



La mission sociale des universités dans les Amériques

**Actes quadrilingues
Français, English, Español, Português**

**Sous la direction de
Dorval Brunelle**

Éditions **IEIM**

**La mission sociale des
universités dans les Amériques**

Les Éditions IEIM ont également publié :

Dorval Brunelle, dir., *L'ALENA à 20 ans : un accord en sursis un modèle en essor*, Montréal, Éditions IEIM, 2014.

Micheline Labelle, Rachad Antonius et Pierre Toussaint, dir., *Les Nationalismes québécois face à la diversité ethnoculturelle*, 2^e édition, Montréal, Éditions IEIM, 2014.

Dorval Brunelle, dir., *Travail et commerce : clauses sociales, responsabilité sociale et accords transnationaux d'entreprise*, Montréal, Éditions IEIM, 2013.

Stéphanie Mayer, *Les effets de la libéralisation des marchés sur les conditions de travail et de vie des femmes. Le cas Wal-Mart*, Montréal, Éditions IEIM, 2013.

Dorval Brunelle, dir., *Communautés Atlantiques/Atlantic Communities. Asymétries et convergences*, Montréal, Éditions IEIM, 2012.

Michèle Rioux, dir., *Débordement sécuritaire*, Montréal, Éditions IEIM, 2012.

Dorval Brunelle, dir., *Gouvernance. Théories et pratiques*, Montréal, Éditions IEIM, 2010.

La mission sociale des universités dans les Amériques

Actes quadrilingues du deuxième colloque
interaméricain consacré à la mission sociale des universités

Sous la direction de

Dorval Brunelle

**Éditions IEIM
2016**

Distribution Les Éditions de l'Institut d'études
internationales de Montréal
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Téléphone : 514 987-3667
Télécopieur : 514 987-6157
Courriel : ieim@uqam.ca
Commande par internet :
www.ieim.uqam.ca

Les Éditions de l'Institut d'études internationales de Montréal
ISBN 978-2-9811798-8-3
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016

Les textes publiés par les Éditions de l'Institut d'études internationales de Montréal n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

Directeur de l'édition
Pierrick Pugeaud

Édition
Timothée Labelle

Féminin – masculin

Tous les termes qui renvoient à des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois la valeur d'un masculin et d'un féminin.

Afin de faciliter la lecture des notes de bas de page, les références électroniques ont été reportées en bibliographie.

Table des matières

Présentation

Dorval Brunelle et Patricia Gudiño.....	3
---	---

Introduction

Mise en contexte historique et politique : de la mission sociale à la responsabilité sociale des universités, et retour

Dorval Brunelle.....	9
----------------------	---

Conferencia inaugural / Inaugural Lecture

El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe

Raúl Arias Lovillo.....	63
-------------------------	----

Building the Engaged University: Toward a Comprehensive Approach to Social Responsibility in Higher Education

Andrew Furco.....	81
-------------------	----

Textes en français

Responsabilité sociale universitaire en Amérique Latine
François Vallaëys.....

109

L'implication étudiante en recherche comme contribution et développement de la mission sociale des universités
Timothée Labelle.....

119

La mission sociale des universités : entre accès, réussite et gouvernance

Pierre Doray.....	139
-------------------	-----

<i>Le Service aux collectivités, navire amiral de la mission sociale de l'Université du Québec à Montréal</i> Sylvie de Grosbois et Jean-Marc Fontan.....	185
<i>L'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH) : un outil de développement socioéconomique</i> Samuel Pierre, Pierre Toussaint et James Féthière.....	219
<i>La création d'une culture de la formation continue : le défi posé aux universités par l'action publique dans le champ de l'éducation et la formation des adultes</i> Félix Simoneau.....	237
<i>La formation à distance : une voie privilégiée pour favoriser l'accès, la qualité et l'équité</i> Ginette Legault.....	277
<i>L'École de l'innovation citoyenne : un exemple de responsabilité sociale à Montréal</i> Francine Verrier.....	283

Textos en español

<i>Las políticas públicas y la misión social de la universidad</i> Carla Estrella y Fernando Cornejo.....	291
<i>Una visión integral del desarrollo como clave de la misión de las universidades en el siglo XXI: repercusiones globales</i> Luis Miguel Romero.....	315
<i>Promoción de la equidad social mediante el acceso a la educación superior y la permanencia: la experiencia e innovación desde las universidades públicas de Costa Rica.</i> Ruth De la Asunción Romero.....	347

Textos em português

O Papel social da Universidade Federal no Brasil
Livia Reis e Adriana Maciel.....373

*Instituições comunitarias de ensino superior – Ices
brasileiras: Distribuição Social do Conhecimento*
Luciano Rodrigues Marcelino.....387

Texts in English

*British Columbia Government Policy: Royal Roads
University a success story*
Allan Cahoon.....415

*Knowledge, Democracy and Action: A Challenge to
Higher Education*
Budd L. Hall, Rajesh Tandon, Cristina Esgrigas.....429

Présentation des auteurs.....453

Présentation

L'Institut d'études internationales de Montréal (IEIM-UQAM) et l'Organisation universitaire interaméricaine (OUI) ont co-organisé le second colloque interaméricain sur la mission sociale des universités des Amériques, qui s'est tenu à Montréal, les 21, 22 et 23 octobre 2014. Avec ses 30 ans d'expérience dans la mise en œuvre de stratégies innovatrices à travers ses programmes de formation et ses activités interaméricaines, l'OUI est un Réseau académique qui s'est imposé comme un acteur incontournable et un point de référence essentiel pour la communauté de l'enseignement supérieur des Amériques du Nord au Sud incluant la Caraïbe. Au fil des ans, l'OUI a mis sur pied trois programmes stratégiques : l'Institut de gestion et de leadership universitaire (IGLU) spécialisé dans la formation d'administrateurs, le Collège des Amériques (COLAM) qui favorise la mise en réseau des chercheurs et qui dispense des enseignements en ligne (mais aussi présentiels) aux étudiants à travers les Amériques, et CAMPUS, dernier-né des trois, qui est un espace de réflexion, de dialogue et d'action autour d'enjeux et de thèmes centraux pour le monde universitaire d'aujourd'hui. CAMPUS a opéré jusqu'à récemment à travers trois axes stratégiques portant

Présentation

respectivement sur les études doctorales, leurs missions, leurs étudiants, etc. (DOC-CAMPUS), sur la mobilité des étudiants et l'harmonisation des programmes, etc. (MOVI-CAMPUS) et sur la création d'un Système d'information en éducation supérieure (SIES). En juin 2013, le programme CAMPUS s'est doté d'un quatrième axe stratégique « SOCIAL-CAMPUS ».

Pour les fins du colloque, c'est l'approche mise de l'avant par le programme SOCIAL-CAMPUS de l'OUI qui a été retenue essentiellement parce qu'elle place la responsabilité sociale au cœur de sa stratégie et de sa programmation. De plus, malgré toute l'importance que les établissements d'enseignement supérieur (EES) accordent à leur mission sociale, malgré l'ancrage régional de plusieurs initiatives et malgré la profondeur historique de plusieurs projets, l'objectif central était de rejoindre le plus grand nombre de partenaires à travers les Amériques, afin de faire droit à l'idée d'interaméricanité en matière d'éducation supérieure qui constitue la raison d'être de l'OUI et de ses partenaires.

À l'instar du premier colloque interaméricain sur la mission sociale organisé au Costa Rica, en 2013, le colloque de Montréal devait poursuivre sept objectifs, à savoir : (i) établir un premier inventaire des différentes expériences et innovations qui relèvent de la mission sociale ou de la mission sociétale des universités à travers les Amériques; (ii) identifier les facilitateurs et les entraves à l'innovation en matière de mission sociale ou sociétale au triple niveau interne à l'université, au niveau externe ou au niveau systémique; (iii) proposer des critères d'évaluation et établir des bilans des expériences ou des innovations en cours; (iv) définir des stratégies et proposer des moyens pour renforcer les missions sociale et sociétale des universités en termes de contribution aux objectifs de développement du pays ou de la région; (v)

envisager la préparation d'un programme d'enseignement (présentiel et à distance) sur ces matières pour faciliter l'apprentissage, la diffusion et la circulation des meilleures pratiques en matière de mission sociale et de mission sociétale de manière à former de nouvelles cohortes d'étudiants que ces matières sont susceptibles d'intéresser, et de contribuer ce faisant au développement de nouvelles expertises; (vi) établir des programmes de recherche et identifier des équipes de recherche sur ces matières, dont une qui aurait pour mandat spécifique de préparer et d'établir un classement (*ranking*) social des établissements universitaires; et (vii) envisager la possibilité de créer un observatoire à l'échelle des trois Amériques (un observatoire interaméricain) qui aurait pour double mandat de maintenir une veille (*monitoring*) sur les meilleures pratiques, leur avancées, leurs reculs et leurs critiques, et de faciliter les échanges entre les parties prenantes (administrateurs, chercheurs, experts, étudiants, etc.) en matière de mission sociale et de mission sociétale.

Au niveau organisationnel, afin de faciliter les échanges, ces sept objectifs ont été déclinés en quatre axes : (i) faire converger étudiants, chercheurs et administrateurs qui sont à l'avant-garde dans l'application de la responsabilité sociale à l'université; (ii) comparer les visions définies et les missions appliquées par les uns et les autres à ce titre; (iii) établir les paramètres et les critiques d'une responsabilité sociale pleine et entière applicable et appliquée au niveau universitaire; et (iv) mettre en place un programme de recherche à la fois interaméricain et interdisciplinaire sur ces matières, programme qui assumerait une triple responsabilité, celle de faciliter les échanges entre étudiants, chercheurs et administrateurs, celle de produire des analyses et de nouvelles connaissances sur le thème à travers la mise sur pied de programmes d'enseignement et, enfin, celle de maintenir

Présentation

une veille sur les meilleures pratiques en la matière, leurs avancées et leurs limites.

Par ailleurs, les co-organisateurs du colloque ont pu compter sur la collaboration du Conseil des relations internationales de Montréal (CORIM) qui a été l'hôte de l'entrevue collective animée par Bernard Derome, président de l'Institut et ancien chef d'antenne à Radio-Canada, réunissant les recteurs de trois des quatre universités établies à Montréal, à savoir Dre Suzanne Fortier, principale et vice-chancelière de l'Université McGill, Dr Guy Breton, recteur de l'Université de Montréal et, Dr Robert Proulx, recteur de l'UQAM. L'entrevue a été captée et diffusée à plusieurs reprises par le Canal Savoir.

En somme, grâce à l'organisation de cet événement, le comité organisateur a réussi à mettre en relation le milieu universitaire et académique avec les spécialistes agissant dans les milieux privés, associatifs et gouvernementaux. Le colloque est ainsi parvenu à rapprocher plusieurs parties prenantes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du monde universitaire qui ne sont pas forcément synchrones dès qu'il est question de mission sociale, qu'il s'agisse des administrateurs, des professeurs ou des enseignants et des étudiants, ainsi que de leurs associations respectives, d'un côté, des pouvoirs publics, des entreprises et des organisations sociales, de l'autre. Les actes que nous publions aujourd'hui devraient témoigner de nos efforts et de nos ambitions. Ils sont diffusés dans les quatre langues officielles des Amériques et de l'OUI.

Nous souhaitons à toutes et à tous, bonne lecture!

Dorval Brunelle, directeur (2008-2014), IEIM-UQAM
et Patricia Gudiño, secrétaire-générale exécutive, OUI.

Introduction

Mise en contexte historique et politique : de la mission sociale à la responsabilité sociale des universités, et retour

Dorval Brunelle

Le présent collectif est coiffé d'un titre qui pourra paraître suranné, voire même hautement contestable¹. En effet,

¹ Il convient de souligner dès le départ que, pour tout un courant de pensée dont notre regretté collègue Michel Freitag fut sans doute un représentant emblématique, l'idée même qu'une des missions de l'université puisse la conduire à orienter ses activités en direction des *besoins* de la société aurait constitué rien moins qu'une mécompréhension et un détournement de sa mission civilisationnelle et civilisatrice propre. En butte au monopole de la connaissance imposé par les abbayes, leurs ordres religieux et leurs copistes, d'un côté, héritière de l'imprimerie, du pluralisme religieux et de la science, de l'autre, l'*universitas* se serait historiquement imposée comme une communauté *ouverte* d'érudits, de savants et de maîtres. Cette mission, la seule qui compte, elle l'a perdue et elle devrait plutôt chercher à la retrouver, au lieu de se tourner vers le colmatage des besoins sociaux. Or, cette critique, tout aussi légitime soit-elle, n'a pas fait l'objet d'une présentation et elle n'a pas non plus -

pour plusieurs, la notion de « mission sociale » serait résolument datée et notablement vague, et c'est la raison pour laquelle de nombreux penseurs et chercheurs réfléchissent et travaillent désormais à partir de l'idée de « responsabilité sociale de l'université » (RSU), une thématique qui fait l'objet d'une importante littérature spécialisée et à laquelle, de surcroît, se consacrent plusieurs observatoires et laboratoires de recherche. Toutefois, comme la notion de mission sociale est à la fois plus ancienne et mieux accréditée, et comme c'est celle autour de laquelle et à partir de laquelle les présentations et les débats avaient été organisés dans la cadre du colloque dont nous publions aujourd'hui les actes, il s'est avéré important d'en maintenir le titre et ce, d'autant plus que le colloque s'inscrivait dans un cycle pluriannuel consacré à explorer les missions sociales des universités à l'échelle des Amériques.

Cela dit, il y a bien sûr une raison beaucoup plus fondamentale pour laquelle la notion de mission a été maintenue qui tient au fait que cette notion apparaît première aux deux niveaux historique et épistémologique, un double antécédent qui est indispensable pour pouvoir envisager en quoi et comment la responsabilité sociale en constitue à la fois un prolongement et un dépassement, voire même, à la limite et pour plusieurs, un détournement. D'ailleurs, il est intéressant de noter au passage que l'institutionnalisation de la RSU comme domaine de recherche et objet de veilles aura pour effet de conduire à un dédoublement sémantique à la fois

malheureusement sans doute - été abordée au cours des échanges, encore que la contribution de Budd Hall au présent collectif propose une critique radicale des paradigmes qui fondent la légitimité des universités occidentales. Voir Michel Freitag, 1995, *Le Naufrage de l'université. Et autres essais d'épistémologie politique*, Montréal, Nota bene, 2006.

Introduction

révéléateur et significatif en ce sens que la RSU, elle-même issue de la mission sociale de l'université (MSU) au sens large de l'expression, n'en induira pas moins la poursuite d'un ensemble d'actions dont certaines reprendront la notion de « mission » appliquée cette fois à des niveaux micro et à des initiatives locales, ce qui risque de déboucher sur interprétation étriquée de la notion de mission. Quoi qu'il en soit, dans les paragraphes qui suivent, nous allons explorer rapidement les dimensions historique et épistémologique de la MSU avant de passer à notre mise en contexte.

Concernant la primauté historique, il convient de rappeler que la mission sociale dans son acception large en tant que contribution au développement de la société, ou dans son acception étroite, en tant que services à la communauté ou de services à la collectivité, compte parmi les activités des établissements d'enseignement supérieur depuis des lustres, comme nous le rappellent les historiens de l'éducation. Ainsi, dès le XIX^e siècle, quelques universités en Amérique latine (Rodriguez et Alcántara, 2000) et aux Etats-Unis, un peu plus tard au Canada et au Québec, ont mis sur pied des programmes qui visaient à corriger leur réputation d'établissement élitiste et à promouvoir la justice sociale². Bien sûr, la contribution des universités au développement de la société était plus souvent qu'autrement proclamée, parfois revendiquée par

² Il ne saurait être question de remonter plus loin dans le temps puisque nous nous situons dans un cadre interaméricain et que, dans certains cas, au Brésil notamment, la création d'universités attendra les années 1930. En revanche, s'il fallait élargir la perspective en direction d'autres continents, l'Europe, le monde arabe, etc. il va de soi que la profondeur historique de la mission sociale des universités devrait être ajustée et révisée en conséquence. Voir, entre autres, Christophe Jarle et Jacques Verger, 2012, *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*, Paris, PUF, coll. Quadrige.

certains visionnaires³, mais rarement pratiquée. Et quand elles étaient mises en pratique, ces initiatives étaient en général à ce point modestes et imprégnées des valeurs de ce qu'on désignerait aujourd'hui comme la « pensée unique », que nombre de réformateurs sociaux, militants syndicalistes ou autres agitateurs politiques, voire des intellectuels engagés ont plutôt choisi de créer de toutes pièces leurs propres instruments pédagogiques et leurs propres établissements d'enseignement – cours du soir, écoles sociales populaires, écoles de parti, universités ouvrières, etc. – pour contrecarrer les biais colportés par l'enseignement universitaire officiel et instaurer, ce faisant, un espace de réflexion et de recherche alternatifs⁴. Ceci étant rappelé, c'est au cours de l'entre-deux-guerres, et surtout dans la foulée de la crise des années trente du précédent siècle, qu'en Europe, aux Etats-Unis, au Royaume-Uni, au Canada et au Québec les universités feront droit à leur mission sociale de manière pratique, notamment en intégrant ou en créant des écoles de travail social ou des écoles d'infirmières, c'est-à-dire en s'ouvrant à des professions considérées jusque là comme

³ Robert Coram, dans *Political Inquiries : to Which Is Added, a Plan for the General Establishment of Schools Throughout the United States* (1791), écrit ceci : « (it is) a scandal to civilized society that part only of the citizens should be sent to colleges and universities », cité par Andrew Delbanco, 2015, « Our Universities : The Outrageous Reality », *The New York Review of Books*, vol LXII, n° 12, p. 38.

⁴ Sans aller jusqu'à rappeler les remontrances de Rabelais contre les Sorbonnards et sans citer les propos ravageurs de Marx et de Lénine - parmi une foule d'autres -, à l'endroit des universités et des universitaires (à propos desquels on pourra consulter D. Brunelle, 1986), qu'il suffise de rappeler les initiatives suivantes : la fondation de la London School of Economics par Sidney et Beatrice Webb (1895), la création de l'École de Francfort (1923), du Collège de sociologie, à l'instigation de G. Bataille et autres (1937), du Collège de philosophie, par Jean Wahl, (1947), ou même les initiatives plus récentes d'un Michel Onfray.

étant en dehors de leur champ de formation et de recherches⁵. Plus tard, au cours des années soixante surtout, sous la triple poussée, d'abord, du passage d'une économie industrielle à une économie de services – la tertiarisation – ensuite, de la pression démographique exercée par l'accroissement rapide de la population d'âge scolaire – le « baby boom » – et, enfin, dans la foulée des revendications issues des mouvements étudiants, plusieurs gouvernements à travers les Amériques se lanceront dans la création de nouvelles universités. Bien évidemment, ce que l'on a souvent désigné à l'époque comme étant la « démocratisation » de l'accès à l'enseignement impliquait que les établissements d'enseignement supérieur récemment créés devaient assumer *de facto* une mission sociale originale à deux niveaux distincts : premièrement, au niveau de la formation, en scolarisant des cohortes étudiantes dont les parents n'avaient pas, par définition, fréquenté les universités; et deuxièmement, au niveau disciplinaire ou du contenu de ces formations, à les scolariser en misant sur le développement de nouveaux programmes et de nouvelles spécialisations dans des domaines autres que ceux qui étaient privilégiés par les universités existantes, à savoir la formation professionnelle dite « libérale », comme la médecine, l'ingénierie, le droit, etc. C'est ainsi que plusieurs parmi les universités plus anciennes, qui avaient surtout jusque-là assumé un rôle central dans la production et la reproduction sociale et idéologique des élites et de leurs

⁵ Comme en témoigne la création de « *social schools* » dans plusieurs universités aux Etats-Unis, de la School of Social Work à l'Université McGill, en 1918, de l'École de service social à l'Université de Montréal, en 1940, et du Département – aujourd'hui l'École - de service social à l'Université Laval, en 1943, sans oublier la création, à l'initiative du YMCA, du Sir George Williams College à Montréal, en 1926, devenu l'Université SGW, en 1948, rebaptisée Université Concordia une fois intégré le Collège Loyola, en 1974.

savoirs, de même que la plupart des nouveaux établissements d'enseignement supérieur (EES) vont connaître de profondes mutations internes tout en étant sujets à la multiplication des interpellations et des critiques externes. En somme, pour paraphraser Bergson revu par Popper, nombre d'EES passent ainsi du statut de « société fermée » à celui de « société ouverte »⁶.

Ces quelques réflexions et rappels nous permettent de saisir l'ampleur de la difficulté que représente la définition d'une mission sociale applicable indistinctement à toutes universités, d'une part, applicable uniformément à toutes les facultés et écoles à l'intérieur des universités de l'autre. Toutefois, à partir de la distinction qui vient d'être faite, nous pourrions à tout le moins avancer l'hypothèse selon laquelle la mission sociale se déclinerait essentiellement de manière unidirectionnelle vers l'extérieur pour les établissements ou même les facultés élitistes ou contingentés, c'est-à-dire « fermés », alors que la mission sociale serait d'application à la fois plus diffuse, voire confuse et multidirectionnelle pour les établissements et les facultés dits « ouverts ».

Sans aller plus loin dans cette direction pour le moment, contentons-nous de souligner que nous avons assisté ces dernières années en Amérique latine au lancement de plusieurs initiatives fort intéressantes en matière de mission sociale, comme en témoigne l'adoption de règlements universitaires qui obligent les étudiants à se consacrer à des services sociaux au Mexique et au Pérou notamment⁷ ou la création d'un Réseau national de

⁶ La distinction nous vient d'Henri Bergson dans *Les deux sources de la morale et de la religion* (1932). Elle a été reprise et développée par Karl R. Popper dans *La société ouverte et ses ennemis* (1944).

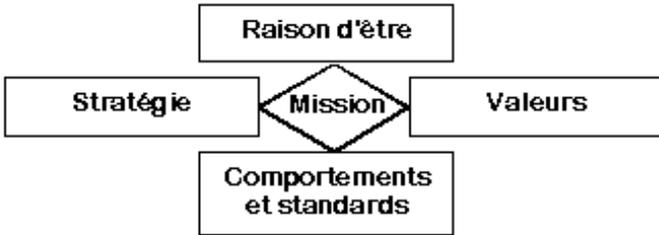
⁷ Cette pratique s'est généralisée au Mexique. On en trouvera un exemple dans le règlement de l'Université autonome de Coahuila.

mobilisation sociale (COEP) au Brésil, en 1993. Il faut aussi mentionner les innombrables « *community-based initiatives* » menées à l'instigation des universités aux Etats-Unis, les « *community engagement centres and initiatives* » au Canada, ainsi les services aux collectivités ou aux communautés au Québec. De plus, les pratiques menées au titre des missions sociales ont connu une importante extension au niveau régional et au niveau international avec la création du Conseil latino-américain des sciences sociales (CLACSO), de la Faculté latino-américaine des sciences sociales (FLACSO), du Centre bolivien d'études multidisciplinaires (CEBEM) ou du Centre latino-américain d'apprentissage et de service solidaire (CLAYSS), sans oublier les initiatives toutes récentes comme l'Institut pour l'Éducation Supérieure en Amérique Latine de l'UNESCO (IESALC), créé en 2012, et l'Observatoire régional de Responsabilité sociale pour l'Amérique latine et la Caraïbe (ORSALC), lancé en 2012 également.

Quant à la primauté épistémologique maintenant, elle renvoie à l'idée que, non seulement la mission prime-t-elle la responsabilité, elle la fonde et elle la dépasse. En effet, la notion de mission en tant qu'ensemble de devoirs et d'obligations confiés à une institution, un organisme, une entreprise, voire même en tant que devoirs et obligations propres à une fonction particulière, profession, emploi ou métier peu importe, joue un rôle fondationnel aux yeux de cette institution, de cette entreprise ou de cette profession. D'où il résulte que la, ou mieux les responsabilités sont tributaires de la mission confiée à une organisation ou à un organisme. Plus précisément, la responsabilité, entendue comme devoir de répondre de ses actes est tributaire des devoirs et obligations inscrits dans la raison d'être, dans la stratégie et dans les valeurs promues par l'entreprise, l'organisation ou l'université. En distinguant entre les quatre éléments qui composent la mission, le schéma ci-

dessous permet de jeter un éclairage plus large sur la notion elle-même et il permet en même temps de mettre en lumière les rôle et place de la raison d'être, de la stratégie et des valeurs dans la définition des comportements et donc des responsabilités inhérentes à la poursuite d'une mission.

