



# **L'éducation supérieure dans le monde Évolution et tendances (2000-2010)**

**Maxim Fortin**

**Mémoire déposé à l'Association des étudiants en sciences sociales de l'Université Laval**

**20 janvier 2012**

**(Version finale)**

## Introduction

L'éducation supérieure dans le monde est en pleine mutation. Les institutions universitaires changent, les programmes changent et un ensemble de facteurs démographiques, économiques, politiques et culturels contribue à alimenter cette dynamique de changement. Ce mémoire déposé à l'Association des étudiants en sciences sociales de l'Université Laval souhaite mettre en lumière les principaux changements survenus dans le monde de l'éducation supérieure au cours de la dernière décennie. Pour ce faire, il se penchera sur les grandes tendances mondiales en éducation, sur l'essor du modèle universitaire anglo-saxon de même que sur les projets de réforme universitaire européens.

## Tendances mondiales en éducation

En 2009, trois chercheurs du *Center for International Higher Education* (CIHE) associés au *Boston College* (Philip G. Altbach, Liz Reisberg et Laura E. Rumbley) se sont penchés sur les grandes tendances mondiales en éducation et ont remis un rapport intitulé Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial: vers une révolution du monde universitaire à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur 2009. Prenons quelques instants pour examiner leurs conclusions.

Le rapport dont il est question ici s'intéresse particulièrement aux changements survenus entre 1998 et 2008, période où s'est intensifié un phénomène déjà présent dans le monde de l'éducation supérieure: la massification. De plus en plus d'élèves deviennent des étudiants et l'enseignement supérieur fait face à une «demande massive». Pour preuve, «[à] l'échelle mondiale, la proportion de la cohorte inscrite dans l'enseignement supérieur est passée de 19 à 26% entre 2000 et 2007, l'augmentation la plus importante étant le fait des pays à revenu intermédiaire (tranche supérieure) et à revenu élevé. On compte quelque 150, 6 millions d'étudiants dans le monde, soit une augmentation d'environ 53 % par rapport à 2000» (Altbach et al, 2009: 5). Selon les auteurs, cette demande massive s'explique par «l'avènement d'économies post-industrielles, l'essor des industries de service et l'émergence d'une économie du savoir» (Altbach et al, 2009: 5). Il est à noter cependant que cette augmentation est beaucoup moins prononcée dans les pays à faible revenu où elle n'atteint que 2 %. Par ailleurs,

d'entrée de jeu les trois chercheurs dressent le constat suivant: «l'enseignement supérieur est devenu une activité concurrentielle» (Altbach et al, 2009: 2) dans un contexte mondialisé favorisant l'internationalisation des programmes (cursus à l'étranger, campus délocalisé, partenariat institutionnel, etc.). Autre tendance lourde, la progression de l'anglais comme langue dominante de la communication scientifique.

Bien que l'enseignement supérieur ne soit plus réservé aux élites possédantes, il demeure plus difficile d'accès pour les gens issus des classes populaires, des régions rurales ou éloignées des grands centres , des groupes autochtones et de certaines minorités ethniques. Le facteur économique a ici un énorme impact. Comme le disent les auteurs du rapport: [l]e coût reste un énorme obstacle. Même lorsque les études sont gratuites, les étudiants font face à des coûts indirects, tels que les frais de subsistance, et souvent à une perte de revenu. Les bourses d'études, les programmes de subventions ou de prêts sont utiles jusqu'à un certain point mais ils ne suffisent pas à éliminer les obstacles économiques. La crainte de l'endettement est généralement plus dissuasive chez les étudiants de familles pauvres» (Altbach et al, 2009: 7).

