vol. 26, n° 3, p. 309–321.
- Thakur, M. 2008. The impact of ranking systems on higher education and its stakeholders. *Journal of Institutional Research*, vol. 13, n° 1, p. 83–96.
- Turner, D. R. 2005. Benchmarking in universities : League tables revisited. *Oxford Review of Education*, vol. 31, n° 3, p. 353–371.
- Universidad Nacional Autónoma de México. 2011a. Agenda Estadística. México, UNAM. <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2011/> (consulté le 11 avril 2012).
- _____. 2011b. *Un Siglo de la Universidad Nacional de México 1910–2010 : Sus huellas en el espacio a través del tiempo*. Mexico, Instituto de Geografía-UNAM.
- UNESCO. 1998. Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : visions et actions. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, UNESCO, Paris, 9 octobre 1998.
- Usher, A. et Savino, M. 2006. A world of difference : A global survey of university league tables. *Canadian Education Report Series*. <http://www.educationalpolicy.org/pdf/World-of-Difference-200602162.pdf> (consulté le 11 avril 2012).
- Van der Wende, M. 2009. Rankings and classifications in higher education : A European perspective. Dans J. C. Smart (dir. publ.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, vol. 23. New York, Springer, p. 49–72.
- Van Raan, A. F. J. 2005. Fatal attraction : Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics*, vol. 62, n° 1, p. 133–143.

- Vaughn, J. 2002. L'accréditation, les classements commerciaux et les nouvelles approches d'évaluation de la qualité des programmes de recherche universitaire et d'enseignement aux États-Unis. *L'enseignement supérieur en Europe*, vol. 27, n° 4, p. 433–441.
- Villaseñor García, G. 2003. La evaluación de la educación superior : su función social. *Reencuentro*, n° 36, p. 20–29.
- Webster, D. S. 1986. *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*. Springfield, Massachusetts, Charles C. Thomas.
- Ying, Y. et Jingao, Z. 2009. An empirical study on credibility of China's university rankings : A case study of three rankings. *Chinese Education and Society*, vol. 42, n° 1, p. 70–80.