Schéma 1 : Les éléments de la mission d'une entreprise



Source : J. Tendon, *Conseils, coaching et gestion de projets pour accroître la performance d'entreprise.*

Cependant, même si la mission fonde – au sens fort – l'institution, l'organisation ou l'entreprise, il n'en demeure pas moins que l'institution, l'organisation ou l'entreprise sont à leur tour redevables de leur mission, non pas tant à la société ou à leur communauté, mais d'abord et avant tout à une instance qui a pourvu à leur création même, et cette instance ou ce pouvoir, c'est celui de l'État. En d'autres mots, une organisation relève du pouvoir qui l'a juridiquement constituée par législation, par lettres patentes ou autrement et qui, ce faisant, agit vis-à-vis d'elle comme pouvoir constituant⁸. En créant l'université, l'État confie une mission éducative à un ou à des

⁸ Il n'est pas inutile de rappeler à ce propos que le raisonnement ici appliqué à l'université, qu'elle soit publique ou privée d'ailleurs, vaut tout aussi bien pour les entreprises à but lucratif qui sont elles aussi constituées par l'État soit par lettres patentes soit par la Loi des compagnies ou son équivalent.

Introduction

établissements d'enseignements supérieur et, ce faisant, il institue et sanctionne un droit à l'éducation. Le parallèle entre le rôle de l'État vis-à-vis de la création d'entreprises et d'organisations, et celui qu'il assume quand il crée, il institue ou il établit des universités mérite d'être relevé même si, dans la plupart des cas, et contrairement à ce qui se passe pour les premières qui disposent de la plus large autonomie qui soit, l'État définit la politique d'éducation et balise le contenu sinon l'étendue du droit à l'éducation supérieure.

Ces quelques rappels d'ordre général revêtent une importance capitale parce que, dès qu'il est question de responsabilité sociale surtout – peu importe s'il s'agit de responsabilité sociale de l'entreprise ou de celle de l'université pour le moment, – la question de la place de l'État ou du rôle de l'État semble tomber dans un angle mort. En effet, tout se passe comme si l'État disparaissait de la scène et laissait champ libre aux parties prenantes qui auraient alors tout le loisir de transiger entre elles loin de l'État, mais aussi loin de la politique de l'État et, dans le cas qui nous intéresse ici, loin de sa politique d'éducation. En ce sens, et vu depuis l'angle des parties concernées, l'entreprise ou l'université, l'exigence de responsabilité sociale pourrait apparaître soit comme un complément à la responsabilité politique assumée par l'État, soit carrément comme son substitut. Symétriquement, vu cette fois depuis l'angle du pouvoir d'État, la responsabilité sociale de l'entreprise ou celle de l'université pourrait être interprétée soit comme un renforcement ou comme un allègement de la ou des politiques publiques, soit comme pur et simple défaussement de la part de l'État, c'est-à-dire comme une stratégie visant à renoncer à exercer son autorité et à assumer ses responsabilités politiques en matière d'éducation, en l'occurrence, et à en transférer l'exercice aux parties concernées.

Ces préliminaires étant posés, il s'agit donc de prendre un certain recul par rapport à l'ensemble des contributions rassemblées dans le présent collectif afin de les situer dans un contexte politique et historique plus large tout en articulant plus étroitement les niveaux national et international d'intervention en matière d'éducation supérieure. Pour étayer cette mise en contexte, nous allons poursuivre deux pistes d'analyse : la première visera à juxtaposer providentialisme et post-providentialisme à travers le prisme de la coordination internationale, tandis que la seconde portera sur la *nouvelle* gestion et l'apolitisme. Bien évidemment, ces deux pistes méritent explications.

Quant à la première piste de réflexion, il s'agit de répondre à la question de savoir pourquoi il peut s'avérer important d'introduire la question de la coordination internationale dans la juxtaposition des cadres providentialiste et post-providentialiste? D'abord pour bien montrer à quel point le cadre providentialiste, qui a prévalu tout au long de la Guerre froide jusqu'aux années soixante-dix environ, a été national dans sa forme et dans son contenu, mais ensuite pour mettre en lumière à quel point le cadre actuel est tributaire de contraintes externes et, par voie de conséquence, de la coordination internationale actuelle avec ses limites et ses contradictions. C'est le premier objectif. Le second en découle : si le projet de société qui était poursuivi au temps du providentialisme n'a plus grand chose à voir avec le projet actuel, la notion de « social » qui avait cours alors n'a plus le même contenu aujourd'hui. En effet si, au temps du providentialisme, l'idée de mission sociale renvoyait essentiellement, par derrière les projets et programmes qu'elle validait, à un projet central qui visait la construction d'une économie et d'une société nationales grâce à l'approfondissement d'une identité nationale, sinon d'une solidarité nationale, à l'heure actuelle,

Introduction

l'expression se décline obligatoirement au pluriel avec le résultat que les missions sociales recouvrent une multiplicité de projets, de programmes et d'enjeux qui représentent autant de défis tout aussi difficiles à hiérarchiser qu'à prioriser. En d'autres mots si, hier encore, le projet national subsumait les différentes missions sociales des organisations et des universités, ce ne serait plus le cas aujourd'hui dans la mesure même où la multiplication et la montée *des* missions justement pousseraient au second rang le projet national. Au surplus, c'est en grande partie cette démultiplication elle-même qui appelle et exige une forme ou une autre de coordination à l'échelle internationale ou régionale pour la simple raison que tous ces soi-disant « nouveaux défis » – qu'il s'agisse de détérioration environnementale, de mouvements migratoires, de discriminations systémiques, de pauvreté, etc. – qui surgissent tout autour de nous seraient de surcroît en grande partie le produit ou le résultat, par dessein ou par défaut peu importe, de l'inaction ou de l'impuissance de l'État-nation lui-même. En ce sens, le désencastrement de la société ne serait pas uniquement imputable à l'action délibérée et unilatérale de l'État – à son retrait comme on l'avance couramment -, il serait aussi le produit d'une endogénéisation et d'une maturation effectuées par des groupes et des cohortes au sein de la société qui agiraient en marge de l'État et de sa politique, y compris de sa politique d'éducation supérieure. Transposé et appliqué au niveau universitaire, il s'agit alors de prendre acte de l'internationalisation des universités, d'une part, de tenir compte des processus de transnationalisation des programmes, des formations et des projets de recherches, de l'autre.

Quant à la seconde piste de réflexion, elle prendra la forme d'un rappel au cours duquel nous reviendrons sur le contenu du Rapport Crozier qui aurait induit un infléchissement majeur dans l'approche défendue jusque

là vis-à-vis du rôle de l'État et de la démocratie, un infléchissement qui fixera les termes des débats politiques en Occident à compter des années soixante-dix. Cette démarche a pour but de compléter celle qui a été présentée ci-dessus en nous attardant désormais à l'interface entre politique et gestion. Il s'agit alors de compléter l'interprétation macro en recourant à un niveau micro-économique d'analyse. Cela dit, l'objectif est le même que la fois précédente puisqu'il s'agit ici encore de juxtaposer deux cadres afin de mieux cerner l'évolution du contenu de la notion de mission sociale.

Pour les fins de l'analyse, nous allons procéder en deux temps. Dans une première section, nous allons effectuer un retour en arrière qui nous conduira à juxtaposer deux cadres d'analyse, le providentialisme et le post-providentialisme en lien avec le défi posé par les exigences d'une coordination à l'échelle internationale dans chaque cas. Il s'agit alors de mettre en lumière en quoi et comment le recours aux politiques publiques nationalistes, notamment dans le domaine de l'éducation supérieure, a pu prévaloir dans un contexte caractérisé par une coordination internationale déficiente, alors que, dans le contexte post-providentialiste actuel, nous assistons plutôt à la prolifération des organisations et des intervenants dans le domaine de l'enseignement supérieur. En deuxième lieu, nous allons effectuer un changement de niveau et présenter les paramètres de la nouvelle gestion publique, une approche qui introduit un véritable renversement de perspective en vertu duquel, pour le dire de manière lapidaire, la gestion se substitue au politique. Ce changement de niveau vise à compléter l'approche présentée en première section en serrant de plus près les nouveaux paramètres de la gestion universitaire. En conclusion, nous chercherons à voir quelles leçons tirer de notre mise en situation pour appréhender les contenus des notions de MSU et de RSU aujourd'hui.

Providentialisme, post-providentialisme et l'enjeu de la coordination internationale

Pour bien comprendre les enjeux qui sous-tendent les missions et autres responsabilités auxquelles les EES sont aujourd'hui confrontés, nous allons remonter à l'économie politique dite « providentialiste » qui a servi de cadre de référence pour les gouvernements tout au long des années d'après guerre jusqu'aux années soixante-dix environ⁹. L'économie politique en question reposait sur la poursuite d'un double objectif, à savoir l'adoption de politiques dans les domaines économiques, sociaux et culturels capables ou susceptibles de faciliter l'adaptation de la société et de son économie – du marché intérieur – aux exigences et contraintes du commerce international – du marché extérieur. Cependant, au-delà de ces enjeux pratiques et immédiats, cette situation plaçait face à face l'adoption de politiques nationales, d'un côté, la participation aux valeurs universelles promues par la communauté internationale, de l'autre, une contradiction ou mieux, un compromis qui devait être aplani grâce à la mise en place d'un ensemble d'instruments de coordination à l'échelle internationale, des instruments dont la mise au point avait été confiée à l'Organisation des Nations Unies (ONU) et aux organisations qui faisaient partie du système de l'ONU. Rappelons, pour faire bonne

⁹ Nous partons bien évidemment de l'hypothèse selon laquelle la politique d'éducation est, au même titre que la politique sociale, partie intégrante de l'État-providence. Voir la contribution de Pierre Doray au présent collectif, ou encore : Jutta Allmendinger et Stephan Leibfried, 2003, « Education and the welfare state: the four worlds of competence production », *Journal of European Social Policy*, vol. 13, p. 63-81. Ajoutons, pour anticiper sur ce qui sera développé plus loin, que la politique d'éducation supérieure a toujours été, ou tant s'en faut, placée dans la situation paradoxale d'être à la fois nationale et universelle.

mesure, qu'une telle coordination internationale apparaissait d'autant plus incontournable qu'il s'agissait de toute nécessité d'éviter une rechute dans le nationalisme exacerbé pratiqué de toute part durant les années vingt et trente, nationalisme qui avait compté parmi les causes – fussent-elles lointaines – du déclenchement de la guerre elle-même. Cependant, autant les architectes de l'ordre d'après-guerre avaient bien prévu que l'exigence de coordination devait couvrir tous les domaines, y compris l'éducation – ce dont témoigne la création de l'UNESCO en 1945¹⁰ – autant la Guerre froide conduira à l'exacerbation des questions de sécurité internationales, une exacerbation qui contaminera tous les autres domaines, y compris bien sûr l'éducation et l'éducation supérieure.

Dès 1944, dans une importante étude préparée pour le Bureau international du travail (BIT) consacrée à résoudre le dilemme entre la poursuite d'un ensemble d'objectifs de politique économique, comme le plein emploi et les politiques sociales qui, de prime abord, relèvent de la politique intérieure et confortent le recours au nationalisme économique, d'un côté, l'extension du commerce international avec ses exigences et contraintes en matière de division du travail et de spécialisation, de l'autre, Conduffe et Stevknsou montrent qu'il n'y a pas

¹⁰ L'UNESCO est, tout comme l'Organisation internationale du travail (OIT), une initiative issue au départ de la Société des Nations et, plus précisément, de la Commission internationale de coopération intellectuelle (CICI) créée en 1922. Sur sa place dans l'architecture de l'ONU, on pourra consulter J. T. Shotwell, 1945, *La Grande décision*, New York, Brentano's; ou encore : Dorval Brunelle, 2009, « Les libertés en contexte », dans Josiane Boulad-Ayoub et Peter Leuprecht, dir., *Le sens de la liberté*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 17-43.

Introduction

d'alternative à l'autarcie économique en dehors de la coopération économique internationale :

The real alternatives at the present time, therefore, are on the one hand to accept these pressures for national self-sufficiency as a necessary condition of achieving an equitable and stable organisation of economic activity, or, on the other hand, to devise instruments of international economic co-operation which will enable governments to pursue their national policies without sacrificing the gains of international specialisation. (...) It seems obvious that, in default of international co-ordinating instruments, greater national or regional self-sufficiency would be not only practicable, but inevitable.

Le plus intéressant dans l'extrait ci-dessus, c'est bien sûr la dernière phrase où les auteurs soulignent qu'à défaut d'une coordination internationale adéquate, l'auto-suffisance nationale – ou régionale – s'avérerait « inévitable ». Or, on sait que ce rôle de coordination fut imparti aux organisations du système de l'ONU¹¹ qui assumèrent la responsabilité de préparer tous ces accords, pactes et protocoles qui devaient par la suite, après avoir transité par les gouvernements, être appliqués par les ministères correspondants au niveau national¹². De plus, la

¹¹ À noter, au passage, que celles dont il est ici question relèvent toutes du Conseil économique et social (ECOSOC), alors que les organisations à vocation sécuritaire relèvent du Conseil de sécurité.

¹² C'est ainsi que les vis-à-vis ou les répondants nationaux pour l'Organisation internationale du travail (OIT), ce sont, au-delà des gouvernements, les ministères du Travail, pour la FAO, les ministères de l'Agriculture, pour l'UNESCO, les ministères de la Culture, etc., De plus, dans le cas de l'OIT en particulier, sa mission l'enjoint d'impliquer, en sus des gouvernements - ou de leurs ministères -, deux

Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 devait assurer et consolider la suprématie que l'on entendait accorder aux droits humains au niveau international tout en facilitant leur incorporation et leur application au niveau national encore que, comme nous le rappellerons à l'instant, les droits prévus à la Déclaration donneront lieu à l'adoption de deux pactes au lieu d'un seul.

En attendant, si la coordination a donné des résultats fort intéressants en matière de droit du travail, en particulier, où l'on a négocié et signé un nombre important de protocoles, dans plusieurs autres domaines, en matière de droit social et en matière d'éducation notamment, les résultats furent minces, voire inexistantes. D'ailleurs, en matière de droit à l'éducation, c'est moins l'UNESCO qui a occupé l'avant-scène à l'époque, mais ce sont plutôt les dispositions prévues à l'article 26 de la Déclaration qui, à l'instar de ses autres dispositions, en plaçant les individus en surplomb par rapport aux missions confiées aux organisations internationales – le travail, l'agriculture et la faim, les finances, l'aviation civile, etc – apparaît à la fois comme une initiative originale et audacieuse, mais aussi comme un dispositif extrêmement *fragile* soumis à tous les aléas, surtout lorsque la raison d'État¹³ devait prendre le pas sur l'État de droit.

partenaires sociaux, les associations patronales et les syndicats

¹³ Que ce soit pour des motifs financiers ou sécuritaires. À ce propos, aux yeux d'un des architectes du système de l'ONU, les dispositions de la Déclaration seraient de nul effet tant et aussi longtemps que le recours à la guerre ne serait pas mis hors la loi, d'où la complémentarité entre la mission éducative confiée à l'UNESCO et la création de la Cour internationale de justice. J. T. Shotwell avait écrit à ce propos : « le mépris des droits de l'Homme à l'intérieur des pays de l'Axe était une préparation psychologique et même physique à la guerre elle-même. C'est pourquoi il tombe sous le sens que

Introduction

Cette *fragilité* concerne au départ la Déclaration elle-même qui a conduit à l'adoption de deux pactes internationaux et deux ensembles de droits : d'un côté, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP) adopté par tous, ou tant s'en faut, de l'autre, le Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) – dont l'art. 13 couvre le droit à l'éducation – qui, rappelons-le, n'est entré en vigueur qu'en 1976 et dont les dispositions sont reconnues par un nombre moindre de signataires. De plus, si les droits civils et politiques ont gagné un tel ascendant depuis quelques décennies, cela tient d'abord et avant tout au fait qu'ils s'inscrivent de plain pied dans une logique individualiste à haute teneur économique avec le résultat que, malgré l'objectif posé au départ d'instaurer un seul système des droits fondamentaux, à l'arrivée nous en avons au moins deux qui sont issus des deux pactes internationaux avec toutes les hiérarchies et contradictions que cette division impose aux organisations internationales, tout autant qu'aux administrations nationales. Ce manque de coordination internationale explique en bonne partie pourquoi nous avons assisté à la multiplication des régimes juridiques et politiques des droits fondamentaux, dont le droit à l'éducation, tout au long de la Guerre froide, avec le résultat que le contenu des droits fondamentaux variera non seulement d'un pays à l'autre, mais aussi d'une conjoncture politique à l'autre à l'intérieur d'un même pays. Enfin, comme ni le PIDCP ni le PIDESC relève d'une organisation internationale, mais plutôt de conseils et de comités de surveillance qui disposent tout au plus d'un pouvoir de recommandation

l'organisation d'une paix durable doit aussi comporter quelque précaution pour le maintien de la justice à l'intérieur des États aussi bien que dans leurs rapports entre eux, et que le moment est venu de se mettre d'accord sur les principes fondamentaux du droit des gens », *op. cit.* p. 271-72.

face à l'État et à ses tribunaux, le respect des engagements souscrits par les pays signataires s'avère hautement aléatoire¹⁴.

Pourtant si la Guerre froide n'a pas permis, confrontation entre l'Est et l'Ouest oblige – entre autres raisons –, de mener à bien le projet de départ, comment peut-on expliquer que l'après Guerre froide, au lieu de nous rapprocher des idéaux d'universalité et de justice sociale sanctionnés au lendemain de la Deuxième Guerre, nous en ait éloigné encore davantage?

L'explication la plus simple tient au fait que la libéralisation des marchés prend nettement le dessus sur tous les autres enjeux comme en témoigne la multiplication des accords de libre-échange négociés entre les pays. Parallèlement, les organisations internationales à vocation économique, et notamment le tandem Banque mondiale-Fonds monétaire international (BM-FMI), en se rapprochant des objectifs de la Maison blanche et du Congrès des États-Unis autour de ce que John Williamson a appelé le « Consensus de Washington »¹⁵, pousseront les

¹⁴ « Le système des Nations Unies pour la promotion et la protection des droits de l'homme comporte deux types d'organismes : les organes de la Charte des Nations Unies, dont le Conseil des droits de l'homme, et les organes créés au nom des traités internationaux des droits de l'homme. La plupart de ces organes bénéficient des services de secrétariat du Département des traités et de la commission du Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH) ». Extrait du site de l'ONU. Ainsi le Comité des droits économiques, sociaux et culturels mis en place dans la foulée de l'adoption du Pacte de 1976 est un organe de surveillance, tout simplement, même si depuis 2008 il peut entendre des témoignages des organismes nationaux de défense des droits.

¹⁵ Voir J. Williamson, 1997, « The Washington Consensus Revisited », dans Emmerij, Louis, dir., *Economic and Social Development into the XXI Century*, Washington D.C., Inter-American Development Bank, p. 48-61.

Introduction

gouvernements nationaux, y compris ceux qui avaient plus ou moins réussi à réduire les écarts de revenus à l'intérieur, sur la voie d'une libéralisation à grande échelle appliquée et applicable dans tous les domaines, y compris l'éducation supérieure¹⁶.

On peut tirer deux réflexions à ce stade-ci. La première touche à l'importance des repositionnements intervenus entre les grandes organisations internationales. À ce propos, il convient d'abord de prendre acte du déclin du rôle et de l'ascendant qu'avait exercé cette tribune universelle que sont les Nations Unies à la faveur de la montée en puissance d'organisations internationales à vocation économique comme le tandem BM-FMI et surtout l'Organisation mondiale du commerce (OMC), relayées, depuis le blocage des négociations à l'OMC à partir de 2001, par la prolifération des accords de libre-échange. Alors que ces organismes avaient été envisagés et conçus, au départ, comme des agences de l'ONU et comme les rouages d'un ensemble qui avait nom « système de l'ONU » ou « famille de l'ONU », l'OMC, en particulier, se comporte comme un électron libre dans le système international actuel. Enfin, il faut surtout tenir compte de l'émergence d'organisations mises sur pied à l'instigation des pays nantis – qu'il s'agisse de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 1948 et 1961), du Forum économique mondial, (FEM, 1972), du G-8 (1975) ou du G-20 (1999) – qui fonctionnent à l'extérieur et en marge du système de l'ONU¹⁷. Ces tribunes et initiatives agissent

¹⁶ Le tandem BM-FMI n'est pas seul en cause, bien sûr. Nous reviendrons sur cette question plus bas.

¹⁷ Les explications de ces retraits sont complexes. Au niveau le plus général, il convient tout autant de les imputer à la perte subie par les pays nantis du vote majoritaire à l'Assemblée générale de l'ONU, une perte consécutive à l'arrivée des pays d'Afrique nouvellement

à la fois comme des définisseurs de la nouvelle économie politique internationale et comme des relais dans leur application au niveau des politiques économiques nationales, des relais qui ont pour effets de contourner dans bien des cas les objectifs de justice sociale et de bien-être qui avaient été présents au moment de la définition des paramètres de l'ordre d'après-guerre.

La deuxième réflexion concerne l'évolution du contenu des paramètres appliqués et sanctionnés par les organisations qui occupent désormais une place éminente dans la gouvernance au niveau mondial, évolution qui a poussé à l'instauration d'une nouvelle hiérarchie des droits en vertu de laquelle les droits de propriété et leurs dérivés (droits des investisseurs, brevet, etc.) dominent désormais tous les autres droits, et notamment les droits économiques, sociaux et culturels. En définitive, dans la conjoncture mondiale, globale, régionale, nationale et locale actuelle, les instruments juridiques les plus efficaces et les plus utilisés servent essentiellement à la promotion des quatre *soi-disant* libertés – c'est-à-dire la libre mobilité des biens, des services, des investissements et de la main d'œuvre – et, en ce sens, leur objectif premier est de faciliter, d'accélérer et d'approfondir la libéralisation des marchés. Dans ces conditions, le recours aux droits économiques, sociaux et culturels vise, au mieux, à atténuer le libre exercice des droits de propriété, au pire, à cautionner, voire à approfondir la libéralisation des marchés et l'extension des droits de propriété.

Ceci posé, il ne faudrait pas tirer de la juxtaposition entre un cadre providentialiste et un cadre post-providentialiste la conclusion à l'effet que le premier aurait

indépendants à l'aube des années soixante, qu'à l'impuissance du système de l'ONU ou de l'une de ses organisations à faire face aux nouveaux défis mondiaux.

systématiquement été plus avancé en matière d'accès à l'égalité que le second, plus démocratique, ou même plus responsable socialement, parce que ce n'était pas le cas¹⁸. Bien au contraire, dans les Amériques notamment, le cadre providentialiste était articulé autour de quatre préoccupations centrales fortement liées entre elles : (i) le nationalisme économique; (ii) la tertiarisation de l'économie – au Nord en tout cas; (iii) la solidarité nationale¹⁹; et, (iv) l'universalisation du modèle de la famille nucléaire.

Cette mise en contexte nous rappelle à quel point, à l'époque en tout cas, le rôle des universités et leur mission sociale étaient fortement corrélés à la conjoncture nationale, beaucoup moins avec la conjoncture internationale, un enchaînement qui sera renversé au cours de la période subséquente. Il est intéressant de rappeler à ce propos que, pour l'économiste Paul Bairoch, le recours à l'État-providence dans l'immédiat après-guerre était essentiellement imputable à deux causes : à la crise des années trente et à l'attrait qu'exerçait le modèle soviétique. C'est la conjonction des deux qui nous auraient valu le New Deal aux États-Unis, sa pâle réplique au Canada sous le gouvernement du premier ministre R.

¹⁸ Ce n'est pas le lieu d'explorer cette question plus à fond, mais il faut tout de même souligner que, dans plusieurs contextes, un certain discours lénifiant, en reprenant une démarche résolument a-critique vis-à-vis de l'État-providence, non seulement ignore l'apport des interprétations critiques, mais attise une nostalgie des origines qui contribue à bloquer les voies de l'émancipation. Au Québec, en particulier, cette posture passe par l'obsédante et l'incessante remise en récit d'une Révolution tranquille auréolée de toutes les vertus, ou tant s'en faut.

¹⁹ Une solidarité partielle et partielle puisqu'elle était portée essentiellement par et pour des hommes, et plus précisément des hommes Blancs, au détriment des femmes, des Premières nations et des Noirs.

B. Bennett, le Front populaire en France, en 1936, et le train de mesures adoptées par le gouvernement de Léon Blum par la suite, et ce serait ce qui expliquerait le mandat confié par le premier ministre Churchill à l'économiste William Beveridge qui rédigera le rapport sur les assurances sociales et les services sociaux, en 1942, et celui sur le plein emploi, en 1944, deux rapports qui jetteront les bases du providentialisme dans le monde anglo-saxon et au-delà.