Autre grande tendance observée par les trois chercheurs, le développement de la mobilité étudiante. En effet, plus de 2,5 millions de personnes étudient désormais en dehors de leur pays d'origine. Deux sous-tendances caractérisent cette tendance internationale: 1-l'intégration d'étudiants asiatiques dans le réseau universitaire occidental et australien; 2-la mobilité intra-européenne encouragée par différents programmes (ex. Programme Erasmus). D'une manière générale on peut cependant affirmer que la mobilité étudiante internationale est un phénomène Sud-Nord. Si cette situation perdure, «la répartition des richesses et des talents mondiaux va devenir encore plus déséquilibrée» (Altbach et al, 2009: 9).

En ce qui concerne l'enseignement, les apprentissages et les programmes, Altbach, Reisberg et Rumbley dressent un constat qui a de quoi inquiéter les tenants d'une éducation humaniste et non-marchande. Ceux-ci considèrent que même s'il est «difficile de généraliser au niveau mondial, on peut dire que la mission de la plupart des établissements dans la majorité des pays consiste aujourd'hui à enseigner moins d'éléments relevant des disciplines fondamentales et à proposer davantage de prestations sous la forme de programmes professionnels à un éventail

d'étudiants beaucoup plus large que le passé» (Altbach et al, 2009: 9). On assiste donc à une multiplication des programmes à orientation professionnelle, particulièrement dans le secteur de la gestion et des technologies de l'information.

Leur constat quant à la qualité de l'éducation est tout aussi alarmant. Selon eux, nous assistons à «une baisse globale de la qualité de l'enseignement» (Altbach et al, 2009: 1). Le phénomène des «usines à diplômes», le manque de qualification du personnel enseignant dans certains pays, le développement rapide de nouveaux programmes créés à la hâte et d'autres facteurs ont bien évidemment contribué à cet état de fait. C'est donc pour cette raison que plusieurs acteurs de l'éducation font désormais la promotion de «l'assurance qualité» et de divers mécanismes pour qui auraient pour fonction de mesurer la qualité de l'enseignement reçu dans un établissement scolaire. Peu loquaces sur le caractère clientéliste et managérial de cette logique, les trois chercheurs, après avoir reconnu que «les mécanismes permettant d'établir une comparabilité internationale sont encore nouveaux et pour la plupart non éprouvés» (Altbach et al, 2009: 10) en viennent à la conclusion qu'il «est donc d'autant plus urgent d'adopter des mécanismes internationaux d'assurance qualité» (Altbach et al, 2009: 10). En effet, ceux-ci semblent beaucoup plus pressés de contrôler la qualité de l'éducation que de défendre l'autonomie des universités ou de faire la promotion de l'autogestion universitaire.

Au coeur du conflit étudiant québécois du printemps 2012, la question du financement de l'enseignement supérieur occupe une place de choix dans tous les débats liés à l'éducation, ici, comme ailleurs. Ironiquement, «[s]i l'enseignement supérieur est de plus en plus considéré comme un puissant moteur de développement économique, les recettes fiscales des États ne soutiennent pas le rythme des dépenses dans ce domaine, qui connaissent une augmentation rapide» (Altbach et al, 2009: 11). En conséquence, on demande désormais aux étudiants et à leurs parents de faire leur «juste part» comme disait l'ex-ministre des finances Raymond Bachand et de payer plus cher pour un enseignement de plus en plus considéré comme un bien privé, un investissement personnel dont le diplômé sera le principal bénéficiaire. La hausse des frais de scolarité (États-Unis, Canada, Australie, etc.) ou la création de frais de scolarité (Chine en 1997, Royaume-Uni en 1998, Autriche en 2001) est maintenant devenue une tendance mondiale.

Autre tendance incontournable: le développement de l'enseignement supérieur privé. Pour les trois auteurs, «l'essor de l'enseignement supérieur privé partout dans le monde est l'un des traits les plus marquants des dernières décennies» (Altbach et al, 2009: 13). La proportion d'étudiants inscrits dans des universités privées tourne maintenant autour de 30% et dans certains pays d'Asie (Japon, Philippines, République de Corée et Indonésie), plus de 70% des étudiants fréquentent des établissements privés. Le secteur de l'enseignement privé est d'ailleurs en pleine expansion en Amérique du Sud, en Europe centrale et orientale, sur le territoire de l'ex-URSS et sur le continent africain. Le secteur se développe aussi en Chine, en Inde et au Moyen-Orient. Prétendant répondre à une demande à laquelle le public ne répond pas entièrement et adéquatement, l'enseignement supérieur privé est «principalement géré selon un modèle commercial: le pouvoir et l'autorité sont concentrés entre les mains des conseils d'administration et des administrateurs généraux, les enseignants ont peu d'autorité ou d'influence et les étudiants sont considérés comme des consommateurs (Altbach et al, 2009: 14). La logique du secteur privé s'immisce aussi dans les universités publiques avec la bénédiction des États qui eux, sont ravis de voir les universités diversifier leurs sources de financement. Or, «[d]ans certains cas, ces sources de financement contribuent à la commercialisation de l'établissement et entrent en conflit avec les rôles traditionnels de l'université» (Altbach et al, 2009: 14).

La profession universitaire subit elle-aussi d'importants changements. Nous assistons à une baisse de la qualification moyenne des enseignants, au développement d'écart salariaux importants entre les pays et à un exode des cerveaux relativement inquiétant pour les pays à faible revenu. Les enseignants perdent quant à eux une bonne part de leur autonomie. «Le balancier de l'autorité dans l'enseignement supérieur est passé des enseignants aux gestionnaires et aux bureaucrates, avec d'importantes répercussions sur l'université» (Altbach et al, 2009: 16). Les conditions de la recherche ne sont guère plus reluisantes et assez déroutantes. Selon nos trois chercheurs «[l]a recherche de pointe est menée dans des conditions où la commercialisation du savoir est une nécessité et une exigence, mais des pressions opposées s'exercent dans le même temps qui incitent à traiter la production et la diffusion du savoir comme un bien public» (Altbach et al, 2009: 17).

Bien qu'une «déconnexion profonde et généralisée a pu être constatée entre l'emploi des nouvelles TIC et leur exploitation dans un souci d'amélioration de la qualité» (Altbach et al, 2009: 17), les TIC ont eu un impact majeur sur les modes de communication du savoir et ont grandement facilité la recherche et l'accès au savoir. Par contre, l'enseignement à distance, dont nous ne saurions être trop critique, a aussi beaucoup profité de l'essor des technologies de l'information et de la communication en éducation puisqu'il permet d'offrir à une grande quantité de gens un enseignement à plus faible coût tout en confortant plusieurs professeurs, gestionnaires et étudiants dans leur fétichisme technologique. À noter ici que la remarque sur le fétichisme technologique a été ajoutée par l'auteur de ces lignes.

Altbach, Reisberg et Rumbley concluent leur rapport en tentant d'anticiper quels impacts auront la démographie et la crise économique sur l'enseignement supérieur. Voici ce qui se dégage de leur anticipation:

*Démographie:*

1- «la participation étudiante continuera de s'étendre, avec une croissance de la taille des systèmes d'enseignement supérieur. Seuls quelques pays connaîtront une réduction du nombre des étudiants;

2- les femmes représenteront la majorité des étudiants dans la plupart des pays développés et leur participation s'accroîtra sensiblement partout;

3- les profils étudiants seront plus divers, avec un plus grand nombre d'étudiants internationaux, plus âgés, à temps partiel, etc.;

4- la démocratisation sociale de l'enseignement supérieur se poursuivra, accompagnée d'inconnues concernant l'évolution des inégalités en matière de possibilités d'éducation entre groupes sociaux;

5- les attitudes et les politiques concernant l'accès évolueront, de même que la sensibilisation des groupes défavorisés, et occuperont une place plus centrale dans les débats nationaux;

6- la profession universitaire sera plus internationale et plus mobile mais toujours structurée autour de facteurs nationaux;

7- les activités et les rôles de la profession universitaire seront plus différenciés et spécialisés, avec des contrats de travail variés;

8- pour beaucoup de pays en voie de développement, le besoin d'enseignants sans cesse plus nombreux signifiera que les qualifications globales, aujourd'hui assez médiocres, ne devraient guère s'améliorer et que le recours à du personnel enseignant à temps partiel devrait se poursuivre» (Altbach et al, 2009: 19-20).