Ceci étant établi, Bairoch évoque deux ensembles de facteurs pour expliquer le passage au post-providentialisme, au « néolibéralisme » dans son vocabulaire : le premier ensemble renvoie à l'ouverture des marchés financiers, à des transformations techniques et technologiques, ainsi qu'à l'uniformisation des modes de consommation et de vie, entre autres, et le second renvoie plutôt aux ratés imputables à l'État-providence lui-même. Parmi ces facteurs, il convient sans doute d'en isoler un troisième qui est l'effondrement de l'URSS et du bloc socialiste, un effondrement qui minera la légitimité du modèle socialiste et au-delà, celle de l'étatisme, c'est-à-dire de l'interventionnisme étatique lui-même²⁰.

Le politologue Robert Cox défend quant à lui une vision beaucoup plus « occidentalocentrée » en soutenant que le nationalisme économique et le providentialisme conduiront à l'instauration de deux formes d'État, un État *libéral* dans les pays développés et un État néo-mercantiliste à la périphérie²¹ qui comportent trois traits

²⁰ Voir Paul Bairoch, 1997, *Histoire économique et sociale du monde du XVI^e siècle à nos jours*, 3 tomes, Paris, Gallimard, notamment les parties trois et quatre du tome 3 : « Le XXI^e siècle chez les nantis : guerres, crises, prospérité, schismes et intégrations », (p. 15 à 623) et « Le XXI^e siècle dans le tiers-monde » (p. 639 à 1043).

²¹ Robert W. Cox, 1987, *Production, Power, and World Order*,

distinctifs : (i) l'État est un acteur économique important dans le processus d'accumulation; (ii) l'État agit comme protecteur de certains groupes, surtout ceux qui ont un poids politique certain comme les travailleurs, les agriculteurs, les petites et moyennes entreprises (PME), ainsi que les sans-emploi; et, (iii) la structure de l'économie est telle que les monopoles côtoient aussi bien les PME que le secteur étatique. En somme, l'État agit comme médiateur entre un marché mondial oligopolistique et le marché national, avec le résultat que le régime tolère plusieurs exceptions à la doctrine libérale *pure* comme le montrent, par exemple, les restrictions temporaires à l'importation pour protéger les secteurs les plus faibles de l'économie nationale. De plus, le tripartisme, c'est-à-dire la collaboration entre le gouvernement, les milieux d'affaires et les syndicats, facilite la manipulation des outils keynésiens de la gestion macroéconomique de la demande. Bref à l'époque, rien ne distinguait la forme *libérale* de la forme *providentialiste-nationaliste* de l'État, avec le résultat que, si différence il y avait, elle tenait essentiellement dans les buts poursuivis et dans les fins auxquelles était soumise la structure étatique elle-même²².

p. 217-18. Dans l'original, Cox écrit bel et bien « *neoliberal state* » pour désigner les États-providences du Nord, mais nous ne l'avons pas suivi sur cette voie, afin d'éviter la confusion avec le stade actuel qu'il qualifiera d'ailleurs d'« État-hyperlibéral », comme nous le verrons à l'instant. Par ailleurs, nous avons traduit par « néo-mercantiliste », l'expression « *neomercantilist developmentalist form of state* ».

²² *Ibid.*, p. 220-21. Avec la même réserve que celle qui a été consignée à la note précédente : l'original dit bien « *neoliberal* » que nous avons, cette fois encore, traduit par « libéral ». Tout ceci reflète par ailleurs à quel point Cox répugne à qualifier de « providentialiste » la forme d'État implantée dans l'Après-guerre essentiellement parce que, à ses yeux, les buts et les fins de l'État en question trouvaient bel

Pourtant, cette situation ne devait pas durer et dès le début des années soixante-dix un renversement de tendance se prépare, alors que le système capitaliste affronte une crise économique caractérisée par la montée concurrente de l'inflation et de la stagnation désignée sous le terme « stagflation ». À son tour, cette crise pousse à la désintégration du bloc hégémonique historique libéral²³, une désintégration qui conduira à la recomposition d'un État *hyperlibéral* qui devrait faciliter la restructuration de la force de travail et des relations sociales de production. À cette fin, l'État devra renoncer au tripartisme, ce qui entraînera un réaménagement majeur au sein des coalitions qui soutenaient l'État *libéral*, réaménagement qui marque le passage à une *nouvelle* alliance entre gouvernements et milieux d'affaires. Ce renversement empruntera deux voies fort différentes, celle de la confrontation dans le cas du thatchérisme et du reaganisme, ou celle de l'ajustement basé sur un nouveau consensus au Japon, en Allemagne de l'Ouest, au Canada, ainsi qu'au Québec.

La juxtaposition dans laquelle nous nous sommes engagé permet ainsi de tenir compte des transformations et des mutations profondes qui ont affecté le secteur manufacturier et l'ensemble de l'économie industrielle au cours des dernières décennies qui, couplées avec la tertiarisation, l'émergence d'une économie du savoir et avec la remise en cause du rôle des secteurs publics – désormais qualifiés d'« improductifs » – ont durement mis en cause les stratégies de développement héritées de l'Après-guerre. Aujourd'hui, ce sont les secteurs tertiaire et quaternaire – le savoir – qui sont présentés comme les secteurs productifs par excellence et ceux sur lesquels

et bien leur origine et leur inspiration dans le libéralisme.

²³ *Ibid.*, p. 273. Encore une fois, l'original dit bien « néolibéral ».

Introduction

devraient reposer les nouvelles stratégies de développement économique et, par conséquent, les politiques et les programmes d'éducation.

Ces rappels nous montrent également que si, par le passé et faute de coordination au niveau international, la puissance et la légitimité de l'État ont dû composer, par défaut tout autant qu'à dessein, avec sa capacité à maintenir une certaine étanchéité entre les marchés national et international, aujourd'hui sa puissance et sa légitimité reposeraient plutôt sur sa capacité à libéraliser le marché des services et à flexibiliser celui du travail en fonction des exigences liées à l'internationalisation ou à la globalisation de son économie. Cette reconversion de la part de l'État est un indicateur important de l'autonomie qu'il a su et qu'il a pu gagner vis-à-vis de sa société nationale dans la foulée de son implication et de son imbrication dans les mécanismes de coordination en place au niveau international ou global. Cette reconversion montre en effet que l'État peut continuer de croître et de se développer, sinon en renonçant à la défense et à la protection de la solidarité nationale, à tout le moins en la soumettant à une profonde redéfinition et à une profonde restructuration. Cette mise à distance vis-à-vis de la société marque un changement de stratégie, alors que l'internationalisation de ses firmes nationales devient, pour l'État, le nouveau signe de sa puissance au sein de l'ordre international lui-même. Ce désencastrement de l'économie nationale – pour reprendre le terme de Polanyi²⁴ – entraîne la réduction du rôle des entreprises et des entrepreneurs dans la construction de l'économie nationale et donc, la réduction de leur imputabilité politique vis-à-vis de leurs concitoyens. En corollaire, la

²⁴ Karl Polanyi, 1983, *La Grande transformation*, Paris Gallimard. Ce terme est la traduction de « *embeddedness* ».

baisse de l'implication financière des entreprises sera compensée par l'accroissement du fardeau fiscal assumé par la population active. De surcroît, le coût socio-économique de cette internationalisation systématique est de plus en plus imposé par un État qui choisit d'avoir recours, au niveau de sa propre organisation et de sa propre gestion, au même type de mesures que celles qui sont appliquées parallèlement par les entreprises. On pense ici bien sûr à la généralisation du recours aux paramètres de la Nouvelle gestion publique (NGP), entre autres, dans les secteurs de la santé et de l'éducation. On voit ainsi l'État lui-même remettre en cause son rôle historique et renoncer au maintien du clivage entre le public et le privé sur lequel il avait naguère fondé la plus grande part de sa légitimité, afin de consolider l'économie et d'approfondir la vision de la solidarité nationale²⁵.

Cette libéralisation systématique induit une véritable inversion des rapports entre les sphères économique, politique et sociale. Alors que, par le passé, l'intégration économique devait composer avec la politique nationale, à l'heure actuelle, ce serait la politique et la société qui seraient mises au service d'une intégration économique globale. Dans ces conditions, le rôle imparti à la sphère politique l'enjoindrait d'agir comme instrument ou comme facilitateur de l'intégration économique en favorisant la prise en main, sinon la prise en charge, par les institutions et par les individus eux-mêmes, de leur propre intérêt et notamment de leur propre éducation et de leur propre formation²⁶.

²⁵ Ceci dit, gouvernements et pouvoirs publics peuvent quand même se ménager des lieux précis d'intervention, qu'il s'agisse du financement des infrastructures routières, portuaires, de la recherche-développement, voire de la lutte contre l'extrême pauvreté.

²⁶ Il convient de noter, au passage, puisqu'il n'est pas question de

Introduction

Cette mise en contexte permet alors de mettre en lumière l'importance du renversement opéré au niveau des politiques publiques à l'occasion du passage au post-providentialisme à partir des années soixante-dix. En matière de politique sociale et de politique d'éducation, cette transition prendra la forme d'un double retrait de la part des gouvernements. Au niveau d'ensemble, nous assisterons à un retrait vis-à-vis de la définition même des contenus de la solidarité nationale qui sera, dans le meilleur des cas, enchâssée dans des chartes et confiée à des tribunaux, dans le pire des cas, inscrite dans des accords de libre-échange et confiée à des panels d'experts en matière de commerce international. Au niveau sectoriel, et en matière de politique d'éducation notamment, nous assisterons, dans le meilleur des cas²⁷, à un retrait de la part d'un ministère de l'Éducation – ou de son substitut, un Conseil d'éducation supérieure, par exemple – qui renoncera à définir la ou les missions de son réseau universitaire, c'est-à-dire – pour reprendre la nomenclature du schéma présenté ci-dessus – ses raisons d'être, ses valeurs et ses stratégies, préférant laisser chaque établissement "libre" d'y pourvoir à sa place et à sa guise²⁸.

développer cet argument ici, que le retrait de l'État n'implique pas qu'il y ait affaiblissement de l'État. Bien au contraire, dans la plupart des cas, le retrait contribue au renforcement de l'État et, en particulier, au renforcement de son pouvoir disciplinaire, voire même de son pouvoir militaire.

²⁷ La réserve s'impose parce que, dans nombre de cas, le recours au providentialisme n'entraînait pas obligatoirement l'adoption de politiques dans tous les domaines, loin de là. C'est ainsi que le gouvernement du Québec n'a pas cru devoir adopter une politique universitaire d'ensemble à l'époque, comme le rappelle Pierre Doray dans sa contribution au présent collectif.

²⁸ On aura compris que la même stratégie s'applique en matière de politique de santé, de politique environnementale, de politique

Nous voyons ainsi qu'il y a une continuité fort intéressante et fort révélatrice à la fois dans les effets du désencastrement engagé sous l'égide d'un État post-providentialiste vis-à-vis de sa politique économique, et ses prolongements dans sa politique d'éducation. La première conséquence, et la plus connue de ce retrait de l'État est d'accroître l'autonomie normative et financière des entreprises. La seconde conséquence de ce retrait, ou de ce qui constitue un véritable défaussement de la part de l'État dans ce cas-ci, est de substituer, au rapport politique établi antérieurement vis-à-vis des établissements publics – aussi minimaliste ait-il été par ailleurs –, un rapport technique ou gestionnaire fondé, entre autres, sur l'atteinte de résultats. En somme, la dépolitisation appliquée au niveau des entreprises nationales est également appliquée au niveau des établissements universitaires, avec le résultat, répétons-le, que la mission des universités n'a pas ou n'a plus à tenir compte d'une politique nationale de l'éducation inexistante, voire exangue, et que chaque établissement peut à loisir définir la sienne propre. Le parallèle n'en devient que plus frappant entre l'entreprise qui, libérée de toute contrainte politique, choisit de se responsabiliser (RSE) et l'université qui, loin de toute politique nationale d'éducation supérieure, fait de même (RSU).

Avant de clore cette section, nous allons rapidement reprendre un de nos fils conducteurs et passer en revue de manière très générale les principales initiatives qui ont été lancées par les organisations internationales en matière d'éducation supérieure depuis la fin de la Guerre froide, il y a maintenant vingt-cinq ans²⁹. À ce propos, il convient

régionale, de politique urbaine, etc.

²⁹ On trouvera un tour d'horizon plus complet dans le collectif coordonné par Christian Laval et Louis Weber, 2002, *Le Nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission

Introduction

d'insister sur le fait que nous n'avons plus affaires à un acteur dominant, l'UNESCO, mais bien à une panoplie d'organisations issues d'horizons divers qui interviennent désormais dans le domaine. Cela dit, l'UNESCO occupe toujours le haut du pavé à la fois en termes d'antériorité et de crédibilité, comme en témoigne la Conférence mondiale de 1998, qui adopte la *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : visions et actions*³⁰, ainsi que les nombreuses initiatives qui ont suivi³¹.

Parmi les autres organisations internationales, il faut compter avec la présence de deux d'entre elles, en particulier, l'OMC et l'OCDE, qui se sont impliquées par suite d'évolutions fort différentes. Pour l'OMC, l'éducation est un service comme un autre – la banque, l'assurance – dont les prestations tombent sous la coupe de l'*Accord général sur le commerce des services* (AGCS)³². Bien sûr, l'article 1.2 de l'Accord précise que

européenne, Paris, Éditions Nouveaux regards et Syllepse. Les auteurs relèvent en introduction que les organisations internationales exercent désormais « un rôle décisif » en matière d'éducation.

³⁰ UNESCO, octobre 1998, *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : visions et actions*, Paris.

³¹ Par exemple la conférence : « Pathways Towards a Shared Future: Changing Roles of Higher Education in a Globalized World » co-organisée avec l'Université des Nations Unies, en août 2007.

³² *Accord général sur le commerce des services*, annexe IB de l'Accord de Marrakech instituant l'Organisation mondiale du commerce, 15 avril 1994, 1868 R.T.N.U. 141 (entré en vigueur le 1^{er} janvier 1995). L'article 1 de l'accord décrit quatre catégories (appelées *modes*) qui décrivent les différents types de négociation et de législations nationales susceptibles d'être affectées. À titre d'illustration, les exemples portent sur l'éducation supérieure. On a ainsi à l'art. 1.2 : (i) les services transfrontaliers, où seul le service franchit la frontière (par ex. un service de cours en ligne); (ii) la consommation à l'étranger (ex. : l'étudiant étranger); (iii) la présence commerciale à l'étranger (ex. : l'établissement d'une succursale d'une

les services « fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental » ne sont pas inclus, une expression qui couvre les services à but non commercial qui ne sont pas en concurrence avec d'autres fournisseurs de services. En somme, l'éducation supérieure publique est mise à l'abri, mais rien n'empêche que la concurrence internationale des universités et autres EES privés, de même que celle des fournisseurs de services de formation en ligne, entre autres, est une réalité avec laquelle le monde universitaire doit désormais composer. C'est d'ailleurs cette présence croissante et les menaces qu'elle fait peser sur les *clientèles* étudiantes qui expliquent en grande partie l'intérêt que l'OCDE a porté à l'enseignement supérieur. En effet, les initiatives de l'OCDE, certaines en tandem avec l'UNESCO, visaient essentiellement à protéger les étudiants, et surtout les étudiants du Sud, contre les « pratiques douteuses » de certains fournisseurs de services d'éducation supérieure³³. Ce faisant, l'OCDE étendait au domaine de l'éducation supérieure le rôle qu'elle avait exercé en matière de bonne pratique et de responsabilité sociale des entreprises en faisant adopter ses Principes directeurs pour les entreprises multinationales, en 1976, des principes qui ont fait l'objet de mises à jour – appelées « Lignes directrices » – en 2011 et en juin 2015. Enfin, à ces deux organisations, il faut ajouter les engagements souscrits au titre des Objectifs du millénaire pour le développement (OMP) dont certains – l'égalité des sexes, notamment – s'appliquent à l'enseignement supérieur.

université à l'étranger); (iv) la présence commerciale de représentants du pays d'origine (exemple, les enseignants en poste à l'étranger). Les services faisant l'objet de ces négociations peuvent recouvrir un ou plusieurs de ces modes.

³³Voir, OCDE, 2005, *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, Paris, OCDE. L'expression « pratiques douteuses » est tirée de ce texte.

Introduction

Par ailleurs, non seulement devons-nous composer avec les interventions issues de plusieurs organisations internationales, mais nous devons de surcroît tenir compte des initiatives régionales et prendre acte, notamment³⁴, de celles menées à l'instigation de l'Union européenne pour deux raisons au moins : d'abord parce qu'en cherchant à définir principes, missions et visions d'une éducation supérieure à l'échelle européenne, l'UE pratique une certaine forme d'universalisation et montre la voie en matière d'internationalisation au niveau de l'enseignement supérieur; ensuite, parce que le « modèle européen » constitue à cet égard une alternative intéressante face aux projets fondés sur la seule exigence de rentabilité.

Enfin, pour compléter ce rapide tour d'horizon, il faut bien évidemment dire un mot du secteur privé et tenir compte de sa présence croissante, sinon envahissante, non seulement dans la fourniture de services d'éducation supérieure à l'échelle internationale, comme en atteste la multiplication des universités privées, mais encore et surtout peut-être dans le développement d'indicateurs de performance et autres *rankings* qui contribuent à hiérarchiser les EES et à exacerber la concurrence qu'ils mènent entre eux³⁵.

³⁴ « Notamment » parce que chaque région ou continent ou communauté linguistique porte et défend sa propre politique de l'enseignement supérieur. C'est vrai de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN), comme ce l'est pour les rencontres des ministres de l'Éducation des Amériques (organisées par l'Organisation des États américains, (OEA), ou des rencontres annuelles dans le cadre des Sommets Ibéro-américains, pour ne citer que ceux-là.

³⁵ Les deux classements d'universités les plus connus sont le *Times Higher Education World University Ranking* et le *Shanghai Academic Ranking of World Universities*. On peut également mentionner, dans une tout autre perspective, l'étude PISA (*Programme for*

Gestion publique ou politique publique

Comme nous l'avions annoncé en présentant notre plan, nous allons, dans la présente section, effectuer un changement de niveau. À l'approche historique et politique qui nous a permis d'établir quelques liens importants entre les cadres providentialiste et post-providentialiste au regard de la coordination internationale dans leur application à l'éducation supérieure, succédera désormais une approche articulée autour des questions de gestion et de politique. Cette approche vise à la fois à compléter la précédente et à l'ancrer au niveau des pratiques et des acteurs directement ou même indirectement impliqués dans le monde universitaire.

Pour introduire ce volet de l'analyse, nous allons de nouveau effectuer une remontée dans le temps, cette fois au rapport soumis par Crozier, Huntington et Watanuki à la Commission Trilatérale, en 1975³⁶. Dans ce document, dont le titre français pourrait être *La crise de la démocratie. Rapport sur la gouvernabilité des démocraties à la Commission Trilatérale*, les auteurs partent du constat que les démocraties occidentales ont connu d'importants bouleversements au cours des années soixante et que le renouvellement de la démocratie posait de sérieux défis en termes de légitimation et de *gouvernabilité*, des défis liés, entre autres choses, à une perte de confiance (« *trust* ») dans le gouvernement et dans les organisations gouvernementales. Selon les

International Student Assessment) qui dresse une comparaison internationale des qualifications et autres habiletés des étudiants en vue, entre autres choses, d'établir une norme de « pauvreté éducationnelle ».

³⁶ Michel Crozier, Samuel P. Huntington et Joji Watanuki, 1975, *The Crisis of Democracy : Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*, New York, New York University Press.

Introduction

auteurs, les dépenses totales – incluant les dépenses sociales – effectuées durant ces années auraient contribué à gonfler les déficits budgétaires des pays de l'OCDE à un niveau devenu insoutenable³⁷. Ces déficits accroîtraient le fardeau fiscal des citoyens et réduiraient leur revenu disponible, ce qui entraînerait notamment deux conséquences étroitement liées : *premièrement*, les déficits en question risquaient de conduire à l'affaiblissement de la puissance des États-Unis dans un contexte où la Guerre froide exigeait plutôt qu'on accroisse les dépenses militaires pour faire face à un *empire* soviétique engagé dans une course aux armements; *deuxièmement*, ils cautionnaient et encourageaient le recours au nationalisme économique et, en ce sens, ils confortaient le protectionnisme économique.

Quant aux dépenses sociales des gouvernements, les rédacteurs du rapport les imputaient à une soi-disant poussée (« *surge* ») démocratique, elle-même liée à un ensemble de causes, parmi lesquelles figuraient : (i) le « *baby boom* »; (ii) les changements des valeurs et le « manque de respect pour l'autorité »; (iii) la société postindustrielle et son abondance; (iv) l'éducation et ses effets sur la généralisation d'un comportement politique dit « *libéral* » et, enfin, (v) la syndicalisation, qui aurait contribué à renforcer le pouvoir de négociation de certains groupes aux dépens des autres. Par la suite, ils interprètent cette poussée en faveur de l'égalité en l'inscrivant dans une théorie des cycles politiques qui opèrerait en trois temps : dans un premier temps, une augmentation de la participation politique de la part des citoyens conduirait, dans un deuxième temps, à une intensification de la polarisation politique, qui déboucherait, dans un troisième

³⁷ Ces déficits passent de 336 milliards \$ US, en 1960, à quelque 557 milliards \$ US, en 1971.

temps, sur un surcroît de méfiance vis-à-vis de la politique et du politique. À terme, ces évolutions entraîneraient une baisse d'efficacité du politique qui produirait une baisse de participation politique.

La conclusion que l'on tire de ces enchaînements est la suivante : si l'étape actuelle correspond à une phase du cycle où l'on assiste à une recrudescence de la participation politique et à une exacerbation de la polarisation, il faut alors réduire les revendications et favoriser la passivité politique³⁸. Il convient alors d'instaurer un nouvel équilibre politique et, pour ce faire, de réduire l'*excès* de démocratie. À cette fin, l'expertise, l'expérience et l'ancienneté devraient reprendre leur place, car un système politique véritablement démocratique et efficace repose sur l'apathie et l'absence d'implication, faute de quoi il devient vite surchargé et il tombe dans le clientélisme, une contrainte qui pousse à l'accroissement des dépenses sociales au détriment des dépenses de sécurité et des dépenses militaires.

En ce sens, le Rapport Crozier agit à la fois comme reflet et comme matrice; en tant que reflet, il reprend, synthétise et accrédite tout un ensemble de courants d'analyse qui circulent à l'époque, et en tant que matrice, il définit les paramètres d'une nouvelle gouvernance – ou d'une nouvelle « gouvernabilité » pour reprendre une des notions-clé du rapport -, une gouvernabilité qui sera

³⁸ Il est intéressant de noter, au passage, que l'autre volet de la stratégie proposée pour réaliser cette « dépolitisation » consiste à déplacer l'attention (*focus*) en direction des questions économiques, comme l'inflation et l'emploi, dans la mesure où tout le monde est contre le premier et favorable au second. Et si, en première analyse, cette position peut sembler renvoyer à des programmes politiques très différents, à la vérité, comme le soutiennent les membres de la commission Trilatérale, ces programmes ne sont pas nombreux et ils auraient plutôt tendance à se ressembler.

reprise un peu partout et qui alimentera un nombre imposant de documents publics, notamment des rapports de commissions d'enquête, dont celui de la Commission royale sur l'Union économique et les perspectives de développement du Canada, à propos duquel un auteur a pu écrire qu'il avait opéré un véritable changement de paradigme (« *paradigm shift* ») en matière d'économie politique au Canada³⁹.

Si les courants de pensée consacrés à la redéfinition de la « gestion publique » précèdent de beaucoup le rapport Crozier, par contre, il convient de prendre acte du fait que le Rapport lui-même jouera un rôle important, non pas tellement en mettant à l'avant-scène la nouvelle gestion, mais surtout en établissant un lien serré entre gouverner et gérer, d'une part, en cautionnant le renversement en vertu duquel la gestion devrait prendre le pas sur le gouvernement, d'autre part. Bien sûr, le résultat net de cette permutation dans l'ordre des priorités aura des conséquences majeures sur le politique, sur la politique, mais surtout sur le rapport entre politisation et dépolitisation.