Crise économique:

1- «les établissements de recherche devraient faire face à de fortes restrictions budgétaires dans la mesure où les États ne seront pas en mesure de leur fournir les ressources dont ils ont besoin pour poursuivre leur modernisation. Dans bien des cas, la priorité sera d'allouer des fonds pour éviter une réduction spectaculaire de l'accès à l'enseignement supérieur.

2- dans les pays où il existe des programmes de prêt étudiant, que ce soit dans le secteur public ou le secteur privé, l'accès à ces programmes risque d'être sérieusement limité et les taux d'intérêt risquent d'augmenter.

3- des pressions s'exerceront sur le système pour qu'il institue des frais d'études ou augmente le montant de ces frais.

4- les mesures de réduction des dépenses adoptées par de nombreuses universités se traduiront par une détérioration de la qualité. Le nombre d'enseignants employés à temps partiel devrait s'accroître, la taille des classes augmenter et d'autres être adoptées.

5- Des mesures de gel seront sans doute prises en ce qui concerne le recrutement, la construction de nouveaux locaux, l'amélioration des technologies de l'information et l'acquisition de livres et de revues» (Altbach et al, 2009: 20).

Bref, «l'enseignement supérieur devrait connaître une période de restrictions sévères» (Altbach et al, 2009: 21) dans un contexte d'austérité économique. Les États encourageront ou forceront les universités à se tourner vers des sources de financement privées et à adopter des pratiques de «saine gestion» ou de «saine gouvernance» afin de maximiser la transparence et l'efficacité des institutions d'enseignement supérieur. Par ce fait, ils contribueront au déclin de l'université publique et à l'essor du modèle universitaire anglo-saxon.

### **L'essor du modèle anglo-saxon et le déclin de l'université publique**

L'expression «modèle anglo-saxon» est utilisée pour désigner un modèle universitaire spécifique dont les grandes caractéristiques sont les suivantes: 1-priorité accordée à la recherche (recherche appliquée surtout); 2-important financement privé grâce à de hauts frais de scolarité et à l'apport des fondations philanthropiques; 3-décentralisation et peu de régulation étatique . On qualifie ce modèle «d'anglo-saxon» pour la simple et bonne raison que c'est dans les pays de langue anglaise et de tradition occidentale qu'il s'est développé (États-Unis, Canada anglais, Australie, Nouvelle Zélande et Royaume-Uni). Par contre, dans la mesure où ce sont les universités américaines qui ont le plus largement contribué à jeter les bases du modèle, celui-ci est parfois aussi appelé «modèle anglo-américain». Ce modèle s'oppose à celui de l'université publique, caractérisé par un important financement public, des frais de scolarité faibles ou inexistantes et un enseignement offert dans une perspective démocratique et humaniste. En fait, non seulement le modèle anglo-saxon ou anglo-américain s'oppose au modèle de l'université publique, mais il contribue aussi à son déclin. Comme le mentionnent Hurteau et Martin de l'IRIS, le «développement de l'enseignement postsecondaire en Occident s'inscrit dans une logique de déclin progressif du modèle de l'université publique au profit du modèle anglo-américain d'université/organisation privée, sous la double impulsion du Commonwealth et des États-Unis. Le modèle américain représente l'aboutissement d'un processus de «dénationalisation» de l'éducation, où l'enseignement n'est plus subventionné par une communauté transmettant son savoir aux nouvelles générations, mais financé en

grande partie par l'étudiant lui-même au moyen d'emprunts bancaires, dans le but d'acquérir une formation en tant que main d'oeuvre» (Hurteau et Martin, 2008: 7).