En ce sens, il ne fait pas de doute que le parti-pris essentiellement technique et pratique qui caractérise la Nouvelle gestion publique (NGP) repose sur une méfiance fondamentale vis-à-vis de l'implication politique des groupes et des organisations, notamment des organisations

³⁹ Cet argument est développé plus avant dans deux ouvrages : Dorval Brunelle, dir., 2005, *Main basse sur l'État : les partenariats public-privé au Québec et en Amérique du Nord*, Montréal, Fides; et Dorval Brunelle, dir., 2010, *Gouvernance: théories et pratiques*, Montréal, Éditions IEIM. L'expression « *paradigm shift* » dans ce contexte-ci renvoie à l'ouvrage de Stephen McBride, 2005, *Paradigm Shift. Globalization and the Canadian state*, 2^e éd., Winnipeg, Fernwood Publishing.

syndicales. Cette méfiance traverse de part en part la nouvelle philosophie *managérielle* ou *managériale*, telle qu'elle est reprise à l'heure actuelle aussi bien par l'OCDE, que par la Banque Mondiale (BM); elle imprègne également les accords en cours de négociation à l'Organisation mondiale du commerce (OMC) ainsi que les accords de libre-échange négociés et signés par un nombre croissant de partenaires à l'heure actuelle.

Les promoteurs de la nouvelle gestion partent d'un constat simple, à savoir que toute organisation repose sur un ensemble de règles fixes et que, dans la poursuite de ses objectifs, l'organisation consacre une part importante de ses ressources à en contrôler la réalisation, au lieu de les concentrer sur l'atteinte de résultats. C'est ainsi que la NGP a développé un ensemble cohérent et interdépendant de principes qui repose sur la place centrale qu'occupe la relation éventuellement conflictuelle entre un mandant et son mandataire, ce que l'on appelle en anglais le « *principal-agent problem* ». Cette problématique renvoie au fait que, dans la poursuite de leurs objectifs respectifs, mandants et mandataires ne disposent ni des mêmes responsabilités ni des mêmes informations ni non plus des mêmes intérêts. Si les premiers ont une vue générale des objectifs de l'organisation, les seconds, pour leur part, poursuivent des buts plus immédiats. Pour remédier à ces contraintes, la NGP suggère d'intervenir à deux niveaux : *premièrement*, la NGP propose de substituer à la démarche traditionnelle fondée sur des processus, démarche qui s'avère difficile à évaluer et à quantifier, une démarche alternative définie en termes de résultats à atteindre; et *deuxièmement*, la NGP propose, pour favoriser l'atteinte des objectifs en question, la mise en place d'un système d'incitations à l'amélioration des performances. Cela dit, la plupart des défenseurs de la NGP portent au crédit de cette approche d'avoir su dépasser les limites inscrites dans le modèle wébérien de

Introduction

production de biens et de services qui repose sur une structure hiérarchique figée opérant depuis le haut vers le bas (« *top-bottom approach* ») où la conception et la définition des grands objectifs à atteindre sont réservées à la haute administration, tandis que l'exécution est assumée par une armée d'exécutants obéissants et soumis.

Toutefois, quels que soient les succès de cette approche dans la production et la distribution de produits et services, il reste que sa transposition aux activités gouvernementales et à des services publics comme l'éducation ou la santé a posé et continue de poser tout un ensemble de problèmes théoriques et pratiques redoutables⁴⁰. En effet, autant la relation entre un mandant et un mandataire est relativement simple dans le secteur privé, et ce, même si on fait intervenir un troisième personnage, l'actionnaire (ou le *stockholder*), autant cette relation se complique dans le secteur public⁴¹. Cette complexification est imputable à deux causes : la première tient à la multiplication des intervenants (appelés *parties prenantes* ou *stakeholders*) qui portent et qui défendent des intérêts divers, voire divergents, et la deuxième cause de complexification est imputable à la difficulté de concilier efficacité et équité selon que l'on se place du

⁴⁰ Les *services* en question ont ceci de particulier d'être d'abord et avant tout des *droits* à l'éducation ou à la santé. Or, comme l'ont souligné plusieurs analystes, la transformation d'un droit en *service* est une des conditions qui permet ensuite d'en confier la prestation à des entités privées. Voir Lucie Lamarche, « Les droits économiques et sociaux de la personne sous le contrôle de la société civile : de la substitution des modes de mise en oeuvre à la complémentarité », dans M. Borghi et P. Meyer-Bisch, dir., 1988, *Éthique économique et droits de l'homme, la responsabilité commune*, Éditions universitaires Fribourg, Suisse, p. 299-333.

⁴¹ C'est d'ailleurs la raison pour laquelle plusieurs auteurs admettent que la NGP n'est pas transposable telle quelle au niveau des administrations publiques.

point de vue de tel ou tel groupe, d'une part, quand on cherche à concilier les diverses interprétations que ces groupes peuvent avoir du bien commun, d'autre part⁴².

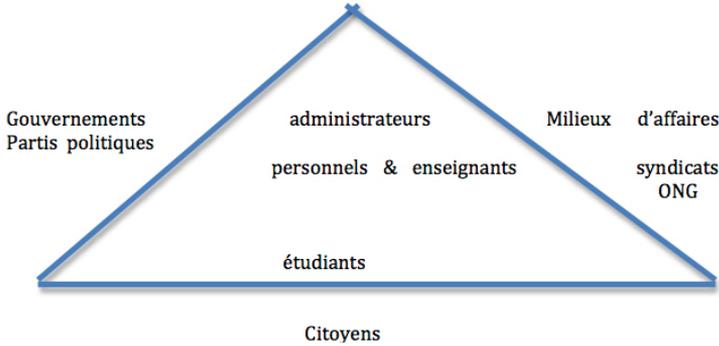
Pour mieux comprendre et saisir la première cause de complexification, on peut rappeler que les universités et autres EES se situent au point de convergence d'un réseau de relations qui implique une panoplie d'intervenants ou mieux, de parties prenantes que l'on peut départager en deux ensembles, l'un placé à l'extérieur de l'établissement, l'autre à l'intérieur, chacun de ces ensembles étant lui-même découpé en trois. Ce qui nous donne, sur l'extérieur, le classement suivant : (i) le gouvernement qui finance les EES et les partis politiques; (ii) les groupes de pression (organisations patronales, syndicats et autres); et (iii) les citoyens dans leur double capacité de payeurs de taxes et d'éventuels bénéficiaires d'un droit à l'éducation supérieure. Et à l'intérieur d'un établissement, on a un autre découpage en trois : (i) les administrateurs et les cadres; (ii) les personnels enseignants (professeurs, chargés de cours, etc.) et les employés; (iii) les étudiants.

Quant à la seconde cause de complexification, celle qui touche à la conciliation entre efficacité et équité, le principal défi à cet égard est celui que pose un arbitrage voire, selon certains, une incompatibilité qui n'est ni d'ordre philosophique ni d'ordre moral, mais bel et bien d'ordre politique et stratégique entre des ensembles de valeurs portés et défendus par les différents acteurs. Ces valeurs, issues de parties prenantes regroupées en trois ensembles, formeraient un véritable *triangle*

⁴² Je reviendrai sur cette question du rapport entre les intérêts de groupes *au pluriel* et l'intérêt collectif, en conclusion.

d'incompatibilité comme l'illustre de Schéma 2 ci-dessous⁴³.

Schéma 2 : Le triangle d'incompatibilité appliqué aux EES



On voit alors qu'une des façons ou une des stratégies à laquelle on aura recours pour résoudre ces arbitrages et autres incompatibilités à trois consiste à leur substituer une approche duale définie, en l'occurrence, en termes de « fournisseur » et de « client », ce qui, du coup, place hors circuit l'ancienne approche qui cherchait à introduire les valeurs de citoyenneté et de solidarité au cœur même du processus de légitimation des dépenses publiques aux trois niveaux⁴⁴. Nous voyons ici émerger, au centre même de la

⁴³ Inutile de souligner que ce schéma simplifie grandement les choses dans la mesure où chaque partie prenante, ou une de ses composantes (groupe, cohorte, faction, peu importe), est susceptible de revendiquer une efficacité mesurée en termes de rentabilité immédiate, par exemple, la rentabilité électorale dans le cas d'un gouvernement ou d'un parti, ou la rentabilité financière dans le cas d'une organisation, tandis qu'une autre partie prenante ou fraction pourra défendre des valeurs d'accessibilité et d'universalité portées par une certaine vision du bien commun ou de l'intérêt général.

⁴⁴ Au passage, et pour éviter toute ambiguïté, il convient de souligner que ce parti pris d'apolitisme n'est pas plus justifiable ou défendable en entreprise et dans le secteur privé, mais il faut souligner par la

transposition d'une *nouvelle* gestion dans le secteur public, l'enjeu du retrait du politique ou, vu depuis un autre angle, ce parti pris d'apolitisme qui caractérise en propre la NGP, pour qui un hôpital est un hôpital, une université est une université, en ce sens que la gestion interne d'un établissement quel qu'il soit n'a pas à être influencée par la ou les politiques promues et défendues par un gouvernement, qu'il soit conservateur, libéral, ou social-démocrate, ni par les desiderata des citoyens, mais uniquement par les besoins des bénéficiaires – en l'occurrence, les étudiants – et les exigences du marché du travail⁴⁵.

Par ailleurs, les universités sont aujourd'hui de véritables microcosmes sociaux (microcosme du marché du travail et du marché des expertises) en ce sens que l'on assiste à une véritable duplication des deux processus qui affectent ou qui grèvent l'ensemble de la société à l'heure actuelle⁴⁶. Il s'agit, en premier lieu, du double processus de la fragmentation ou de la parcellisation des tâches, d'une part, de la centrifugation de l'emploi, de l'autre. La fragmentation affecte non seulement les personnels de soutien, mais aussi les enseignants, les chercheurs, les

même occasion que c'est précisément cette démarche *économique* qui permet de placer à l'arrière plan la dimension politique des enjeux, voire d'ignorer des questions comme la détérioration de l'environnement ou les retombées des processus de production sur la santé.

⁴⁵ L'enjeu de l'approche « client » conduit ainsi à escamoter l'autre dimension du *service* public, à savoir la reconnaissance d'un droit *universel* à l'éducation qui appartient à tous les citoyens collectivement et vis-à-vis desquels ils sont tous et toutes obligés individuellement, y compris celles et ceux qui ne vont pas à l'université.

⁴⁶ Notons que ce qui suit n'est pas propre aux universités et que ces mutations affectent toutes les grandes organisations publiques, notamment les hôpitaux.

Introduction

assistants de recherche et les correcteurs, tandis que la centrifugation pousse à la multiplication des statuts d'emploi au-delà du pivot central et emblématique représenté par le professeur à part entière ou le chercheur de carrière dont la tâche correspond au modèle ou à l'idéal type défendu, promu et sanctionné par les conventions collectives. On assiste ainsi à la multiplication des statuts : chargés de cours structurels ou ponctuels, assistants de recherche, étudiants-correcteurs, etc. Et il s'agit, en deuxième lieu, dans la foulée des transformations en cours au niveau de la tâche et de l'emploi, d'une part, mais aussi dans la foulée des transformations en cours au niveau sociétal, transformations qui affectent les perspectives d'emploi et les carrières, d'autre part, de la démultiplication des discours alternatifs peu ou pas compatibles, et des revendications peu ou pas compatibles non plus, autour de l'éducation, de la formation, des programmes et de leur contenu.

Cette dynamique interne est encore compliquée et complexifiée par les statuts différentiels accordés à différents secteurs par des intervenants extérieurs qui proviennent de plusieurs sources parmi lesquelles on peut retenir les six suivantes : (i) les politiques de subventions des gouvernements accordées aux étudiants selon les secteurs (sciences exactes, sciences sociales); (ii) les politiques des organismes subventionnaires de la recherche (*idem*); (iii) les fondations privées; (iv) les corporations professionnelles; (v) les agences extérieures de certification (exemple le label EQUIS en science administrative)⁴⁷; et, enfin, (vi) les agences de notation de

⁴⁷ EQUIS (*European Quality Improvement System*) est un label qui a été accordé à 108 institutions (les écoles accréditées) dans 32 pays. « Le label EQUIS reconnaît les établissements qui sont tournés vers l'international. Les écoles sont reconnues pour avoir une relation privilégiée avec des entreprises, recruter des étudiants qui envisagent

crédit, de classement, et autres ordonnancements établis par des corps intermédiaires, des corps professionnels ou des organismes privés. Ces contraintes et exigences conduisent à une démultiplication des comptes à rendre aux bailleurs de fonds, qu'ils soient publics (les ministères et agences) ou privés (les fondations).

Au niveau des arbitrages, nous voyons que la situation est encore plus délicate, voire litigieuse, à cause du haut niveau d'incompatibilité entre les objectifs, les imputabilités et les finalités qui peuvent être portés, défendus et imposés ou revendiqués par l'une ou l'autre de ces parties prenantes, que ce soit entre les bailleurs de fonds publics et privés, entre gouvernements et fonds de recherche, entre établissements universitaires, entre les différents corps d'enseignants, entre associations étudiantes, etc.

Enfin, à ces deux contraintes, il faut en ajouter une troisième, celle qui vient de la concurrence des autres universités, des autres établissements de production des connaissances (écoles supérieures, centres privés, laboratoires privés, etc.), une concurrence qui s'exerce aussi bien au niveau local ou national, qu'au niveau global. À quoi il faut encore ajouter les forces qui, depuis l'extérieur et au niveau du commerce international, poussent en direction de la libéralisation des marchés, y compris la libéralisation des marchés des « services » universitaires, promue par l'Organisation mondiale du commerce, d'une part, et consécutive à

de travailler à l'étranger. Il faut que ces écoles aient des accords avec d'autres établissements dans d'autres pays. C'est tout le département de commerce qui est noté, non seulement les programmes d'études mais aussi la recherche, les unités de e-learning, les activités. Le département doit être orienté vers le management international ».

l'internationalisation des diverses fonctions des universités, de l'autre⁴⁸.

L'une dans l'autre ces dynamiques, couplées et renforcées par suite de l'obsolescence accélérée des savoirs et des expertises (le fameux « *decreasing knowlegde shelf-life* », en anglais) conduisent à une dévalorisation accélérée des formations et, par conséquent, des diplômes. En somme, la contrainte définie par l'économiste autrichien Joseph Schumpeter qui caractérisait le capitalisme comme un processus de « destruction créatrice » s'applique désormais aux universités, à leurs formations et diplômes, comme à n'importe quelle autre entreprise.

Conclusion

Quelles leçons peut-on tirer des développements antérieurs pour cerner et situer les contenus des notions de MSU et de RSU? En premier lieu, la juxtaposition entre les cadres providentialiste et post-providentialiste nous a révélé non seulement l'importance de contextualiser les initiatives relevant d'une mission sociale en rapport avec l'un ou l'autre de ces deux cadres, mais également l'importance de tenir compte, pour ce qui touche à la mission sociale des universités, en particulier, du niveau international, et plus spécifiquement de l'état de la coordination à l'échelle internationale. En effet, puisque l'université se situe par définition à la jonction de deux universalités, celle de l'État-nation et celle, plus vaste, englobant ce que l'on désignait naguère comme le « concert des nations », – c'est-à-dire l'ensemble des pays qui respectent les règles internationales – ni ses missions

⁴⁸ On peut penser ici aux Cours en ligne ouverts massifs (CLOM) ou *Multiple Open Online Courses* (MOOCs).

ni ses responsabilités ne devraient être saisies ou limitées à une scène au détriment de l'autre. Car nous avons bel et bien affaire ici à deux universalités qui ne se recouvrent ni ne se confondent, chacune étant située et pensée à un niveau distinct, même si les passerelles et les échanges d'un niveau à l'autre sont – ou devraient être en tout cas – constants. C'est ainsi, par exemple, que l'universalité d'accès à l'éducation supérieure relève de la politique nationale et ne pourra jamais être sanctionnée ou réalisée au niveau international, tandis que la circulation des savoirs, de la recherche et des personnels s'inscrit dans une universalité qui, par définition, ne peut pas être limitée à l'État-nation et à sa politique nationale, et qui relève plutôt de la coordination internationale. En ce sens, une université ne peut jamais être « nationale » – malgré que plusieurs affichent le qualificatif – au sens strict dans la mesure où elle est à la fois tributaire et partie prenante à part entière de la communauté internationale, nonobstant les inégalités infra-nationales et internationales – entre le Nord et le Sud – et autres asymétries prévalentes en termes de moyens, de ressources ou d'opportunités.

C'est ici et à ce niveau que la distinction introduite en début de présentation entre universités « ouverte » et « fermée » peut recouvrer sa pertinence : l'université ouverte le serait à la fois sur le national et l'international, l'université fermée se contentant d'occuper, ou étant forcée de le faire, un seul des deux niveaux. Transposée et appliquée à la notion de mission sociale, cette distinction permettrait d'en suivre l'évolution à travers le temps, afin de mettre en lumière les croisements, complémentarités, arbitrages et autres replis ou blocages qui lient ou qui séparent les deux universalités en question. Une mission sociale donnée pourrait alors être appréhendée non seulement à travers l'application d'un projet ou d'un programme, mais aussi comme la résultante d'un ensemble de collaborations et d'antagonismes entre

acteurs de l'intérieur et de l'extérieur et ce, à divers niveaux local, national ou international.

En deuxième lieu, nous avons vu que le passage au post-providentialisme, peu importe s'il est imputable à l'action de facteurs endogènes, aux pressions issues des promoteurs de la nouvelle gestion, ou aux projets et programmes portés et défendus par les organisations internationales, voire à tous ces facteurs à la fois, ce passage induirait un retrait ou un repli de la part de l'État vis-à-vis de sa politique d'éducation supérieure. On peut à ce sujet évoquer l'idée d'un délitement de la politique d'éducation, y compris de la politique universitaire, qui ne seraient plus saisies dans leur ensemble ni dans leur complémentarité en tant qu'investissements sociaux susceptibles et capables de contribuer à la promotion du bien commun et d'un sens critique, mais qui seraient désormais envisagées comme des dépenses qui devraient de toute nécessité être articulées aux besoins des marchés de l'emploi. Les premières victimes de ces réalignements politiques, ce sont l'universalité d'accès et la gratuité. Cela reflète l'emprise grandissante de la logique entrepreneuriale et d'une coordination internationale d'inspiration néolibérale sur les politiques nationales et ce, malgré les contre-interventions issues des organismes voués à la défense des droits à l'éducation à tous les niveaux, y compris l'enseignement supérieur⁴⁹. On a une illustration fort révélatrice de ce paradoxe au niveau même de la coordination internationale – ou plutôt du manque de coordination – quand on compare les lignes directrices,

⁴⁹ Parmi ces contrepoids, on peut citer les actions menées par l'Internationale de l'éducation (IE), ainsi que toutes ces initiatives issues des mouvements alter et anti-mondialistes. Cette précision est essentielle, parce qu'elle montre bien que le niveau international est aussi marqué par des conflits, des négociations et des compromis. À propos de l'IE, ou pourra consulter, en ligne : <http://www.ei-ie.org/fr>

projets et autres programmes issus des grandes organisations où il n'est jamais question de la gratuité d'accès à l'enseignement supérieur, d'un côté, avec les recommandations issues du Comité des droits de l'Homme de l'ONU qui dénonce rituellement les reculs en matière d'accès imputables à l'augmentation des frais de scolarité, de l'autre⁵⁰. En attendant, ce repli ou ce retrait peut prendre différentes formes : celle de la dévolution d'une plus grande autonomie aux établissements universitaires en matière de gestion, celle d'un resserrement des financements ou celle d'un contrôle des résultats.

La question qui surgit alors est celle de savoir quels impacts de telles transformations dans les rapports entre gouvernements et EES sont susceptibles d'avoir sur la MSU ou sur la RSU. Nous avons évoqué l'idée de « dépolitisation » à ce sujet, mais il faut explorer la chose plus avant car, s'il y a dépolitisation, celle-ci opère à sens unique, depuis le gouvernement vers les EES, et non pas nécessairement en sens inverse, comme le montre le fait que nombre d'EES – ensemble ou en rangs dispersés – pressent les gouvernements d'adopter ou de mettre à jour

⁵⁰ Voir Comité des droits économiques, sociaux et culturels, 22 mai 2006, *Examen des rapports présentés par les États parties conformément aux articles 16 et 17 du Pacte. Observations finales du Comité. Canada*. La Ligue des droits et libertés en a effectué la synthèse suivante : « en 2006, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU avait condamné le Canada à propos de l'effet discriminatoire qu'avait depuis 1998 l'augmentation des frais d'études sur les personnes à revenu modeste dans nombre de provinces et territoires et ce malgré les mesures de soutien financier mises en place. Quant à l'argument du budget disponible pour progresser vers la gratuité des études universitaires, le Comité avait indiqué que les Canadiens ont un niveau de vie élevé et le pays a les moyens de leur assurer dans une large mesure la jouissance de tous les droits énoncés dans le Pacte », dans *LDL. Droit à l'éducation*.

leur politique de l'enseignement supérieur. En somme, MSU ou RSU sont, qu'elles le veuillent ou non, tributaires au premier chef d'une mission ou d'une responsabilité *politique* antérieure et supérieure à la mission ou la responsabilité sociale. Bien sûr, tel ou tel projet, initiative ou programme peut fort bien ignorer cet ascendant et agir comme si le gouvernement et sa politique ne comptaient pour rien, cela n'empêche pas qu'il *faudrait* en tenir compte, sinon au niveau pratique, en tout cas au niveau de l'analyse afin de situer et de contextualiser les initiatives relevant de la MSU ou de la RSU, au lieu de les analyser en tant qu'actions purement ou simplement autonomes⁵¹.

À ce propos, il paraît opportun d'introduire quelques éléments de réflexion concernant les rapports entre intérêt de groupe et intérêt général. Car, ce qui distinguerait en propre la politique d'un gouvernement de celle d'une organisation, voire même de celle d'un citoyen quel qu'il soit, serait lié avant tout lié au statut accordé à l'intérêt général par rapport à l'intérêt particulier dans chaque cas. En effet, pour un gouvernement, c'est la promotion de l'intérêt général de l'ensemble des citoyens et des organisations situés sur son territoire qui *devrait* primer et qui *devrait* fonder, au premier chef, à la fois la légalité et la légitimité de son action; l'intérêt spécifique de ceux qui sont concernés par telle loi ou par tel règlement devrait quant à lui passer au second plan. En revanche, dans tous les autres cas, c'est l'inverse qui se produit, puisque la légitimité et la légalité de l'action entreprise ne concernent au premier chef que les parties prenantes. C'est alors l'intérêt de groupe ou l'intérêt individuel – parfois une interprétation groupée ou individuelle du bien commun -,

⁵¹ La contribution de Félix Simoneau au présent collectif développe cet aspect avec plus de détails.

qui prime, tandis que l'intérêt général est cette fois placé à l'arrière plan.

Transposé dans le monde universitaire, cela signifie tout simplement qu'il y a bien un intérêt supérieur qui transcende l'université elle-même, un intérêt qui ne se confond ni avec celui d'un ou de plusieurs groupes (ni non plus avec une illusoire somme des intérêts groupés dans chaque cas), et que cet intérêt doit ou devrait être inscrit et défini dans une politique universitaire en bonne et due forme envisagée en tant qu'une des composantes de la promotion du bien commun d'une société. En ce sens, la politique universitaire ne doit pas être confondue avec la mission d'une université, ni même avec la politique des universités. En d'autres mots, si les universités ont un rôle central à jouer au titre de leur contribution au bien commun, il appartient à l'ordre politique lui-même de définir ce bien commun de sorte que les universités puissent s'y référer pour évaluer leur propre contribution à sa promotion.

Or, la revendication d'autonomie de la part des EES semblerait mettre à mal l'idée d'un nécessaire ancrage *politique* au niveau national *et* au niveau international. En ce sens, il apparaîtrait, vu depuis l'angle des EES maintenant, que les initiatives menées au titre de leur mission ou de leur responsabilité sociales *devraient* être maintenues éloignées tout autant de la politique des gouvernements que de celle des organisations internationales. Toutefois, en agissant de la sorte, les établissements universitaires se comportent exactement comme le font les entreprises qui revendiquent elles aussi le droit et le pouvoir de définir elles-mêmes le « bien commun » de leurs clientèles. L'homologie et la symétrie entre RSE et RSU n'en deviennent que plus éclatantes et la différence d'avec la MSU, que plus frappante. Cependant, cette parenté ne devrait surtout pas être

Introduction

invoquée pour invalider la RSU ou même la RSE. Comme le souligne Corinne Gendron, la responsabilité sociale est d'abord un questionnement sur sa contribution au progrès et au mieux-être de nos sociétés, et parallèlement sur la délimitation de son périmètre d'action⁵².

En choisissant d'accorder toute son importance à la notion de RSU, nous souscrivons d'emblée à l'idée selon laquelle ces pratiques doivent être analysées en tant que telles, c'est-à-dire en tenant compte des objectifs qu'elles visent, compte tenu également des moyens qu'elles se donnent ou dont elles disposent. En effet si, pour paraphraser Gendron, « on a eu tendance à condamner les mécanismes d'élaboration » de ces politiques en se contentant de les inscrire dans la mouvance des dérèglementations, c'était oublier « combien les mécanismes précédents suscitaient la controverse »⁵³.

En somme, il reviendrait en propre à l'idée de mission sociale appliquée aux universités, de confronter et de résoudre à sa propre échelle ce trilemme que représente la revendication d'autonomie fonctionnelle, la poursuite d'un intérêt général ou d'un bien commun national, et sa contribution à la communauté universelle. Mais en attendant, et peu importe l'état d'avancement ou le recul des négociations entre acteurs, programmes et projets autour de ce trilemme, il reste à accorder toute leur importance émancipatrice et normative aux multiples initiatives issues de la responsabilité sociale des universités

⁵² Corinne Gendron, 2013, « Les initiatives et les dispositifs de responsabilité sociale menacent-ils le droit international? Réflexions à partir d'ISO 26000 en matière de droit du travail » dans Dorval Brunelle, dir., *Travail et commerce. Clauses sociales, responsabilité sociale et accords transnationaux d'entreprise*, Montréal, Éditions IEIM, p. 60.

⁵³ *Ibid.*, p. 78.

qui peuvent contribuer à étayer la mission sociale des universités au sens le plus étendu de l'expression.

Bibliographie

- Allmendinger, Jutta et Stephan Leibfried. 2003. « Education and the welfare state: the four worlds of competence production », *Journal of European Social Policy*, vol. 13, p. 63-81. En ligne : <<http://esp.sagepub.com/content/13/1/63.full.pdf+html>>
- Bairoch, Paul Victoires et déboires. 1997. *Histoire économique et sociale du monde du XVIème au XXIème siècle*, tome 3, Paris, Gallimard.
- Bergson, Henri. 1959. *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris, PUF.
- Brunelle, Dorval. 1986. « Crise du marxisme et sociologie », *Sédiments*, n°1, p. 197-223.
- Brunelle, Dorval. 2009. « Les libertés en contexte », dans Josiane Boulad-Ayoub et Peter Leuprecht, dir., *Le sens de la liberté*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 17-43.
- Brunelle, Dorval, dir. 2005. *Main basse sur l'État. Les partenariats public-privé au Québec et en Amérique du Nord*. Montréal, Fides.
- Brunelle, Dorval, dir. 2010. *Gouvernance: théories et pratiques*. Montréal, Éditions IEIM.
- Comité des droits économiques, sociaux et culturels. *Examen des rapports présentés par les États parties conformément aux articles 16 et 17 du Pacte. Observations finales du Comité. Canada, 22 mai 2006*. En ligne : <<http://www.pch.gc.ca/fra/1356367526364>>
- Conduffe John B. et Alexander Stevknson. 1944. *The Common Interest in International Economic Organisation*, Montréal, International Labor Office.
- Coram, Robert. 2005. *Political Inquiries : to Which Is Added, a Plan for the General Establishment of Schools*

Introduction

- Throughout the United States (1791)*, cité par Andrew Delbanco, « Our Universities : The Outrageous Reality ». *The New York Review of Books*, vol LXII, n° 12.
- Cox, Robert W. 1987, *Production, Power, and World Order. Social Forces in the Making of History*. New York, Columbia University Press.
- Crozier, Michel, Samuel P. Huntington et Joji Watanuki. 1975. *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York, New York University Press.
- Freitag, Michel. 2006. *Le Naufrage de l'université. Et autres essais d'épistémologie politique* (1995). Montréal, Nota bene.
- Gendron, Corinne. 2013. « Les initiatives et les dispositifs de responsabilité sociale menacent-ils le droit international? Réflexions à partir d'ISO 26000 en matière de droit du travail » dans Dorval Brunelle, dir., *Travail et commerce. Clauses sociales, responsabilité sociale et accords transnationaux d'entreprise*. Montréal, Éditions IEIM.
- Jarle, Christophe et Jacques Verger. 2012. *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*. Paris, PUF.
- Lamarque, Lucie. 1998. « Les droits économiques et sociaux de la personne sous le contrôle de la société civile : de la substitution des modes de mise en oeuvre à la complémentarité », dans Marco Borghi et Patrice Meyer-Bisch, dir., *Éthique économique et droits de l'homme, la responsabilité commune*. Éditions universitaires Fribourg, Suisse, p. 299-333.
- Landry, Simone. Avril 2001. « La Liberté académique et l'autonomie universitaire : un recueil de citations ». Comité de la liberté académique et de l'autonomie universitaire, *Les Cahiers de la FQPPU*.
- Laval Christian et Louis Weber. 2002. *Le Nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE,

- Commission européenne*. Paris, Éditions Nouveaux regards et Syllepse.
- McBride, Stephen. 2005. *Paradigm Shift. Globalization and the Canadian state*. 2^e éd., Winnipeg, Fernwood Publishing.
- OCDE. 2005. *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*. Paris, OCDE.
- Polanyi, Karl. 1983. *La Grande transformation* (1944). Paris Gallimard.
- Popper, Karl R. 1979. *La société ouverte et ses ennemis* (1944). Paris, Seuil.
- Rodríguez Gómez, Roberto et Armando Alcántara Santuario. 2000. «La Reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales». *Revista española de Educación Comparada*, vol. 6, p. 177-207. En ligne : <<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec06/reec0607.pdf>>.
- Shotwell, James T. 1945. *La Grande décision*. New York, Brentano's.
- Tendon, Joël. 2007. *Conseils, coaching et gestion de projets pour accroître la performance d'entreprise*. En ligne : <<http://systemic.ch/NewArticles/article008.htm>>.
- UNESCO et Université des Nations Unies. 29 et 30 août 2007. *Pathways Towards a Shared Future: Changing Roles of Higher Education in a Globalized World*. Conférence, Tokyo, Japon.
- Williamson, John. 1987. «The Washington Consensus Revisited», dans Louis Emmerij, dir., *Economic and Social Development into the XXI Century*. Washington D.C., Inter-American Development Bank, p. 48-61.

Conferencia inaugural
Inaugural Lecture

El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe

Raúl Arias Lovillo

La historia de las relaciones entre las universidades, la sociedad y los gobiernos en América Latina y en el Caribe, es la historia de una tensión: la tensión entre quienes están convencidos de la utilidad del conocimiento y quienes apuestan por concentrarse en el conocimiento de lo útil. Quienes están por el conocimiento como tal, frecuentemente son vistos como la cara de Jano que ve hacia atrás, como la universidad decimonónica que no tiene ya lugar en el siglo XXI; quienes están por el conocimiento con fines exclusivamente utilitarios, son vistos como mercaderes de la educación. Hay, sin duda, exageración en ambos puntos de vista.

Probablemente nunca antes en la historia la universidad había estado sujeta a tanta presión como en nuestros días. Ante la enorme complejidad de los desafíos que enfrentamos a escala mundial, presentes y futuros, a la educación superior se le asigna la responsabilidad social

de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas multidimensionales: sociales, económicos, científicos y culturales. Se espera que la educación superior asuma el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables, la salud pública, entre muchos otros.

En el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina, cuando se aborda la reflexión sobre su compromiso social en el siglo XXI, de inmediato nos remitimos a los problemas de ingreso, retención y egreso de los estudiantes. En el presente trabajo, sin demeritar la importancia de estos problemas, vamos a defender la idea de que las universidades de los países de la región tienen como principal compromiso social en nuestros días su contribución al desarrollo local a través de la distribución social del conocimiento. Desde nuestra perspectiva, la generación de conocimientos y su distribución social pierde su carácter utilitario, en su sentido más negativo, para adquirir una importancia vital para el desarrollo de las localidades y regiones de los países de América Latina y el Caribe.

Actualmente, en Iberoamérica están inscritos cerca de 22 millones de estudiantes en alguna de las 16 mil IES de la región. La magnitud de este crecimiento va acompañado de un incremento de la complejidad de la gestión de los sistemas e instituciones, pero también revela la dimensión de las transformaciones económicas, sociales y políticas que han tenido lugar en los países de la región. Para tener una idea del impacto de este crecimiento de los sistemas de educación superior, basta comparar con lo que se tenía hace 60 años: en 1950 sólo existían 75 instituciones de educación superior y había una matrícula de 150 mil estudiantes en toda Iberoamérica. En este periodo (1950-

2010) las IES se multiplicaron por más de 200 veces y la matrícula por 130¹. Tan sólo durante la última década, entre 2000 y 2008, la matrícula muestra un crecimiento de 62% para alcanzar la cifra equivalente al 13.8% de la matrícula mundial².

El indiscutible crecimiento que ha tenido la educación universitaria en América Latina y en el Caribe debe, sin embargo, relativizarse. La información disponible muestra claroscuros: por un lado, se evidencia la creciente participación de las mujeres en la matrícula de educación terciaria de la región, así como la incorporación paulatina de sectores tradicionalmente marginados; por otro lado, los datos no ilustran la diversidad de tasas de cobertura entre los países, se mantiene la reproducción de los patrones de desigualdad social de la región y se advierten serias dudas sobre la calidad de los egresados.

En primer lugar, se debe reconocer como un logro social muy importante la incorporación de la población femenina en la educación universitaria. En términos generales, el número de mujeres matriculadas en IES aumentó prácticamente dos veces más rápido que el de hombres. Es así que en la mayoría de los países iberoamericanos, hoy más de la mitad de la población que asiste a la educación superior son mujeres. Bolivia, Chile y Colombia representan la excepción, con una matrícula femenina levemente inferior al 50%. La progresiva feminización de la matrícula que caracteriza a la expansión de la educación superior es también una tendencia típica, sobre todo en los países desarrollados. Sin embargo, el acceso de las mujeres es desigual según áreas del conocimiento,

¹ Adrián Acosta, 2013, “La Paradoja de Brunner”. *Campus*, suplemento semanal del diario Milenio, 17 de julio, México.

² José Joaquín Brunner, 2011, *Educación Superior en Iberoamérica*, Informe 2011, Santiago de Chile, CINDA, p.161

concentrándose en las disciplinas de ciencias sociales, administración, educación y servicios, mientras que los varones tienen una participación relativa superior en las áreas de ciencia y tecnología e ingeniería, industria y construcción³.

En segundo lugar, los datos agregados esconden diferencias muy significativas de cobertura entre los países iberoamericanos. Mientras que en países como España, Uruguay o Argentina 6 o 7 de cada 10 jóvenes de entre 19 y 23 años están matriculados en alguna modalidad de educación superior, en países como Guatemala o El Salvador lo hacen solo 2 de cada 10. Al mismo tiempo, la información agregada no muestra los muy diferentes tamaños de los sistemas superiores iberoamericanos, desde los pequeños, con menos de 150 mil estudiantes, hasta los grandes sistemas universitarios, con una matrícula superior a 2 millones de estudiantes⁴.

En tercer lugar, uno de los problemas del crecimiento de la educación terciaria de la región es que la distribución de oportunidades de participación en la educación superior se halla fuertemente condicionada por el origen socioeconómico de las y los estudiantes. Esto quiere decir que acceden estudiantes que pertenecen a los dos quintiles más altos de la distribución del ingreso de la región y cuyo origen social se caracteriza por padres o madres de familia con niveles de escolaridad relativamente altos. Ello explica porque en promedio sólo 4 de cada 10 estudiante están inscritos en la educación superior de la región. Esto tiene enormes implicaciones no solamente en términos de equidad, sino que debilita significativamente las funciones de movilidad social ascendente que tradicionalmente han

³ *Ibid.*, p. 163.

⁴ *Ibid.*, p. 160.

estado asociadas a la educación universitaria. Una sociedad que, por diversas causas y razones, no incluye a 6 de cada 10 jóvenes en la educación superior, está “condenando” a la inmovilidad social a un enorme sector de la población (una cuarta parte en promedio), a sobrevivir reproduciendo los patrones preexistentes de desigualdad social.

Con base al información disponible, la brecha entre el grupo más rico y el más pobre alcanza a cerca de 80 puntos en el caso de Colombia y a menos de 8 puntos en Venezuela. La participación en la educación superior del quintil más pobre fluctúa en América Latina y el Caribe entre 27% y 2%. Los países con mayor participación de personas provenientes de hogares de menores recursos son Ecuador, Chile, Argentina, Panamá y Venezuela y, en el otro extremo, se ubican Honduras, Uruguay, Perú y Brasil⁵.

En cuarto lugar, es necesario expresar que la sola ampliación del acceso social a los sistemas de educación superior resulta insuficiente para que se califique como un éxito social. Existen dos factores que explican nuestra razonable duda: por un lado, las bajas tasas de graduación que registran la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños, resultado de la baja eficiencia terminal en los estudios universitarios. No se cuenta con información confiable sobre este tema. La tasa de graduación en Argentina se estima en un escandaloso 25%⁶; para México se calcula en un 52%, y así por el estilo para el resto de los países. Como lo explica María del Carmen Parrino, para el caso argentino, se trata de un problema muy complejo con

⁵ *Ibid.*, 168-69.

⁶ María del Carmen Parrino, 2014, *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*, editorial Biblos, Buenos Aires, p. 20.

una gran cantidad de factores que lo explican. Sin embargo, no dejamos de reconocer el alto costo social que representa la deserción universitaria para todos los países.

Por otro lado, si la masificación de los servicios no está acompañada de la mejoría de la calidad de los estudios no resuelve satisfactoriamente las expectativas de los individuos, ni de la sociedad en su conjunto. Una educación superior mediocre o de mala calidad difícilmente genera la clase de externalidades positivas que se esperan de la formación universitaria.

En síntesis, estos datos sobre el estado que guarda la educación superior en América Latina y en el Caribe muestran una seria contradicción, que algunos han denominado la “paradoja de Brunner”: la educación superior como un campo masificado y heterogéneo, excluyente de los sectores más pobres y reproductor de las elites, que sirve para consolidación de posiciones de privilegio de algunos, o de escalera de movilidad social para otros, pero que excluye sistemáticamente a la mayoría de los jóvenes⁷.

Como ya se ha comentado, nunca antes la universidad había estado sujeta a tanta presión como ahora y la sociedad del conocimiento le ha recordado, como tampoco lo había hecho nunca antes con tanta firmeza, que su fuerza siempre ha sido su misión fundamental: generar, acumular y distribuir conocimiento.

Desde hace algunos años, se sabe que la competitividad de un país depende de su capacidad para producir y asimilar el conocimiento. Y el sector de la educación superior desempeña un papel fundamental en la producción,

⁷ Adrián Acosta, *supra* note 1.

difusión y asimilación del conocimiento. Por consiguiente, para mejorar los ingresos y la competitividad de las regiones y los países, a nivel internacional es una condición necesaria desarrollar este sector.

A su vez, se sabe también que, salvo algunas escasas excepciones, América Latina y el Caribe no cuentan hasta ahora en la sociedad del conocimiento. Para comprobar esto, basta revisar la lista de países de acuerdo al índice de competitividad que publica anualmente el Foro Económico Mundial. En este año se puede observar que ningún país de la región aparece en los primeros 25 lugares, Puerto Rico aparece en el lugar 30, incluso los países más grandes México y Brasil aparecen en los lugares 55 y 56, respectivamente⁸.

Por su ubicación en el corazón mismo de la investigación, la educación y la innovación, las IES se han convertido en factores clave en la sociedad del conocimiento y en la posibilidad de convertirse en ejes promotores del crecimiento económico y del desarrollo. Estamos, por lo tanto, ante la urgente necesidad de transformar los sistemas de educación superior de los países del subcontinente americano para que puedan contribuir a mejorar su capacidad competitiva y, a su vez, a lidiar con los enormes problemas, ancestrales y actuales, que enfrentan sus sociedades⁹.

Por supuesto que no se trata de cambiar por cambiar. No es una moda. Desde nuestro punto de vista, existen razones de mucho peso para enfrentar la urgente necesidad de transformación de nuestras IES para que puedan

⁸ World Economic Forum, 2014.

⁹ Raul Arias y Segundo Benítez, 2014, “The role of higher education in the Latin American and Caribbean development agenda”, *IAU Horizons*, vol. 20, n° 3, p. 37-39.

cumplir de manera plena y satisfactoria con su misión social en el siglo XXI.

Una primera razón fundamental para el cambio es el proceso de globalización -o de mundialización, como también se le llama- de la economía internacional que ha impuesto una nueva lógica a las relaciones entre los países del orbe. América Latina y el Caribe no pueden ser ajenos a este proceso. Uno de los ejes básicos de aquel proceso ha sido la llamada *tercera revolución industrial* basada en el conocimiento. Las tecnologías de punta con avances en microelectrónica, robótica, telemática, biotecnología y la creación de nuevos materiales hacen posible la flexibilidad de los procesos productivos, resultando más dinámicos y cambiantes, con elevados niveles de adaptabilidad a las variaciones tanto tecnológicas como laborales y de mercado. Por ello, el conocimiento es el factor determinante de competitividad que se establece entre empresas, regiones y países de la economía internacional de nuestros días.

No sólo la globalización aparece como una fuerza impulsora del cambio educativo de nivel superior. Igualmente importantes son las diferencias culturales, sociales y políticas que identifican a las naciones, a las comunidades y a las universidades mismas. El impulso hacia la integración de la economía, las finanzas y la tecnología en coexistencia con la presencia de diferencias culturales e idiosincrásicas, genera fuertes tensiones. Las universidades se encuentran sometidas a la acción de ambas. La universidad es tanto una promotora de la internacionalización del conocimiento, como lo es de proteger y promover la cultura local.

En este escenario, visto desde la perspectiva mundial, el mayor reto que la universidad enfrenta consiste en mantener un balance juicioso entre la presión por el cambio que proviene del proceso de desarrollo técnico,

esto es, de la globalización y las tensiones creadas en el seno de la sociedad civil como resultado del impacto de la globalización sobre el tejido social. Una tarea extraordinariamente delicada.

En consecuencia, para América Latina y el Caribe tenemos que hablar de la distribución social del conocimiento como una de los compromisos sociales más importantes de las universidades en el siglo XXI.

A principios del último lustro del siglo XX, en consonancia con los procesos de transformación mundial, en la UNESCO se reconoció que la sociedad tiende cada vez más a fundarse en el conocimiento, razón por la que la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI de la UNESCO, aprobada en París en octubre de 1998, fue un hito para la historia de las IES de América Latina y del Caribe. Sentó bases, definiciones, criterios, principios, objetivos, que han sido clave en la vida de las instituciones de la región.

Desde entonces, sin lugar a dudas, se han dado cambios importantes en la educación superior del subcontinente americano: desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y acreditación; incremento del número de IES en sus distintas modalidades; aumento y diversificación de redes académicas y asociaciones de IES como instrumentos de cooperación; uso creciente y progresivo

de las tecnologías de comunicación e información para integrarlas a la docencia e investigación; procesos diversificados de internacionalización y creciente presencia de proyectos de cooperación entre las IES y el sector productivo, por mencionar algunos de los más significativos.

Sin embargo, de manera autocrítica, tenemos que aceptar que no hemos avanzado en nuestros sistemas de educación superior como lo han hecho otras regiones del mundo.

El especialista en educación superior J.J. Brunner señaló, apoyándose en el Informe 2011 Educación Superior en Iberoamérica, que sólo 4 mil de las 16 mil IES pueden considerarse como universidades. El resto son establecimientos dedicados a la formación en áreas no científicas, profesionales o técnicas, en las cuales se desarrollan básicamente labores de docencia, no de investigación, ni extensión o difusión. En las 4 mil IES, solamente un puñado son verdaderas universidades, es decir, organizaciones del conocimiento que desarrollan sistemáticamente labores de docencia, investigación, extensión y difusión. Pero si se clasifican de acuerdo a un indicador básico de investigación (número de artículos científicos publicados por las universidades en un lustro, 2003-2008), sólo 1369 de las 4 mil realizan algún tipo de investigación y únicamente 62 de ellas, las que publican más de 3 mil artículo científicos por año, pueden considerarse “universidades de investigación”. Frente al discurso de la sociedad y de la economía basada en el conocimiento, estos datos revelan el tamaño del esfuerzo institucional que aún falta hacer para fortalecer y expandir

esta parte estratégica de la educación superior en la región¹⁰.

Es urgente dejar atrás el papel tradicional de las universidades.

Entre las asignaturas pendientes más importantes de la educación superior, destaca una que, hasta el momento, no ha sido abordada plenamente por las IES y, por tanto, nunca ha sido objeto de estudio y reflexión entre autoridades educativas y universidades. Nos referimos a la necesidad de llevar a cabo una reforma profunda del *paradigma educativo* de la educación superior. Hasta ahora cada vez se hacen mejor las cosas, pero se continúa haciendo las mismas cosas.

La razón fundamental para emprender esta reforma es la urgente necesidad de conectar a las IES de América Latina y del Caribe con la llamada *sociedad del conocimiento*. No entraremos a discutir, ni siquiera a plantear la vasta discusión acerca de este tema. Pero no es ocioso recordar como el conocimiento se desarrolla vertiginosamente en nuestros días.

En un seminario interamericano sobre *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*, celebrado en la ciudad de México, James Appleberry, Presidente de la Asociación Estadunidense de Colegios y Universidades Estatales, comentaba sobre una importante tendencia: el conocimiento de base disciplinar se duplicó por primera vez luego del transcurso de 1750 años; después ocurrió cada 150 años; continuó cada 50 años. En nuestros días se

¹⁰ Brunner, *supra* note 2, p. 35-36.

duplica cada 5 años, y la previsión para el año 2020, que está a la vista, es que ocurra cada 73 días¹¹.

Esta información, resultado de la investigación que realizó el equipo del profesor Appleberry, es más que suficiente para percatarnos que no tiene sentido continuar organizando y gestionando el conocimiento en las IES como lo hacemos actualmente en la inmensa mayoría de las universidades de América Latina y el Caribe.

Recordemos que en el plazo de diez años que duró el *Proceso de Bolonia*, entre 1999-2010, un poco más de mil universidades de todo el mundo, se embarcaron en un proceso de reforma de sus paradigmas educativos. La Unión Europea ha concluido este proceso; otras muchas universidades continúan trabajando en esa reforma porque comenzaron después. Esta reforma provocó que Europa, Occidental y Oriental, vivieran un proceso de convergencia, por sus propios caminos, hacia paradigmas similares a los del mundo anglosajón.

Así, sin abarcar todo el planeta, Canadá, Estados Unidos, Europa Occidental y Oriental, más Australia, África del Sur, Japón, Corea, y otros países orientales, viven con los más avanzados paradigmas educativos. Mientras tanto, América Latina y el Caribe continúan con el mismo paradigma educativo que heredamos en el siglo XIX¹².

Nuestra actual organización por carreras, especializadas en una disciplina particular que enseñan los profesores mediante un conjunto de asignaturas, resulta sumamente

¹¹ James Appleberry, 1995, *Mayor trends influencing higher education*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

¹² José Blanco, junio 2007, “La universidad mexicana. Exequias para el modelo napoleónico”, *Nexos*, vol. 366.

lejana con la velocidad de crecimiento y las transformaciones en la generación del conocimiento. En múltiples disciplinas, de continuar por el camino que hemos andado desde el último tercio del siglo XIX, los contenidos que un profesor transmite pueden tener muy pronto una muy alta probabilidad de convertirse en obsoletos.

En el mundo actual los cambios se suceden velozmente y ello presiona a las sociedades a operar cambios coherentes en las instituciones. Cambios en las instituciones económicas, en las instituciones políticas y en las formas de gobierno. Los países líderes transforman sus estructuras económicas y sociales y, con ellas, sus formas de organización de la generación y socialización del conocimiento.

En nuestros tiempos, las ciencias básicas, las aplicadas y las tecnologías ya no marchan separadas como ocurría hace un siglo, sino que ahora existe una gran integración profunda desde el conocimiento científico básico hasta su aplicación tecnológica en el mundo natural o social. Y no es sólo que desde la ciencia básica hasta la aplicación tecnológica constituyan ahora una sola vía continua, sino que además muchas disciplinas, antiguas o recientes, han dejado de marchar separadas; hoy la inter y la transdisciplinariedad hacen que muchas disciplinas marchen juntas, en una gran diversidad de los procesos de nuestros días, en las ciencias de la naturaleza y en las de la sociedad.

La renovada tecnología de las ciencias médicas es un ejemplo relevante de lo que será en general la producción económica de casi todo en el futuro, combinando disciplinas de manera inter y transdisciplinariamente en un número creciente; la investigación genómica combina la biología molecular, la bioquímica, la informática, la

estadística, las matemáticas, la física, la nanotecnología, entre otras disciplinas.