L'essor de ce modèle est bien évidemment lié au prestige de ses fleurons (Harvard, Stanford, Princeton et Yale) et à l'influence des États-Unis sur la scène internationale. Toutefois, le principal avantage du modèle anglo-saxon est sa parfaite compatibilité avec les nouvelles formes de capitalisme en pleine expansion (économie du savoir, capitalisme universitaire, etc.) et c'est précisément cet aspect qui le rend si attrayant pour l'OCDE et les pays qui souhaitent désormais mobiliser l'université pour relancer la croissance économique. En fait, la construction d'une économie de la connaissance ou du savoir implique une réorganisation et une réforme de l'université selon le modèle anglo-saxon. Cette grande transformation de l'institution universitaire se fait généralement sous l'influence des idées propres au courant du Nouveau Management Public ou Nouvelle Gestion Publique (NGP) qui se «caractérise par un renversement des finalités et des spécificités du secteur public, dans la mesure où [ce courant] nie toute différence entre une institution publique et une privée. [Il] vise l'obtention de résultats principalement financiers, alors que le secteur public se caractérise par le fait qu'il favorise une rationalité et des processus normatifs et légaux (respect des normes et de la légalité, neutralité et continuité)» (Ouellet et Martin, 2011: 93).

Les résultats entraînés par cette réforme managériale devraient pourtant nous amener à nous poser des questions sur la prétendue efficacité de l'application de la NGP dans les universités. Dans *NPM in perspective*, Alan Scott se penche sur les modèles de gestion universitaires issus de la NGP et en vient à la conclusion que :

- «Ces modèles de gestion détruisent la culture du «service public» sur laquelle reposent les institutions dotées d'un financement public.
- Ils tendent à exiger un protocole de vérification coûteux, dans lequel la procédure d'évaluation cesse de se rapporter à l'activité qu'elle devait initialement mesurer [...]
- Ces efforts sont disproportionnés par rapport aux rendements qu'ils génèrent [...]

- Les régimes d'audits ont un effet exponentiel: ils entament la confiance du public envers les institutions, ce qui provoque une demande pour un contrôle et une surveillance accrus. Des mécanismes de contrôle peuvent ainsi être ajoutés à l'infini.
- Ces nouvelles formes de gestion favorisent une concentration du pouvoir entre les mains des gestionnaires, et réduisent ainsi le pluralisme des voix et les contrepoids au sein des institutions.
- L'imitation des modèles de marché et l'accent mis sur la compétition nationale et mondiale mènent à la «définalisation» des institutions et ouvrent la porte aux pressions et aux intérêts corporatifs, donc à l'ingérence, voire à la corruption» (Scott in Ouellet et Martin, 2010: 18-19).

Par ailleurs, il n'est pas superflu d'ajouter comme l'ont fait Ouellet et Martin dans leur étude sur la gouvernance universitaire dans l'économie du savoir que:

- «[l]a transposition en milieu universitaire du mode de gouvernance entrepreneuriale n'allège aucunement les dépenses liées à la bureaucratie [...]
- la restructuration des universités selon le modèle de la gouvernance entrepreneuriale s'opère dans un contexte particulier, celui de la concentration des pouvoirs de l'institution entre les mains d'une minorité d'agents qui entretient des liens étonnamment étroits avec le secteur privé.
- [la] reconversion commerciale de l'université tend à se faire au détriment des activités pédagogiques les plus fondamentales: la recherche prend le pas sur l'enseignement. Les professeurs se désintéressent de plus en plus de ce dernier, désormais majoritairement dispensé par des chargés de cours» (Ouellet et Martin, 2010).