El futuro de la producción a partir de los recursos naturales, la explotación de los recursos agropecuarios o marinos, la exploración del espacio, la industria y los servicios son cada vez más resultado de estas combinaciones del conocimiento. Un número ya significativo de IES del mundo desarrollado se desenvuelven y organizan y gestionan el conocimiento, de cara a estas realidades. Esto es, precisamente, lo que conforma la sociedad y la economía del conocimiento.

El cambio del paradigma educativo empieza por invertir la relación profesor-alumno, de modo que la enseñanza esté centrada en el estudiante, y no en el discurso del profesor. A la larga esto significa, allí donde se lleva a cabo la innovación, que la universidad deja de ser un centro que imparte enseñanzas, para ser una institución que genera aprendizajes efectivos y medibles. La reforma del paradigma educativo comienza con este cambio fundamental. Una universidad que logra llevar a cabo esta transformación, está preparada para cambiar el currículum universitario de modo que pueda lidiar con la actual velocidad de desarrollo del conocimiento.

Se tiene que lograr que los profesores sepan cómo centrar la enseñanza en el estudiante, cómo elaborar un sistema de créditos que haga el recuento de lo que trabaja el estudiante, y no atribuyamos al alumno las horas de clase del profesor. Tenemos necesidad de llevar a cabo cambios curriculares profundos y cambios en su organización. Internarnos en la inter y la transdisciplinariedad. Evaluar a los estudiantes con el propósito de detectar dónde tenemos que hacer más cambios en los contenidos y la organización curricular. “Todo mundo”, por decirlo así, está de acuerdo en que es preciso centrar la enseñanza en

el estudiante: pero muy pocos saben cómo hacerlo, a pesar de que ya se ha hecho en cientos y cientos de universidades en el mundo. Ha llegado la hora de sentarse a discutirlo, y a pensar cómo abordamos este problema que es *ineludible*. En algunas universidades del subcontinente latinoamericano y caribeño, aunque muy pocas hasta el momento, ya tienen avances significativos, pero se requiere ampliar la reforma a la inmensa mayoría de las IES de la región.

La educación universitaria es un largo proceso formativo mediante el cual un profesional en potencia consigue desarrollar una visión propia del mundo a través del estudio de una disciplina científica, social, artística o tecnológica. El resultado, en cada caso, debe medirse no por la cantidad de información asimilada por cada cual, si no por el desarrollo de su capacidad de valorar y jerarquizar la información y convertirla en conocimiento.

“No es lo mismo información que conocimiento – ha escrito el filósofo Fernando Savater – el conocimiento es reflexión sobre la información, capacidad de discriminación y discernimiento respecto de la información, capacidad de jerarquizar, de ordenar, de maximizar la información. Todo es información menos el conocimiento que nos permite aprovecharla”.

Por eso la educación universitaria en este siglo no puede ser sino una centrada en el estudiante y, por tanto, en los procesos de aprendizaje y no en los modelos de enseñanza que “transmiten” información. La educación debe centrarse en la generación de conocimiento a través de la investigación, de tal manera que la investigación misma se constituye también en método de aprendizaje.

Hasta aquí podemos sintetizar las exigencias para que las universidades se transformen en palancas del desarrollo,

es decir, para que tengan capacidad de distribuir socialmente el conocimiento:

- La necesidad de transitar hacia la sociedad del conocimiento y la información, en un mundo globalizado y, al mismo tiempo, incorporar requerimientos propios de las sociedades latinoamericanas y caribeñas: ser capaces de superar condiciones de desigualdad que la globalización tiende a acrecentar.
- Se requiere visión global, pensamiento internacional y acción local.
- Se requiere una visión reestructurada del conocimiento: visión integral, una acción multidisciplinaria e interdisciplinaria en la investigación. No debemos darnos el lujo de continuar con una visión desestructurada del conocimiento para los problemas complejos a que la institución está obligada a responder. La capacidad de resolver problemas concretos está asociada a la reestructuración del conocimiento.
- Los requerimientos sociales por hacer de la universidad una institución creciente en dos sentidos. Primero, en términos de su cobertura de población en edad universitaria y de la importancia relativa en aumento que tomará la educación post universitaria a lo largo de la vida. Segundo, crecientemente pertinente en relación con el alcance social del impacto de su actividad: docente, de investigación, de vinculación y de promoción y difusión culturales.
- El nuevo papel que la sociedad le ha asignado como la institución con mayor credibilidad hoy día. Este papel se ve reforzado con la reducción del Estado y la consecuente disminución de su capacidad para encontrar soluciones a los problemas de la sociedad.

El compromiso social de las universidades

- En la era del conocimiento la creciente complejidad social hace difícil encontrar soluciones a los problemas de la sociedad que no provengan de la investigación, la cual ocurre principalmente en las instituciones de investigación superior.
- Esta creciente responsabilidad obliga a preservar la autonomía como condición *sine qua non* para garantizar que las soluciones propuestas no provengan de ni estén subordinadas a vínculos establecidos con ninguna instancia de poder, gubernamental, partidista o religiosa.
- La universidad, así, está obligada a encontrar nuevos caminos para el desarrollo, con una creciente presencia participativa de la población en la aplicación de decisiones para la solución de sus problemas, que requiere de los conocimientos que la investigación proporciona para la toma de decisiones (empoderamiento), y una creciente capacidad para convertirse en interlocutora con las instancias del gobierno para la instrumentación de decisiones para la solución de los problemas.

Ninguno de estas tareas es nueva. Sin embargo, puede decirse que todas han adquirido un nuevo significado en este siglo XXI. Lo que hace que la exigencia se haya redoblado en todo el mundo. En efecto, en el curso seguido por el mundo a lo largo de este siglo, la ciencia, la tecnología, la investigación asociada a ellas y la educación de la sociedad, han sido llevadas hasta los primeros planos del interés social y gubernamental del mundo desarrollado, así como de aquellos países y regiones que buscan afanosamente alcanzar el desarrollo.

En conclusión, el compromiso de las universidades y demás instituciones de educación superior de América Latina y del Caribe es colaborar a construir una sociedad

del conocimiento vinculada a los problemas reales de nuestras naciones. Una sociedad con capacidad para generar, apropiarse y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio. En otras palabras, se trata de convertir el conocimiento en factor crítico para el desarrollo productivo y social, a partir de fortalecer los procesos de aprendizaje social como medio de asegurar la apropiación social del conocimiento y su transformación en resultados útiles, en donde la educación juega el papel central.

Bibliografía

- Acosta, Adrián. 2013. “La Paradoja de Brunner”. *Campus*, suplemento semanal del diario Milenio, 17 de julio, México.
- Arias, Raúl y Benítez, Segundo. 2014. “The role of higher education in the Latin American and Caribbean development agenda”. *IAU Horizons*, vol. 20, n° 3, p. 37-39.
- Appleberry, James. 1995. *Mayor trends influencing higher education*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Blanco, José. 2007. “La universidad mexicana. Exequias para el modelo napoleónico”. *Nexos*, vol. 366.
- Brunner, José Joaquín. 2011. *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile, CINDA.
- Parrino, María del Carmen. 2014. *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- World Economic Forum. 2014. En línea : <http://www.weforum.org/gcr>

The Engaged University: A Comprehensive Approach to Enhancing the Social Responsibility of Higher Education

Andrew Furco

The social responsibility of higher education is a topic of growing importance. As Dr. Raul Arias highlights in his chapter, social responsibility is playing an increasingly important role in transforming the ways in which institutions of higher education organize their academic structures and set their financial priorities. This issue is bringing into greater focus the expectations the community has of faculty, students, and academic disciplines. And while social responsibility has been a centerpiece of higher education throughout history, today's attention on this issue focuses on the ways higher education institutions are using academic and scholarly work to address society's most complex challenges.

This essay discusses *why* we are focusing more attention today on the role social of responsibility in higher

education. In his chapter, Dr. Arias points to some very important societal factors at play. Here, I highlight some of the other issues within the educational environment that are putting pressure on institutions of higher education to be more socially responsible. After discussing these factors, I offer some views of how higher education's current approach to socially responsible public engagement work differs from how it has previously conducted its engagement with society and communities. Institutions of higher education (universities) have always engaged with societal issues through ongoing support of campus-community partnerships. But today's discourse on higher education's social responsibility is substantively different from traditional approaches to community outreach. Today, the social responsibility of higher education is predicated on building a more "engaged university" that sees community engagement not as a set of projects or programs, but rather as an important strategy accomplishing institution-wide goals. What do engaged universities with a strong sense of social responsibility look like? How are they different from more traditional institutions? These are some of the questions I address in this chapter.

Criticisms of Higher Education

In recent years, higher education has received much scrutiny and criticism from diverse external constituents regarding the way we scholars do our work. We continue to be described as elitist. We are seen as operating apart from the community rather than being a part of it. We are considered disconnected from the real world, and many find the work we do irrelevant or too esoteric¹. The

¹ The Humanities House, January 24, 2014, "The Dangers of

relevance and the value of higher education are being questioned on many fronts — from our governments to our community residents, to our own students. “Why do I have to learn this?” students often ask.

Rising tuitions costs and student debt loads have raised questions about the value of higher education. In the U.S., seventy percent of students graduate with some debt. Once they obtain their degrees, many students cannot find jobs that pay the salaries needed to repay their college debt. Employers and parents are questioning whether higher education institutions adequately prepare students for the global workforce. Employers, both global and local, suggest that graduates from universities have degrees, but they do not have the skills and dispositions needed to succeed in today’s quickly-evolving global workforce. Indeed, there is a large disconnect between what universities view as good training and what business leaders look for. In a recent interview of 842 chief academic officers in U.S. universities, 96 percent reported that they are doing a “good job” at preparing students for the workforce; yet, only 11 percent of the 628 business leaders who were part of the study believe that university graduates are adequately prepared for the workforce².

There are questions surrounding the current poor levels of student retention in America’s colleges and universities. In the U.S., 70 percent of secondary school graduates enroll in higher education, yet only about 60 percent who attend post-secondary education complete their programs and earn their degrees³. Even though students generally

Intellectual Elitism and Narcissism”, Online: *Drury’s Humanities Division*.

² Allie Grasgreen, 29 janvier 2014, “Preparedness Paradoxes”, Online: *Inside Higher Ed*.

³ Bureau of Labor Statistics, 2014, *College enrollment and work*

believe that earning a higher education degree is essential and important to their future success, many financial, personal, and academic challenges impede students' ability to complete their academic programs. A recent national study found that many high school students feel they are not academically prepared to take on university-level work⁴. Students also cite a lack of usefulness of the curriculum and the absence of innovative instructional practices as reasons for leaving their programs⁵. And students from challenged and underserved populations are more likely to report that they do not feel a sense of community within the higher education environment⁶.

The research that universities produce is also being questioned. In the U.S., the federal agencies that fund university research (e.g., the National Institutes of Health, National Science Foundation, among others) are increasingly requiring investigators to demonstrate that the research being produced has value and benefit to the broader society. This is due in part to criticisms over the lack of public accessibility of university research findings, as a large majority of findings are reported solely in specialized academic journals. A groundswell of concern over the value and relevance of higher education has put

activity of 2014 high school graduates, Washington, DC, U.S. Department of Labor; National Center for Education Statistics, 2014, *The condition of education 2014*, Institute of Education Sciences, Washington (DC), Department of Education.

⁴ Achieve, 2014, *Rising to the Challenge: Are High School Graduates Prepared for College and Work?*, Washington, DC., Hart Research.

⁵ Jean Johnson and *al.*, 2009, *With their whole lives ahead of them: Myths and realities about why so many students fail to finish college*, San Francisco, Public Agenda.

⁶ David X. Cheng, 2004, "Students' sense of campus community: What it means and what to do about it?" *NASPA Journal*, vol. 41, n^o 2, p. 216-34.

pressure on the academy to consider how its work can assume a more socially responsible stance. These external pressures are causing higher education to change and transform its curriculum, structures, and priorities in order that they can respond more directly to the cultural and economic needs of society.

One of the main ways this transformation is manifesting itself is in the stronger commitment among faculty and researchers to connect more fully with communities and the broader society. Scholars are increasingly turning to their communities to advance their research and strengthen their teaching. These are not just the scholars from the parts of the academy that traditionally conduct community-focused work (e.g., those whose primary focus is on extension or applied activities). Rather, these scholars come from all parts of the academy, including basic researchers in the hard sciences and scholars in the arts and humanities. These researchers and scholars, in conjunction with a growing renewed institutional focus on advancing the public purposes of higher education, are helping to shape a new framework for higher education social responsibility. It is a framework that embraces and brings to the fore an enhanced vision of how universities work with communities. It is a vision that promotes the building of a more “engaged university”.

Rising Tide of the Engaged University

The growing importance of social responsibility in the work of universities can be seen in a number of ways. In all parts of the world, universities are investing more in centers and units that expand their community engagement and social responsibility. In the U.S., for example, Cornell University has established a USD 50 million *Engaged Cornell initiative* designed to enhance

connections between the university's research and teaching and the needs of the community. Similarly, Duke University received USD 20 million from the Bill and Melinda Gates foundation to develop a similar initiative; the *Duke Engage* initiative focuses on engaging students and faculty in addressing societal issues of global importance. Similar engagement-focused centers and initiative are being created in universities across the U.S. and across the globe.

We are also witnessing a proliferation of national and international professional associations and organizations that promote community-engaged research and teaching and the advancement of social responsibility in higher education. In the U.S., there are many of these, including the Academy of Community Engagement Scholarship, Campus Compact, Communities-Campuses Partnerships for Health, Engagement Scholarship Consortium, Imagining America, National Review Board for the Scholarship of Education, just to name a few. The same is true in other parts of the world.

In Chile, for example, *Universidad Construye Pais* (University Builds Country) is a network of Chilean institutions of higher education committed to enhancing their social responsibility by integrating issues of national interest into their academic programs. Several Canadian universities have launched social responsibility-focused alliances such as the Community-Based Research Canada (CBRC) network, which is a consortium of Canadian universities dedicated to the development and implementation of best practices in community-based research. In the United Kingdom, the National Coordinating Centre for Public Engagement (NCCPE) supports universities in the U.K. in increasing the quantity and quality of publicly-engaged research.

The AsiaEngage platform brings together the Asia-Talloires Network of Industry and Community-Engaged Universities (ATNEU), the ASEAN University Network (AUN), the Thematic Network on University Social Responsibility and Sustainability (AUN-USR&S), and the ASEAN Youth Volunteer Programme (AYVP). According to their website, “all these networks/programme under AsiaEngage aim to create mutually beneficial partnerships between the research, education and volunteerism missions of higher education with industry and community stakeholders across ASEAN and Asia”. And in Africa, the South African Higher Education Community Engagement Forum (SAHECEF) brings together the staff of universities in South Africa to deepen higher education’s commitment to community engagement and social responsibility.

While most of the national and international agendas for advancing social responsibility and community engagement in higher education are less than decade old, most build on the groundwork laid by pioneers in this area of work who, in the 1990s, foreshadowed higher education’s need to connect more intentionally with communities and to strengthen its social responsibility commitment. For example, in 1991, a group of Australian and New Zealand universities formed a forum called “Australasian Campuses toward Sustainability Association” whose mission is to promote the integration of ecologically sustainable development principles as well as social responsibility in curricula, research and management. This work continues as other community engagement-focused networks have emerged, such as Engagement Australia (formerly the Australian Universities Community Engagement Alliance, or AUCEA), which is an alliance of Australian universities committed to serving the public good through broader community engagement. In many ways, these national and

international associations provide important platforms and fora that bring together scholars and educators to envision higher education's future and the role that social responsibility will play in that future.

In addition to these networks, the number of peer-reviewed journals and scholarly publications focused on higher education community engagement continues to grow; this has helped build a much-needed literature and evidence base. We also now see many university-wide, national, and international awards that are given for excellence in community-engaged research, service-learning, and other community-based scholarly work that promotes higher education's social responsibility. Collectively, these various efforts have built a movement that is refocusing higher education's attention to fulfilling its social responsibility through a deeper engagement with communities.

Returning to Our Mission

This current social responsibility movement is, to some extent, a reaffirmation of higher education's fundamental mission and purpose. In essence, it is bringing to the fore what institutions of higher education have purported to achieve through their vision and mission statements. In its student handbook, Harvard University states the following: "Harvard expects that the scholarship and collegiality it fosters in its students will lead them in later lives to advance knowledge, to promote understanding, and to serve society"⁷. Embedded in this message is an overt institutional commitment to social responsibility. Stanford University affirms a principle of social

⁷ *Harvard College Handbook for Students*, 2014-2015.

responsibility in its founding documents, which state that the mission of the University is: “to qualify students for personal successes and direct usefulness in life; and to promote the public welfare by exercising an influence on behalf of humanity and civilization” (Founding Grant, 1885). Similarly, the Université du Québec à Montréal aims to “form a responsible society and capable contributors to the grand challenges of the collective, to preserve the environment, to respect persons, and to research for justice and equality”. Indeed, social responsibility runs through the mission statements of most institutions of higher education.

In 2005, I assessed the content of 305 mission statements of U.S. institutions of higher education and found that 92 percent of them overtly stated a mission to serve the public good. The embeddedness of social responsibility-oriented language suggests that higher education institutions are designed to produce knowledge that benefits society, to address meaningful issues in the community and the world, and to prepare students for life-long learning and service to society. But where does all this happen in the academy? How does it happen? Does this happen automatically? Or do higher education institutions need to be more intentional about achieving this mission?

Building the engaged university is about bringing intentionality to the purported mission of higher education. It is about bringing to the fore the stated public purposes of higher education in ways that demonstrate a centrality of societal engagement. While campus-community partnerships have always been a part of higher education, community engagement and social responsibility within the “engaged university” is predicated on a philosophy that differs from how higher

education has defined and structured community engagement in recent years.

A Contemporary Paradigm for Social Responsibility

Higher education institutions are built on a three-part agenda composed of research, teaching, and service (or outreach/extension). Typically, social responsibility and community engagement activities are considered to fulfill the service or outreach part of the institutional agenda. In today's academy, research and teaching take precedence and priority over service and extension activities. While outreach and extension activities are considered useful activities, they are not typically valued when considering faculty members for promotion and tenure, or when determining academic or funding priorities across the institution⁸.

The "engaged university" paradigm suggests an alternative, more contemporary view to the role of community engagement and social responsibility in higher education. Specifically, it suggests that engagement with the community is not just part of an institution's outreach or extension work, but rather, it is equally important for advancing the institution's *research* and *teaching* agendas. In regards to research, it suggests that faculty engagement with the community can be the vehicle to help an institution achieve its stated mission of producing research of significance that benefits society. It also suggests that within the teaching agenda, engaging students in the

⁸ Audrey J. Jaeger and Carolina H. Thornton, 2006, "Neither honor nor compensation: Faculty and public service", *Educational Policy*, vol. 20, n° 2, p. 345-66.

The Engaged University

community as part of their academic work can be the vehicle to help the institution achieve its mission to prepare students for productive citizenship. Thus, the social responsibility of higher education is not just to advance high education's service and extension agenda, but rather it is also a means to secure the production of impactful research and the achievement of quality teaching.

This contemporary reframing of social responsibility in higher education is also predicated on rethinking how community-engaged work ties to an institution's various identities. For instance, my university, the University of Minnesota, is a U.S. land-grant university. Abraham Lincoln in 1862 signed the Morrill Act, which in the midst of the industrial revolution, helped secure land in each state to create public universities that would be focused on promoting education in the practical mechanical and agricultural arts, and be more attentive to the serving the needs of the state. The University of California, the University of Minnesota, the Ohio State University and the University of Georgia are all examples of land-grant universities. It is often thought that this status is the basis for having a strong institution-wide social responsibility agenda. Indeed, I often hear, "Of course your university values community-engaged work. It's a land-grant university."

But our land-grant universities are also internationally ranked, comprehensive research universities. For community-engaged, socially responsible work to be valued as a central component of the university's agenda, it must be tied to the institution's identity as a research university. Engaged research universities see social responsibility as a central feature of their identities as leading research universities, along with other parts of their institutional identities.

In this regard, the social responsibility agenda needs to be considered within an institution's identity as an "institution of higher education". To build an engaged university, community-focused practices need to be tied to the institution's academic degree programs and its "higher learning" functions. Engaged universities value and encourage student participation in community-engaged pedagogies, such as service-learning, which promote social responsibility through academically-based initiatives. The incorporation of social responsibility into other facets of an institution's identity (e.g., faith-based, public, urban, etc.) also needs to be secured for an institution to ultimately attain status as an engaged university.

The contemporary view of the engaged university also suggests a shift in the ways in which scholars work with communities. It shifts scholars' community engagement work from focusing on doing *to* or *for* the community to a focus on working *with* the community. Surely, we investigate and we teach *for* the society. However, there are many researchers who study different populations and societal issues, but never actually interact with the populations or enter the communities they are studying. While objectivity is important for eliminating bias and maintaining certain research standards, keeping a distance from research participants can also limit researchers' understanding of the contextual factors that affect the behaviour and attitudes of the research participants under study. In many cases, research studies can be enhanced by going *into* the communities studied and understanding more fully the contexts in which community members operate. And much can be gained in research by working closely *with* community members in garnering their input and suggestions during the crafting of the research questions, the development of the research instruments,

the interpretation of the data, and the dissemination of the findings.

For instance, in a recent study funded by a national research funding agency in the U.S., a group of scientists went into a community to encourage eligible men in the community to participate in a trial-based research project on prostate cancer. At the informational meeting, members of the community thanked the scientists for wanting to find the causes and a cure for prostate cancer. However, several members relayed to the scientists that they wished there would be some studies on diabetes, as this was an issue that was especially concerning to them. They asked the scientists if any studies on diabetes were being planned. Taking the community input to heart, the team of scientists reached out to diabetes experts, brought them in to meet with the community members, and ultimately expanded their prostate cancer research to build a multifaceted assessment of men's health that incorporated a diabetes study. This research agenda garnered the scientists a multi-million dollar grant, with the funding agency noting its appreciation of engaging community members in the development of the research priorities and focus. It also yielded the scientists a large sample for their studies, as the community participants gained trust in the scientists' agenda and saw their genuine willingness to work *with* the community. Because community-engaged research projects can have great potential to enhance the quality and impact of investigations, this is the type of participatory research that federal funding agencies are increasingly interested in funding.

Social Responsibility and Research Impact

As the aforementioned example suggests, engaging members of the community in the research enterprise can enhance both the quality of the research and the research study's impact on the broader society. Members of the community can help researchers ask the right questions or explore questions that are more meaningful to the community; the more community members are invested in the research questions, the more likely they are to collaborate with investigators⁹. Community members can also prove very helpful in developing instruments and/or interpreting data, especially when the research involves participants from different cultural groups. They can help draft surveys and strengthen the validity of the instruments by ensuring that survey items use appropriate and meaningful language for the populations under study. Members of the community can also help secure accurate interpretation of data by questioning mainstream interpretations or by offering alternative perspectives that align with particular cultural norms. Their inclusion can be a crucial step toward better research. This has implications for how institutions of higher education train future faculty and graduate students as research scientists.

There is now more focus on community-partnered research among research funding agencies, especially in the U.S., the U.K., and Canada. As mentioned previously, these federal funding agencies are increasingly requiring research studies to demonstrate broader societal impacts (regardless of discipline). However, they are also requiring that university-led research studies include

⁹ Meredith Minkler and Nina Wallerstein, eds., 2011, *Community-based participatory research for health: From process to outcomes*, New York, John Wiley & Sons.

external entities and community partners in the development and implementation of the research investigations. In many regards, this presents a significant shift in the way university-sponsored research is operationalized. University researchers have tended to conduct their research in controlled laboratories as sole investigators. Now, investigators are being asked to collaborate with external entities and, through that collaboration, demonstrate the impact and relevance of their research not only to their discipline, but also to the broader society. The U.S. National Institutes of Health, for instance, encourages researchers to take practice from bench to bedside and “translate” the research in ways that can be understood by those outside the academy, especially those who can benefit most from the research. In Canada, a branch of the Canadian Institute for Health Research called “Partnership and Citizens Engagement” focuses on having investigators examine how research can connect more fully with society and community.

Undergirding this more community-focused approach to research is the belief and understanding that not all knowledge and expertise reside within the academy. It acknowledges that members of the community have knowledge, experience, expertise, and intellectual assets that can greatly enhance and improve scientific investigations. This paradigm for research suggests that collaboration, reciprocity, mutual benefits, transparency, responsibility, and inclusion of members of society in developing the research agenda can promote higher quality and more impactful research. To be clear, the goal is not simply to integrate external partners as research subjects, but to include them in developing and crafting the research questions and agenda, to involve them in the data analysis and interpretation, and to ensure the research produced is relevant to them and the broader society. This

particular research approach is a hallmark of the engaged university.