Bien que les universités anglo-saxonnes soient à l'avant-garde en ce qui concerne l'intégration des objectifs et des méthodes du secteur privé au sein de l'institution universitaire, nous ne devons pas cependant oublier que le même phénomène se développe aussi en Europe. Penchons-nous quelques instants sur le cas européen.

## **Le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne**

*Les universités qui se sont créées en Europe il y a quelques siècles n'existent plus. De nouvelles missions et fonctions leur ont été attribuées, après qu'elles aient été soumises à des incitations amenées par des projets divers, dont le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne sont les plus importants (Croché, 2009:12).*

Le processus de Bologne est un vaste projet lancé en 1999 dont l'objectif est la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Si vingt neuf pays d'Europe ont signé la Déclaration de Bologne en juin 1999, quarante six au total ont désormais adhéré aux principes et objectifs du processus et y participent. La déclaration initiale énonce les objectifs suivants:

- adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables
- adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence
- mise en place d'un système de crédits, comme celui du système ECTS
- promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs
- promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité
- promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur (Déclaration de Bologne, 1999).

Comme le mentionne Sarah Croché dans son article L'Université circonscrite par Bologne, le processus a «(re)lancé le débat, consubstantiel à la construction européenne, sur les missions et la gouvernance des universités. Il a permis à la Commission européenne de prendre le pilotage des politiques d'enseignement supérieur et de recherche, et de les mettre au service de la stratégie de Lisbonne» (Croché, 2009: 1).

La stratégie de Lisbonne a été lancée en mars 2000 par les États membres de l'Union européenne à la suite du Conseil européen de Lisbonne. Son objectif principal est de faire de l'économie de l'Union «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique

du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale» (Conseil européen, [www.aedh.eu](http://www.aedh.eu)). L'atteinte d'un tel objectif nécessite une stratégie globale visant à :

- «préparer la transition vers une société et une économie fondées sur la connaissance, au moyen de politiques répondant mieux aux besoins de la société de l'information et de la R&D, ainsi que par l'accélération des réformes structurelles pour renforcer la compétitivité et l'innovation et par l'achèvement du marché intérieur;
- moderniser le modèle social européen en investissant dans les ressources humaines et en luttant contre l'exclusion sociale;
- entretenir les conditions d'une évolution saine de l'économie et les perspectives de croissance favorables en dosant judicieusement les politiques macroéconomiques» (Conseil européen, [www.aedh.eu](http://www.aedh.eu)).

Douze ans après son adoption, cette stratégie est désormais fort critiquée d'autant plus qu'elle n'a pas atteint ses objectifs, surtout en ce qui concerne la croissance économique, l'intégration sociale, la réduction du chômage et la stabilité macroéconomique. Mais en lisant attentivement le texte des conclusions de la présidence du Conseil européen de Lisbonne présentées aux membres le 23 et 24 mars 2000, le lecteur doté d'esprit critique s'apercevra que dès le départ, cette stratégie reposait sur une adhésion immodérée aux vertus de l'économie de la connaissance de même que sur une confiance quasi-aveugle en ses acteurs. Ces quelques phrases en font foi:

«Les perspectives macroéconomiques qui s'offrent actuellement sont les meilleures que l'Union ait connues depuis une génération [...] Le passage à une économie numérique fondée sur la connaissance, favorisé par l'existence de biens et de services nouveaux, sera un puissant facteur de croissance, de compétitivité et de création d'emplois. Il permettra en outre d'améliorer la qualité de vie des citoyens et l'environnement [...] Le Conseil européen estime que l'objectif global de ces mesures devrait consister, sur la base des statistiques disponibles, à porter le taux d'emploi (actuellement de 61% en moyenne) à un niveau aussi proche que possible de 70% d'ici à 2010 [...] La nouvelle société de la connaissance offre de formidables possibilités pour réduire l'exclusion sociale [...] Le Conseil européen fait tout particulièrement

appel au sens des responsabilités sociales des entreprises en qui concerne les meilleures pratiques en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie, d'organisation du travail, d'égalité des chances, d'intégration sociale et de développement durable» (Conseil européen, [www.aedh.eu](http://www.aedh.eu)).

Malgré les critiques et ses échecs, la stratégie de Lisbonne fut relancée en mars 2005 et recentrée autour de la croissance économique et de l'emploi. L'enthousiasme naïf et candide des débuts a laissé place à une plus grande prudence. Toutefois, le même discours néolibéral et fonctionnaliste semble toujours aussi présent au sein des instances liées à sa relance. Ce discours, encourage et légitime la mobilisation de l'université comme une institution devant servir à relancer l'économie, s'intégrer au triangle européen «Éducation, Recherche, Innovation» et produire des élites interdisciplinaires.

### **Conclusion**

L'éducation supérieure dans le monde fait donc face à une «demande massive» même si l'accès à des études supérieures demeure encore beaucoup plus difficile pour les personnes issues des groupes défavorisés. Les étudiants sont de plus en plus mobiles et les programmes, de plus en plus orientés vers la formation professionnelle. Paradoxalement, si la qualité de l'enseignement est en baisse, la contribution financière étudiante, elle, est en forte hausse de même que les autres formes de financement privé. L'enseignement supérieur privé est en pleine expansion et la profession universitaire subit d'importantes mutations dont la principale conséquence est la perte d'autonomie professionnelle. Un courant dominant, particulièrement fort au sein des universités américaines et anglo-saxonnes, souhaite continuer, achever, voire généraliser le remodelage de l'université sur le modèle de l'entreprise privée bien que, jusqu'à maintenant, les résultats entraînés par ce remodelage soient plutôt décevants et inquiétants. Le phénomène ne se limite pas aux universités anglophones puisque même en Europe, bastion de la tradition universitaire occidentale, le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne ont pavé la voie à ce type de réforme managériale. Par contre, là aussi, les résultats sont décevants et soulèvent de vives critiques.

## **Bibliographie**

Conseil européen de Lisbonne (2000), Conclusions de la présidence, AEDH, [www.aedh.eu](http://www.aedh.eu), page consultée le 5 décembre 2012.

Déclaration de Bologne (1999), Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, [www.bologna-bergen2005.no](http://www.bologna-bergen2005.no), page consultée le 11 décembre 2012.

Évelyne Garnier-Zarli (2010), Comparaison des systèmes éducatifs universitaires, AUF-CIRUISEF, [www.](http://www.auf.org), page consultée le 20 novembre 2012.

Maxime Ouellet et Éric Martin (2010), La gouvernance des universités dans l'économie du savoir, IRIS, [www.iris-recherche.qc.ca](http://www.iris-recherche.qc.ca), page consultée le 25 novembre 2012.

Maxime Ouellet et Éric Martin (2011), Université INC. Des mythes sur la hausse des frais de scolarité et l'économie du savoir. Montréal, Lux Éditeur.

Philip G. Altbach et al. (2009), Évolutions de l'enseignement supérieur au niveau mondial: vers une révolution du monde universitaire: résumé, UNSECO, [unesdoc.unesco.org](http://unesdoc.unesco.org), page consultée le 19 novembre 2012.

Philippe Hurteau et Éric Martin (2008), Financement des universités: vers une américanisation du modèle québécois?, IRIS, [www.iris-recherche.qc.ca](http://www.iris-recherche.qc.ca), page consultée le 27 novembre 2012.

SA (2008), Les objectifs de la stratégie de Lisbonne, [www.industrie.gouv.fr](http://www.industrie.gouv.fr), page consultée le 6 décembre 2012.

SA (2010), Bologne pour néophytes, [www.coe.int](http://www.coe.int), page consultée le 21 novembre 2012.

Sarah Croché (2009), L'université circonscrite par Bologne, Émulations, [www.revue-emulations.net](http://www.revue-emulations.net), page consultée le 4 décembre 2012.