This kind of research scholarship can take many forms. For example, a finalist for the University of Minnesota's community-engaged scholarship award, plant biologist George Weiblen established, as part of his research, a 20,000 acre conservation area in Papua New Guinea for Aboriginal tribes that are losing their food sources due to logging. Professor Weiblen helped build the conservation area by working with local tribes, local governments, local land owners. His research enhanced the food security of Aboriginal tribes in the region. He has been working with them over the last ten years, has published widely, has obtained many research grants, and has received many prestigious awards for his scholarship.

Like Canada, Minnesota land once belonged to native American Indian populations. One of the important groups in the state, the Ojibwe, is losing its tribal language due to decreased levels of usage among current members. Several researchers at the University of Minnesota are working together to preserve the language by developing an online dictionary. The researchers have interviewed the Ojibwe who speak the language and have recorded spoken presentations of words and phrases. These spoken words and phrases are catalogued, archived, and then entered into the online dictionary so that both the written and oral versions of words are preserved and can be accessed by anyone who uses the online dictionary. The partnership between the researchers and members of the Ojibwe community exemplify the kind of impactful research that can be produced through research that is focused on securing mutual benefits and impacts for all involved.

Also at the University of Minnesota, researchers are examining a high incidence of sex trade in the city of

Minneapolis. This issue is affecting too many of the city's teenagers. Faculty researchers are working to understand how young people get involved in sex trafficking by engaging directly with young people who are sex trafficked. While this is risky work for all involved, it garners very rich and robust data that the researchers can obtain only by building direct, trusting relationships with the young people. Through the trust the researchers have built with the teenagers, the young people are willing to open up and tell their story. There is no other way to secure the truth of what is happening without engaging directly with the teens themselves. This award-winning research has produced some of the most telling findings on the reasons why young people enter the sex trade, how they live their daily lives, and their ultimate hopes and dreams for the future.

Community-engaged research should not be conflated or confused with “applied research”. While applied research can be community-engaged, not all community-engaged social responsibility research is applied research. Community-engaged research can be used to advance all forms of research, including basic research, as was exemplified in the aforementioned diabetes example. It should also be made clear that not all community-engaged, socially responsible work qualifies as scholarship. On occasion, I come across a faculty members' portfolio that demonstrates great socially responsible, community-engaged work, but it is not great scholarship. In this case, the community-engaged work has not produced peer-reviewed work, has not been disseminated in ways that enhance knowledge in the discipline, have not produced original findings that are then shared, and/or has not been connected to any research or teaching agenda. What is important to note is that enhancing social responsibility is not just about doing community work. Rather, it is about developing

innovative scholarship *from* or *through* the community-engaged work.

For community-engaged work to qualify as scholarship, it must systematically answer significant questions in a discipline, apply appropriate methodologies, and be reviewed by both peers in the discipline(s) and members of the community. The National Review Board for the Scholarship of Engagement, which operated in the U.S. for a number of years, set some useful standards for engaged scholarship that many of us use to assess the quality of community-engaged scholarly work. These standards reveal that community-engaged scholarship must not only meet the standards of traditional scholarship (e.g., significant questions in the discipline, use of appropriate methods, peer review, etc.), but that it must exceed traditional standards by incorporating validation of the work from the community in regard to the work's relevancy, quality, and societal impact. High quality socially responsible community-engaged scholarship is rigorous in its methodology in that it is peer-reviewed, produces new knowledge in the discipline, and produces benefit for the discipline, the scholar, and the community. Therefore, the view by some that community-engaged research is a less rigorous form of scholarship is unwarranted because traditional standards of scholarship are embedded in the standards of community-engaged scholarship¹⁰.

¹⁰ Jodi Anderson John Aubrey Douglass, 2005, *Promoting the Civic Engagement at the University of California: Recommendations from the Strategy Group on Civic and Academic Engagement*, Los Angeles, Center for Studies in Higher Education Berkeley, University of California (CA).

Social Responsibility and Quality Teaching

Although the traditional approach to classroom instruction — lecturing — is inadequate for today’s students, it remains the predominant teaching approach in higher education. Some argue that engaging students in out-of-class experiences lowers academic standards¹¹. In the exploration of the nature of learning, the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) developed a typology of seven pillars for effective teaching and learning¹². It suggests that students learn best when they are *active* in the learning process and are engaged in *authentic* experiences that have real consequences for real people; learning is not limited to completing assignments for the professor. According to the OECD, students invest themselves more when engaged in *constructivist* and *collaborative* learning, when they are given opportunities to venture outside their comfort zones and *expand their horizons*, and when learning is *personalized* to build on students’ individual strengths in ways that *empower* them. In this regard, engaging students in socially relevant community-based learning experiences does not detract from students’ academic learning, but rather incorporates many of the practices that are aligned with quality teaching. Looking at our current classroom instruction, too few students have these kinds of experiences.

The University of Minnesota administers a campus-wide survey (the Student Experience at the Research University) to all its undergraduate students. The survey

¹¹ Richard Arum and Josipa Roska, 2011, *Academically adrift: Limited learning on college campuses*, Chicago, The University of Chicago Press.

¹² Hanna Dumont, David Istance, and Francisco Benavides, 2010, *The nature of learning. Using research to inspire practice*, Paris, OECD.

includes a module that asks students about their academic experiences and the role of community and civic engagement. In this survey (2014), a large majority (84%) of the more than 1,400 respondents agree that opportunities that connect their academic work to community issues are important to them. This is a common sentiment among the Millennial generation or Generation Y (which refers to individuals born between 1980 and 2000). This particular generation wants to get involved. They seek out opportunities to be agents of change, and they want to make a difference. They look for opportunities to tie their academic work with societal issues that concern them. Increasingly, this is a criterion that students factor in when deciding on their college or program of study. Today's faculty and administrators should embrace students' consciousness for social responsibility as efforts are made to build a more engaged university.

These kinds of authentic, constructivist, and team-oriented experiences that students have in the community build the kinds of skills employers suggest are necessary for success in today's global workforce. Being able to navigate complex situations, work across disciplines, take on new challenges, have global sensibilities, have facility with different cultures and contexts, and be inter-culturally competent are all skills and dispositions that employers seek; they are qualities that students can develop through academically-linked community engagement experiences that promote social responsibility¹³.

For example, students in medical schools traditionally conduct internships across different hospitals as part of

¹³ Hanna Dumont, David Istance, and Fransisco Benavides, 2010, *The nature of learning. Using research to inspire practice*, Paris, OECD.

their course of study. At the University of Minnesota, students incorporate in this rotation a series of service-learning experience situated in community clinics that serves diverse, often underserved, populations. This initiative promotes the health professionals' understanding of how to work with and effectively treat patients from different populations. Through their exposure to these community clinics, the health professionals are learning to take into account the various cultural sensitivities that must be considered when treating patients. They are also learning how to ensure high quality care to vulnerable patients (who often have no support systems or safety nets) in a facility that has limited supplies and equipment.

There are many more examples, such as the one at the University of Minnesota, which demonstrate how community-engaged pedagogies can simultaneously enhance students' academic learning and sense of social responsibility. To date, more than 500 studies have examined the impact of community-engaged work on students, attempting to uncover links between this type of work and academic achievement. Overall, the findings from these studies are mixed. Some studies find a positive relationship between community-connected experiences on student persistence, retention, content learning, but others have found no effect. We find similar mixed results in the effects of community-engaged learning on students' citizenship development and career development. However, we do observe robust and consistent findings across institutions, populations, and categories of programs in the areas of students' personal and social development, including increased self-esteem, sense of empowerment, increased motivation for learning, enhanced capacity to do pro-social work, increased engagement in the learning process, better relationships with their peers and faculty, and improved their sense of belonging to the institution. So, while we might not see

direct impacts of community-engaged work on students' persistence, retention, or academic achievement, we do see positive consistent findings for several key factors that mediate students' academic success. In other words, students' participation in community-engaged work promotes enhancements of particular factors (e.g., higher self-esteem, high, increased motivation for learning, etc.) that boost students' chances for higher academic achievement and retention¹⁴.

It should be noted that not all students do socially responsible work for the same reasons. Some want to do charity while others want to do it for reasons tied to social justice. There is a complex, intricate relationship between more practical, socially-oriented work (public work and charity for instance) and more abstract motivations (fighting for justice). My colleagues and I studied whether students' preferences for community engagement mattered¹⁵. We found that when the focus of the community engagement activity does not match student preferences, students' outcomes are less strong than when there is a match. For example, if students have a preference for charity-oriented community work and the community activity is social change focused, then students are less likely to gain positive outcomes than if the community activity is charity focused. More research on this issue can help us understand further the different

¹⁴ Andrew Furco, 2007, "Advancing youth academic success, school engagement, and international leadership through service-learning", *Growing to Greatness: The State of Service-Learning*, St. Paul (MN), National Youth Leadership Council, p. 4-13.

¹⁵ Barbara E. Moely, Andrew Furco and Julia Reed, 2008, "Charity and social change: The impact of individual preferences on service" *Michigan Journal of Community Service-Learning*, vol. 15, n° 1, p. 37-48.

dimensions of social responsibility in universities, and what they mean for our practice.

Conclusion

So how do we make all this happen? A crucial element is to have an institutional-level vision for what the institution will look like as an engaged university. For example, the University of Minnesota has a ten-point plan for advancing and institutionalizing publicly-engaged, socially responsible work. Institutions need to broaden the traditional conceptualizations of social responsibility by viewing community engagement not as an outreach program, but rather as a strategy for accomplishing important institution-wide academic goals. Such work has to be tied to all facets of institutional identity. Linking social responsibility to academic goals has implications for faculty roles and rewards. Studies show that faculty involvement in and support for community engagement are the strongest predictors for building an engaged university¹⁶. Without the faculty support, the institutionalization of community-engaged work simply can not happen. This is because faculties are the ones that anchor the institutional culture through their influence and longevity; students and administrators come and go. It is the faculty that remains and have the staying power to transform the institution's culture and norms of practice. Therefore, institutional recognition must be given to faculty scholars (and others) who are able to achieve desired academic outcomes and societal impacts through community-engaged work.

¹⁶ Andrew Furco, 2002, "Institutionalizing service-learning in higher education", *Journal of Public Affairs*, vol. 6, p. 39-67.

This institutionalization of community engagement in higher education is composed of three stages. Stage one, *critical mass building*, emphasizes getting more community and university actors connected, through faculty work, programs and projects, and course content. Stage two, *quality building*, focuses on securing the quality of existing socially-engaged initiatives and practices. Stage three, “*sustained institutionalization*”, is where community-oriented work becomes part of the culture, with the relevant reward systems and support structures in place. Studies findings reveal that it takes five to seven years of a concerted effort to move from one stage to the next. This suggests that the complete transformation for building the engaged university takes 15 to 20 years.

Given the current criticisms of higher education, the call to make university research more relevant to society, the interest among students to connect their academic work to community issues, and the need for a more prepared workforce and prosocial citizenry, we need to start now in our journey to build more engaged universities. While many across the globe are well on their way, many more need to reconsider their practices and realign their priorities to meet fully the social responsibility goals of higher education.

References

- _____. (1885). Founding Grant. Leland Stanford Junior University.
Online : <<http://visit.stanford.edu/basics/about.html>>
Achieve. 2014. *Rising to the Challenge : Are High School Graduates Prepared for College and Work?* Washington, DC., Hart Research.

- Anderson, Jodi and John Aubrey Douglass, 2005. *Promoting the Civic Engagement at the University of California: Recommendations from the Strategy Group on Civic and Academic Engagement*. Los Angeles, Center for Studies in Higher Education Berkeley, University of California (CA.)
- Arum, Richard and Josipa Roska. 2011. *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Bureau of Labor Statistics. 2014. *College enrollment and work activity of 2014 high school graduates*. Washington (DC), Department of Labor.
- Cheng, David X. 2004. "Students' sense of campus community: What it means and what to do about it?". *NASPA Journal*, vol. 41, n° 2, p. 216-34.
- Dumont, Hanna, David Istance, and Fransisco Benavides. 2010. *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris, OCDE.
- Flores, Kevin. L and *al.* 2012. "Deficient critical thinking skills among college students: Implications for leadership". *Educational Philosophy and Theory*, vol. 44, n° 2, p. 212–30.
- Furco, Andrew. 2002. "Institutionalizing service-learning in higher education". *Journal of Public Affairs*, vol. 6, p. 39-67.
- Furco, Andrew. 2007. "Advancing youth academic success, school engagement, and international leadership through service-learning", in *Growing to Greatness: The State of Service-Learnin*. St. Paul (MN), National Youth Leadership Council, p. 4-13.
- Grasgreen, Allie. January 29, 2014. "Preparedness Paradoxes". *Inside Higher Ed*. Online: <<https://www.insidehighered.com/news/2014/01/29/debate-over-student-preparedness-work-and-whos-blame-when-its-lacking>>.

- Harvard College Handbook for Students* (2014-2015).
Online : <<http://handbook.fas.harvard.edu/book/mission-harvard-college>>.
- Jaeger, Audrey J. and Carolina H. Thornton. 2006. "Neither honor nor compensation: Faculty and public service". *Educational Policy*, vol. 20, n° 2, p. 345-66.
- Johnson, Jean and *al.* 2009. *With their whole lives ahead of them : Myths and realities about why so many students fail to finish college*. San Francisco, Public Agenda.
- Minkler, Meredith and Nina Wallerstein, eds. 2011. *Community-based participatory research for health: From process to outcomes*. New York, John Wiley & Sons.
- Moely, Barbara, Andrew Furco and Julia Reed. 2008. "Charity and social change: The impact of individual preferences on service". *Michigan Journal of Community Service-Learning*, vol. 15, n° 1, p. 37-48.
- The Humanities House. January 24, 2014. "The Dangers of Intellectual Elitism and Narcissism". *Drury's Humanities Division*. Online: <<http://humanities.drury.edu/?p=690>>.
- National Center for Education Statistics. 2014. *The condition of education 2014*. Institute of Education Sciences. Washington (DC), Department of Education.

Textes en français

Responsabilité sociale universitaire en Amérique latine

François Vallaëys

Parallèlement au développement du mouvement du « Développement durable » au sein des universités européenne et d'Amérique du Nord, c'est au début des années 2000 que la réflexion sur la responsabilité sociale des universités s'est développée en Amérique latine. Elle émergeait alors du terrain déjà fertile de ce que les universités nomment là-bas « l'extension » ou la « projection sociale » et qui constitue traditionnellement le troisième « pilier » de l'université latino-américaine (telle qu'elle se définit depuis la réforme de Córdoba du début du XXe siècle), à côté du pilier formation et du pilier recherche. Le volontariat étudiant pour des actions solidaires auprès des populations défavorisées, l'aide au développement local par projets qui associent professeurs et élèves dans une démarche de lutte contre la pauvreté incluant une part de recherche-action, parmi d'autres, sont monnaies courantes en Amérique latine, et certains pays ont même une législation imposant à tous les étudiants des

centaines d'heures de Service Social dans le cadre de leur formation professionnelle (au Mexique et au Venezuela, entre autres).

Alors que la responsabilité sociale des universités (RSU) s'incline plutôt vers son versant environnement dans le monde anglo-saxon et francophone, au travers d'initiatives de « campus soutenable »¹, la RSU en Amérique latine a d'abord été accueillie pour son versant social. En France, cet aspect est maintenant souligné par l'association des réseaux étudiants solidaires, Association de la Fondation étudiante pour la ville, qui a créé un Observatoire de RSU² et reprend l'Amérique latine comme référence exemplaire pour le développement d'une université plus solidaire, « ouverte sur les territoires » :

Dans ce 21ème siècle qui sera celui de la connaissance, les universités ont un rôle de premier plan à jouer. Accueillant la grande majorité des étudiants, elles sont le fer de lance naturel d'une politique volontariste de démocratisation de l'enseignement supérieur et de relance de la recherche.

Mais elles n'y parviendront pas seules. La mobilisation des acteurs des territoires, publics, privés et société civile, est indispensable. Il est impératif de créer plus de liens entre les différents acteurs susceptibles d'agir en commun pour développer de la formation, de l'innovation,

¹ Voir par exemple la *Platform for Sustainability Performance in Education* promue par RIO+20, ou le « Plan Vert » de la Conférence des Présidents d'Université en France.

² Observatoire de la responsabilité sociétale des universités, 2014, « À propos de ».

du lien social, en somme pour créer des territoires apprenants.

C'est donc bien de solidarité territoriale qu'il s'agit.

Dans d'autres pays, citons par exemple l'Amérique latine, le renforcement du lien entre universités et territoires a permis d'impulser de nombreux programmes d'engagement étudiant en faveur des populations défavorisées et des projets de développement incluant une part de recherche-action soutenus par les pouvoirs publics³.

Si donc l'université latino-américaine avait déjà ce souci de solidarité sociale, qu'a donc pu lui apporter la reformulation de son « extension » en termes de RSU? Le tournant qu'a apporté la notion de RSU est celui de l'intégration d'un souci social dans la gestion même de toutes les dimensions de l'université : son administration, la formation, la recherche et l'extension sociale. Plutôt que de concentrer les efforts sur un pilier séparé des autres (et souvent l'objet de moins d'investissements), ce qui ne manquait pas de créer des contradictions entre une projection sociale très solidaire, d'un côté, et une activité académique (formation, recherche) souvent reproductrice des inégalités sociales et incohérences environnementales, de l'autre, la RSU vise à créer synergie et cohérence dans tous les actes universitaires autour des valeurs éthiques centrales de justice, responsabilité et développement durable. Ceci permet, entre autres, d'intégrer dans le cursus de chaque profession la méthode de l'apprentissage

³ Association de la Fondation étudiante pour la ville, 2012, « Manifeste pour des Universités Ouvertes sur les Territoires ».

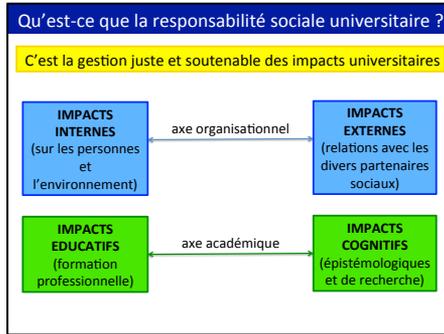
basé sur des problèmes et des projets sociaux, et de repenser la gouvernance universitaire à partir de critères éthiques : faire ce que l'on dit (cohérence) et dire ce que l'on fait (transparence et imputabilité).

Pour accentuer la cohérence de toutes les dimensions du travail universitaire, il fallait à la fois reprendre les apports du mouvement de la responsabilité sociale d'entreprise (RSE) en termes de stratégies de gestion, d'indicateurs, de référentiels, et trouver une spécificité de la gestion socialement responsable de l'université, afin de ne surtout pas confondre université et entreprise. Notre apport théorique, en collaboration avec une Initiative d'éthique, capital social et développement lancée par la Banque Interaméricaine de Développement (BID)⁴ fut de *définir cette RSU en rapport avec les impacts universitaires*. La responsabilité sociale de toute organisation est de veiller à la diminution et l'élimination de ses impacts négatifs tout en développant ses impacts positifs. Telle est la définition générique applicable à tout type d'institution sociale, publique ou privée, avec ou sans but lucratif⁵. Pour définir la RSU tout en la distinguant de la RSE, il fallait donc définir les *impacts de l'université*, de manière spécifique, pour être capable d'orienter les politiques de gestion. Ces impacts peuvent se définir sur deux axes (Graphique 1).

⁴ Entre 2002 et 2009, cette initiative financée par la coopération norvégienne a permis de développer le mouvement de la RSU sur le continent et a abouti à la publication d'un manuel. Voir François Vallaeys, Cristina de la Cruz et Pedro M. Sasia, 2009, *Manual de primeros pasos en RSU (Manuel de premiers pas pour la RSU)*, Mexico, McGraw Hill et BID.

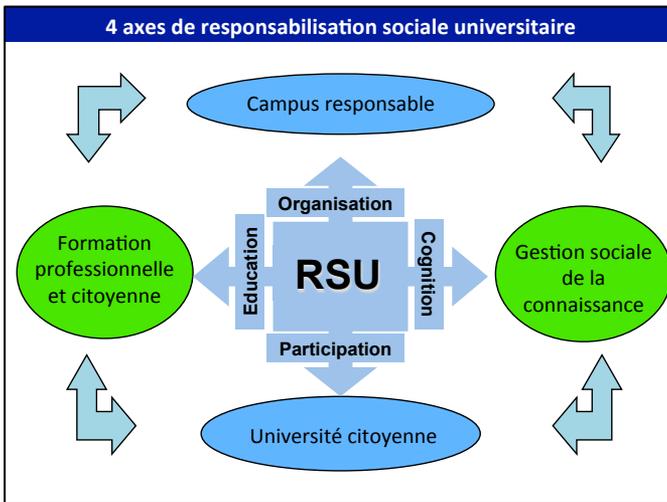
⁵ Cette définition de la responsabilité sociale comme responsabilité pour les impacts de l'organisation fut reprise en 2010 par l'ISO 26000 et tout récemment par la nouvelle définition de la Commission Européenne. Voir Commission européenne, 2011, *Responsabilité sociale des entreprises : une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014*, 681 final.

Graphique 1 – La responsabilité sociale universitaire



Ce qui définit 4 programmes généraux de responsabilisation sociale (Graphique 2).

Graphique 2 – Les quatre axes de la responsabilité sociale universitaire



L'approche par impact permet de prendre en compte toutes les dimensions de l'université, et par exemple d'introduire la dimension environnementale traditionnellement oubliée par les administrateurs latino-américains. Mais elle permet également de faire surgir des

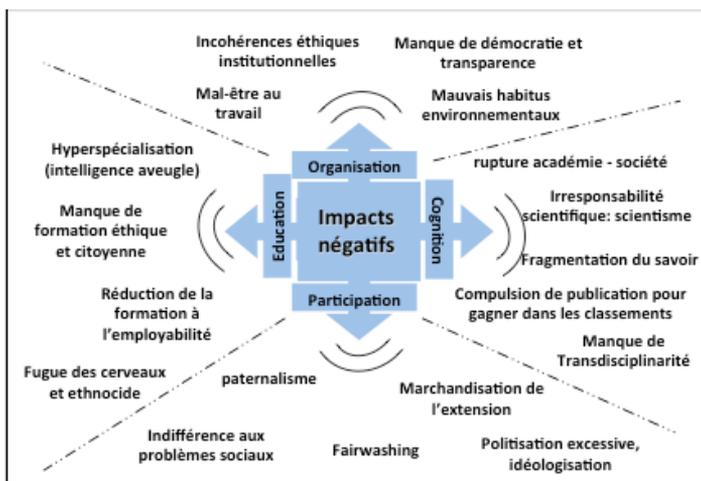
thèmes inédits que le discours de la RSE n'aurait pas pu prévoir, comme le problème des impacts cognitifs et épistémiques que l'université produit et reproduit sans cesse, et qui structurent profondément les paradigmes mentaux, donc les habitus, des professionnels. L'intérêt d'une approche en termes d'impacts est aussi de faire réfléchir l'université sur ses enseignements occultes (*currículo oculto*) : tout ce qu'elle enseigne et transmet inconsciemment aux étudiants, tous les messages involontaires qu'elle émet, tous les clivages épistémiques irréfléchis qu'elle valide du fait de sa gestion spontanée d'elle-même et des champs cognitifs qu'elle construit et impose à la société par la validation des diplômes (définitions de la science et de la démarche valide de la recherche, délimitation des professions, construction des plans d'études et des contenus académiques des cours, définition des patrons déontologiques et cultures professionnelles, etc.). C'est donc une approche très riche en puissance d'*autoréflexion organisationnelle* et d'amélioration critique continue, et qui aborde très largement tous les aspects de l'agir universitaire, depuis l'administration du campus jusqu'à la gestion des ressources humaines, en passant par les orientations de recherche et les relations avec tous les interlocuteurs internes et externes.

C'est dans cet esprit de promotion de cette autoréflexion organisationnelle de façon participative qu'a été conçue au sein de l'Initiative d'éthique de la BID un *Manuel de premiers pas en RSU*⁶ qui permet de sonder les acteurs de la communauté universitaire sur la base de questionnaires visant à faire réfléchir sur les pratiques routinières de l'institution et leurs possibles impacts négatifs. Ces

⁶ Vallaeys, de la Cruz et Sasia, *supra* note 4.

impacts négatifs possibles peuvent être représentés par le schéma suivant (Graphique 3).

Graphique 3 – Les possibles impacts négatifs



La RSU en Amérique latine devient donc peu à peu un courant qui propose une nouvelle politique de gestion universitaire. L'Institut pour l'éducation supérieure en Amérique latine de l'UNESCO (IESALC) a créé en 2012 un Observatoire de responsabilité sociale à vocation continentale (ORSALC). Plusieurs pays ont créé des observatoires nationaux ou des réseaux d'universités dédiés à la RSU (entre autres le Mexique, le Chili, la Colombie et l'Argentine). La récente *Loi universitaire péruvienne*⁷ lui dédie un article et la rend obligatoire. Les universités latino-américaines jésuites (AUSJAL) travaillent ensemble depuis des années à la promotion d'un modèle de RSU. On peut donc constater que le thème est bien présent dans l'agenda académique et administratif des universités latino-américaines. L'importance

⁷ Pérou, 2014, *Ley Universitaria*, n° 30220, Congreso de la República, 2014.

grandissante de la problématique de la soutenabilité globale portée par les organismes internationaux (par exemple, autour des changements climatiques, et de l'Agenda post-2015 de l'ONU) vient accentuer ce besoin d'ajuster les comportements, les enseignements et les pratiques administratives.

Il reste toutefois encore beaucoup de chemin à parcourir. Il n'existe pas de standard, de batteries d'indicateurs communs, ni même de définition consensuelle de la RSU entre les universités latino-américaines qui, d'ailleurs, se caractérisent par une grande diversité et dispersion. Beaucoup de professeurs voient la RSU comme s'il s'agissait de l'invasion de l'université par les pratiques entrepreneuriales. D'autres pensent que la RSU sera aussi discutable dans ses effets que la RSE, victime de la mauvaise réputation du *fairwashing* (la bonne action qui donne une bonne image à peu de frais d'une organisation par ailleurs encline à des pratiques douteuses). Les dirigeants d'universités ne sont pas toujours prêts à plus de transparence ou à changer les habitudes administratives et académiques. La traduction pédagogique du souci social de solidarité est lourde à instituer car elle demande d'aménager des activités avec des partenaires extérieurs de terrain, loin du confort des salles de classe. Elle demande aussi de se détacher de la pression des classements internationaux qui poussent les universitaires à multiplier les publications dans des revues indexées, de préférence prestigieuses, plutôt que de développer un travail de recherche-action durable avec des acteurs extérieurs, peut-être plus utile mais moins glorieux pour les classements.

Il faudra donc du temps pour que les discours sur la RSU trouvent une application dans le quotidien administratif et académique des universitaires en Amérique latine. Les points clés du changement se situeront autour (1) de

nouvelles habitudes de gestion, tant du personnel que de l'environnement, (2) de nouvelles méthodes d'enseignement basées sur des projets de développement sociaux avec des acteurs extérieurs, (3) la promotion de la recherche en communauté et (4) la participation des universités dans les programmes de développement territoriaux locaux ou nationaux. Les compétences et ressources humaines sont là : des chercheurs spécialisés, des étudiants et professeurs avides d'expériences pédagogiques dotées de sens, des besoins sociaux et environnementaux pressants qui exigent une mise en œuvre de connaissances expertes et des pratiques innovantes. Il n'y a pas de raison pour que l'université latino-américaine demeure une tour d'ivoire.

Bibliographie

- Association de la Fondation étudiante pour la ville. 2012. « Manifeste pour des Universités Ouvertes sur les Territoires ». En ligne : <http://www.afev.fr/index.php?page=fr_manifeste_2012> (page consultée le 23 mars 2015).
- Commission européenne, 2011, *Responsabilité sociale des entreprises : une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014*, 681 final du 25/10/11.
- Pérou. 2014. *Ley Universitaria*. n° 30220, Congreso de la República.
- Observatoire de la responsabilité sociétale des universités. 2014. « À propos de ». En ligne : <<http://www.orsu.fr>> (page consultée le 19 mars 2015).
- Vallaey, François, Cristina de la Cruz et Pedro M. Sasia. 2009. *Manual de primeros pasos en RSU*. Mexico, McGraw Hill et BID. En ligne : <<http://blog.pucp.edu.pe/item/159515/manual-de-primeros-pasos-en-responsabilidad-social-universitaria>>.

L'implication étudiante en recherche comme contribution et développement de la mission sociale des universités

Timothée Labelle

L'objectif de ce chapitre est de situer la participation des étudiants de premier cycle aux activités de recherche universitaire dans la mission sociale des universités. Cet objectif principal se décline en trois sous-objectifs. Premièrement, il s'agit d'user du langage et du cadre conceptuel de la mission sociale des universités (MSU) pour théoriser la recherche académique intégrant des étudiants et en systématiser l'étude. Deuxièmement, ce chapitre vise à examiner comment l'effort de théorisation de l'apport des étudiants de premier cycle à la recherche contribue au développement et à l'approfondissement de la MSU. Troisièmement, à la lumière de ses conclusions théoriques et empiriques, cette étude tente de mettre en lumière certaines zones d'ombres dans la recherche sur la mission sociale des universités. Pour ce faire, nous procéderons en trois étapes. La première tente de faire la

lumière sur le bagage conceptuel et empirique de l'implication étudiante en recherche. L'objectif est double, soit l'analyse des études présentant les facteurs ainsi que les effets de l'implication en recherche des étudiants d'une part, et l'examen des développements institutionnels encourageant cette implication dans les Amériques, d'autre part. Quelques remarques théoriques sont aussi offertes sur le concept de MSU¹. La seconde section offre une réorganisation des effets bénéfiques de l'implication en recherche des étudiants, en tenant compte de l'inscription de cette implication dans la MSU. Le chapitre s'achève sur certaines avenues, prenant à la fois la forme d'un agenda de recherche et de propositions de développements institutionnels, qui permettraient une plus grande maximisation des effets bénéfiques de l'implication des étudiants de premier cycle en recherche universitaire.

Bagage conceptuel et institutionnel

Revue de littérature

Le premier concept, l'implication étudiante (*student involvement*), est défini par Astin, un pionnier des recherches sur le sujet, comme la quantité d'énergie physique et psychologique qu'un étudiant attribue à son expérience académique². Le concept dépasse donc l'assistance aux cours et la réponse aux exigences académiques, pour s'attarder à l'expérience estudiantine dans son ensemble. Le second, celui du développement

¹ Le bagage théorique de la MSU ne constitue pas un point focal du présent chapitre.

² Alexander W. Astin, 1999, « Student Involvement: A Development Theory for Higher Education », *Journal of College Student Development*, vol. 40, n° 5, p. 518.

étudiant (*student outcomes*) renvoie aux effets de cette implication plus ou moins grande des étudiants dans leur expérience académique sur leur éducation. L'expérience étudiante étant par nature multidimensionnelle, et les champs d'implication variés, il n'est pas surprenant que les bénéfices découlant de l'implication sur le développement des étudiants soient eux aussi variés. La présentation de quelques études s'attardant à cette relation large entre implication et développement étudiant pose les bases d'une analyse plus spécifique des travaux dévoués aux effets de la conduite d'activités de recherche par les étudiants.

Une première étude majeure³ trouve la corrélation positive intuitive entre les deux concepts : une plus grande implication étudiante dans différentes activités mène à des effets bénéfiques sur le développement étudiant. Ainsi, les étudiants passant un plus grand nombre d'heures à la préparation des cours, mais aussi ceux qui résident sur le campus, s'impliquent dans la vie étudiante et interagissent davantage avec leurs professeurs et collègues, obtiennent de meilleures notes, mais rapportent aussi une meilleure satisfaction de l'ensemble de leur expérience étudiante. Dans un approfondissement de la nature de l'engagement étudiant, Huang et Chang⁴ trouvent que l'implication étudiante et extra-curriculaire, par exemple dans les clubs étudiants ou les équipes sportives, décuplent leurs effets positifs sur le développement étudiant, tant au chapitre des

³ Karen L. Webber, Rebecca Bauer Krylow et Qin Zhang, 2013, « Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Access and Satisfaction », *Journal of College Student Development*, vol. 54, n° 6, p. 591-611.

⁴ Ya-Rong Huang et Sheue-Mei Chang, 2004, « Academic and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth », *Journal of College Student Development*, vol. 45, n° 4, p. 391-406.

résultats scolaires que pour l'appréciation de l'expérience universitaire. L'élargissement de la définition d'implication étudiante proposé par Astin, allant au-delà de l'effort attribué aux cours, trouve ici toute son importance.

Flowers⁵ fait une analyse plus approfondie des effets positifs de l'implication étudiante. Dépassant les résultats scolaires ou les taux de satisfaction rapportés, son développement d'un indicateur multidimensionnel permet d'examiner les impacts de l'expérience académique sur le développement d'habiletés de leadership, d'intérêts pour des matières en dehors du cursus scolaire, et sur le développement d'une carrière professionnelle. Là encore, les résultats montrent que l'implication dans différents milieux (comités administratifs, associations étudiantes, clubs, équipes sportives) sont corrélés positivement avec ces différents indicateurs de développement étudiant.

Approchant le thème de l'implication étudiante dans une perspective plus étroite, Kezar⁶ soutient que l'activisme de la communauté étudiante profite de l'interaction avec des professeurs et des membres de l'administration universitaire (*faculty members*). En effet, les activités politiques découlant de ce type de collaborations sont généralement plus efficaces, puisqu'elles profitent des habiletés différentes, propres aux différents groupes. L'apport du personnel universitaire peut constituer une fenêtre sur la sphère administrative des universités, généralement moins bien connue par la communauté

⁵ Lamont A. Flowers, 2004, « Examining the Effects of Student Involvement on African American College Student Development », *Journal of College Student Development*, vol. 45, n° 6, p. 633-54.

⁶ Adrianna Kezar, 2010, « Faculty and Staff Partnering with Student Activists: Unexplored Terrains of Interaction and Development », *Journal of College Student Development*, vol. 51, n° 5, p. 451-80.

étudiante. Similairement, l'apport du corps professoral peut par exemple aider à conduire les revendications étudiantes vers un public plus large. Bien que les bénéfiques des collaborations entre étudiants et personnel universitaire soient souvent écartés des écrits sur l'activisme étudiant, généralement axés sur des épisodes marquants de protestation, il demeure que la poursuite d'objectifs de petite ou moyenne portée profite de l'apport de différentes catégories d'acteurs.

Une dernière série de travaux se concentre sur les effets de leurs différentes implications sur le développement cognitif des étudiants. Gellin soutient⁷ que l'augmentation des interactions avec les professeurs, ainsi que le fait d'intégrer différents réseaux au sein du milieu universitaire, amène les étudiants à développer de meilleures capacités de réflexion et un sens critique plus aiguisé. Plus les étudiants sont en contact étroit avec des professeurs, meilleurs ils sont dans l'évaluation de différentes habiletés cognitives, par exemple, l'analyse des postulats de différents types d'arguments, l'inférence de conclusions à partir de données brutes, ou encore l'évaluation d'arguments et de contre-arguments.

En somme, cette revue des écrits valide la corrélation positive entre l'engagement des étudiants dans la vie universitaire et leur développement. Mais qu'en est-il de l'implication spécifique dans la recherche universitaire? Dans ce chapitre, l'implication étudiante en recherche est limitée aux étudiants de premier cycle universitaire, et comprend leur embauche comme assistants de recherche, et les projets menés indépendamment ou en collaboration

⁷ Alan Gellin, 2003, « The Effect of Undergraduate Student Involvement on Critical Thinking: A Meta-Analysis of the Literature 1991-2000 », *Journal of College Student Development*, vol. 44, n° 6, p. 746-62.

avec des professeurs. En effet, la recherche de Gellin citée ci-haut se rapproche de celles touchant la recherche académique. Hunter, Laursen et Seymour⁸ démontrent, par exemple, que les effets positifs sur le développement cognitif des étudiants découlant de leur implication dans la vie étudiante, se retrouvent aussi de façon prééminente chez les étudiants participant à des activités de recherche.

D'autres recherches⁹ ont démontré que les étudiants qui s'impliquaient en recherche et développaient des contacts réguliers avec des professeurs ou des collègues étudiants demeuraient en moyenne plus longtemps à l'université. La participation à des activités de recherche semble à même de contrer l'intégration lacunaire de certaines catégories d'étudiants, susceptible de se traduire par un abandon des études. Qui plus est, ces effets bénéfiques se trouvent de façon plus marquée encore chez les membres des groupes traditionnellement minoritaires au sein de la population étudiante et particulièrement, dans le contexte étatsunien, les étudiants afro-américains. Ces résultats concordent avec ceux de Russell et *al.*¹⁰ qui soutiennent aussi que les bénéfices de la conduite de projets de recherche sont plus frappants chez les populations hispaniques que chez la majorité blanche.

⁸ Anne-Barrie Hunter, Sandra L. Laursen et Elaine Seymour, 2006, « Becoming a Scientist: The Role of Undergraduate Research in Students' Cognitive, Personal, and Professional Development », *Science Education*, vol. 91, n° 1, p. 36-74. Voir aussi Sabrina Faust Zuniga, 2009, « Community College Students and Applied Research », *Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur*, n° 30, p. 1-16.

⁹ Biren A. Nagda et *al.* 1998, « Undergraduate Student-Faculty Research Partnerships Affect Student Retention », *The Review of Higher Education*, vol. 22, n° 1, p. 55-72.

¹⁰ Susan H. Russell et *al.* 2007, « Benefits of Undergraduate Research Experiences », *Science – Education Forum*, vol. 316, p. 548-49.

En 2008, un groupe de chercheurs de l'Association for Study of Higher Education a produit un rapport synthétisant les études sur l'implication étudiante en recherche menées jusqu'alors¹¹. Ceux-ci soulignaient que les bénéfices de ce type d'implication étaient nombreux, et touchaient quasiment toutes les sphères de développement des étudiants. Les bénéfices étaient certes d'ordre cognitif et professionnel, mais aussi affectif (*affective development*). Les étudiants se forment, deviennent des citoyens aguerris, par l'entremise d'implications comme la participation à des projets de recherche. Le groupe de chercheurs avançait aussi que les universités disposaient de moyens variés pour accroître ce type d'implication, et que les innovations institutionnelles à ce chapitre relevaient un important potentiel.

Avancées institutionnelles

Les développements théoriques et conceptuels sur les thèmes de l'implication étudiante, dont l'implication en recherche et ses effets se sont ancrés sur des initiatives institutionnelles à travers les Amériques.

Aux États-Unis, le Council for Undergraduate Research (CUR)¹² créé en 1978, est entièrement dédié à l'encouragement des collaborations de recherche entre professeurs et étudiants de premier cycle universitaire à travers le pays. L'organisation compte plus de 650 universités membres, qui participent à divers événements et ont accès aux différents programmes du CUR promouvant la recherche étudiante. Le Project

¹¹ Shouping Hu et al. 2008, « Reinventing Undergraduate Education: Engaging College Students in Research and Creative Activities », *ASHE Higher Education Report*, vol. 33, n° 4.

¹² Council on Undergraduate Research, 2014, « About CUR ».

Kaleidoscope¹³, fondé en 1989 par l'Association of American Colleges & Universities se concentre sur l'inclusion de programmes de recherche et d'un enseignement multidimensionnel, intégrant les sciences sociales, dans l'enseignement des matières STEM (science, technologies, ingénierie et mathématiques). Ces deux institutions connurent une nouvelle impulsion, en 1995, avec la publication du rapport de la Commission Boyer¹⁴, créée par la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, un organisme pan-universitaire privé. En vue de veiller au maintien de la qualité de la formation au premier cycle dans les *research universities*¹⁵, les commissaires soulignent l'importance du renforcement de la qualité de l'enseignement, et de l'intégration de jeunes étudiants au sein des équipes de recherche, dans l'objectif de rapprocher les activités de recherche et celles d'enseignement, afin d'éviter que ces dernières ne palissent de l'importance donnée aux premières. L'objectif plus large consiste à « *make the baccalaureate experience an inseparable part of an integrated whole* »¹⁶. Bien qu'elles se concentrent sur les *research universities*, les recommandations du rapport trouvèrent un large écho dans la littérature, et une

¹³ Association of American Colleges and Universities, 2014, « Mission and Goals ».

¹⁴ Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, 1998, « Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities ».

¹⁵ Cette dénomination désigne les universités offrant un vaste choix de programmes au baccalauréat, des programmes de doctorat diplômant au minimum 50 étudiants annuellement et qui globalement priorisent les activités de recherche. Elles ont typiquement un rayonnement international. Cette concentration sur les activités de recherche se traduit trop souvent par un délaissement de la formation de premier cycle, souligne le rapport Boyer, *ibid*, p. 5.

¹⁶ *Ibid*, p. 7

influence durable sur la vision de l'éducation au baccalauréat dans les universités étatsuniennes.

De telles institutions dédiées à l'implication étudiante en recherche ne trouvent pas leur équivalent au Canada et en Amérique latine. Des mécanismes de moindre grande envergure visant des objectifs similaires existent néanmoins. Au Canada, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG) ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), deux organismes gouvernementaux, attribuent périodiquement des bourses aux étudiants s'engageant dans des projets de recherche. Elles constituent à la fois une reconnaissance de l'importance de ces projets, et un encouragement à poursuivre des études aux cycles supérieurs. Plusieurs universités, facultés et départements attribuent des bourses similaires. Un portrait analogue peut être dressé de l'état des avancées institutionnelles en Amérique latine, où plusieurs universités attribuent des bourses pour les étudiants se distinguant dans les activités de recherche¹⁷.

Deux constats peuvent être tirés de ce portrait des avancées institutionnelles dans les Amériques. Premièrement, les États-Unis se distinguent par la présence d'organismes permanents concentrés à l'encouragement de la recherche étudiante. Identifier les racines de cette asymétrie dépasserait l'objet de ce chapitre, mais on peut émettre l'hypothèse que les importantes ressources financières, publiques et privées, dont est doté le milieu universitaire étatsunien lui permettent de développer ce type d'institutions. Deuxièmement, ces avancées semblent produire des

¹⁷ Pour un exemple typique de ce type de programme de bourses, voir celui de l'université catholique pontificale du Chili. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014, « Concursos VRI ».

résultats significatifs. Le rapport Boyer a eu une influence claire sur la façon dont sont perçues les études de premier cycle aux États-Unis. Le CUR y soutient les universités depuis plus de 30 ans, et le nombre de ses partenaires grandit chaque année. À travers les Amériques, les bourses mises à la disposition des étudiants constituent des incitatifs certains à s'engager dans des activités de recherche, particulièrement dans les champs d'étude tournés davantage vers la vie professionnelle et l'emploi que la recherche, comme dans le cas du CRSNG / CRSH.

Effets bénéfiques de l'implication en recherche

Un recoupement de rapports de ces différentes institutions, issus des études décrites susmentionnées et d'entrevues menées auprès d'étudiants impliqués en recherche, permet de faire émerger une nouvelle typologie des effets de l'implication étudiante en recherche, qui se décline en trois facettes : les bénéfices pour les étudiants, pour les chercheurs, et finalement les répercussions positives sur les communautés dans lesquelles évoluent les universités.

Soulignons d'abord que les étudiants s'impliquant dans les activités de recherche profitent des bénéfices qui découlent d'une plus grande implication générale dans leur expérience universitaire : ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont généralement plus satisfaits de leur parcours. Ces effets sont aussi observés chez les étudiants qui s'impliquent dans d'autres activités, par exemple dans les équipes sportives ou les clubs étudiants. À ces bénéfices, il faut en ajouter deux susceptibles d'être retirés de l'implication en recherche. D'une part, les étudiants-chercheurs développent rapidement un cercle de relations professionnelles dans le milieu universitaire. Ces contacts peuvent devenir des éléments-clés pour les étudiants à la fois dans la poursuite de leurs études et dans

la recherche d'un emploi. D'autre part, les étudiants-chercheurs amassent des connaissances sur un sujet de recherche lié à leur domaine d'étude, facilitant ainsi leur transition vers des études de cycles supérieurs ou la vie professionnelle. Sur ce point, la littérature¹⁸ souligne que travailler de pair avec des chercheurs, et plus particulièrement sur des travaux de recherche, permet de mieux développer les capacités analytiques et le sens critique des étudiants.

Ces bénéfices de l'implication en recherche sont essentiellement ceux sur lesquels se sont concentrés les études jusqu'ici. L'objectif du reste de ce chapitre est d'explorer d'autres catégories d'effets, soit les bénéfices pour les chercheurs, et, dans une perspective plus large provenant des développements en théorisation de la MSU, les effets sur les communautés universitaires, et d'en dégager des pistes de recherche et des avenues institutionnelles.

Les chercheurs tirent nombre d'avantages à impliquer des étudiants dans leurs travaux de recherche. Premièrement, la formation des étudiants est dans les dernières années devenue un critère central pour l'attribution de fonds de recherche pour plusieurs organismes subventionnaires publics¹⁹. Deuxièmement, le fait d'engager des étudiants de baccalauréat plutôt que de second cycle, qui sont mieux placés dans les échelles salariales, permet de mener des recherches à moindre coût. Bien que cette situation ne puisse être à l'avantage ni des étudiants de premier cycle, qui n'obtiennent pas toujours une rémunération équitable

¹⁸ En particulier Gellin, *supra* note 7.

¹⁹ Il s'agit par exemple de l'un des piliers du Programme savoir, du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Voir Canada, Conseil de recherche en sciences humaines, 2014, « Programme savoir ».

pour leur travail, ni des étudiants de second cycle, qui peuvent voir le nombre de contrats de recherche disponibles décroître, elle l'est certainement pour les professeurs, qui économisent sur des fonds de recherche souvent limités. Troisièmement, Murray et ses collègues²⁰ soutiennent que, dans certains contextes, les étudiants peuvent apporter une perspective unique sur un thème de recherche. Au cours de leurs recherches sur le milieu universitaire et éducationnel, son équipe a profité de l'apport de certains étudiants qui leur permettaient d'élargir leurs réseaux de contacts et leurs milieux de recherche. Les étudiants apportaient une perspective nouvelle aux recherches portant, notamment sur les relations étudiants-professeurs, ou sur la vie de campus. Finalement, une plus grande participation de leurs étudiants dans leurs projets de recherche peut permettre aux professeurs de refermer l'écart ou d'établir un dialogue entre leurs activités de recherche et leurs activités d'enseignement. Cette rupture entre les deux champs d'actions principaux des professeurs (enseignement et recherche), soulevée dans de nombreuses études sur le milieu universitaire²¹, est décriée dans le rapport de la Commission Boyer. Le fait d'intégrer des étudiants dans leurs activités de recherche peut contribuer à lier les deux types d'activités, les membres du corps professoral étant plus susceptibles d'appliquer le contenu de leurs cours dans la recherche, ou encore d'user des recherches

²⁰ Joseph L. Murray et al. 2004, « Reflections on the Use of Undergraduate Research to Support Student Affairs Assessment », *Journal of College Student Development*, vol. 45, n° 2, p. 243-52.

²¹ Voir entre autres Mary Frank Fox, 1992, « Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia », *Sociology of Education*, vol. 65, n° 4, p. 293-305; Paul Ramsden et Ingrid Moses, 1992, « Associations Between Research and Teaching in Australian Higher Education », *Higher Education*, vol. 23, n° 3, p. 273-95.

auxquelles ils participent conjointement avec les professeurs dans leurs cours.

Ce dernier point ouvre la voie à des avantages plus larges et d'ordre sociétal, pouvant découler des collaborations entre chercheurs et étudiants. Quatre types de répercussions positives sont explorés ici. En premier lieu, bien que les recherches soulignant les gains proportionnellement plus grands pour les étudiants appartenant à des groupes minoritaires ne s'aventurent pas à en explorer les causes, il demeure que les effets positifs sur leur intégration sont notables. Les effets bénéfiques d'une plus grande implication dans le milieu académique, par exemple : meilleurs résultats scolaires, meilleurs taux de satisfaction dans la vie universitaire, meilleurs taux de rétention, sont plus fréquents chez les populations ayant traditionnellement un accès moins aisé à l'enseignement supérieur. Dans ces recherches, l'université est présentée comme un instrument d'équité sociale, ce qui constitue l'un des piliers de la MSU. Deuxièmement, bien que cet effet puisse résulter de plusieurs types d'engagement étudiant, l'implication en recherche est un vecteur efficace de développement d'une éducation citoyenne²². Le développement d'un sens critique, d'habiletés d'analyse et une conscientisation sur les enjeux éthiques et les impacts sociaux de la recherche sont renforcés par une plus grande interaction avec le corps professoral²³. Des recherches particulières aux sciences sociales peuvent aussi susciter et intensifier un intérêt pour des enjeux sociaux locaux ou

²² Ruth S. Jones, 1975, « Evaluating Student Involvement as a Technique for Improving Citizenship Education », *Theory & Research in Social Education*, vol. 3, n° 1, p. 73-78.

²³ Sjoerd Karsten et al. 2002, « Citizenship education and the Preparation of Future Teachers: A Study », *Asia Pacific Education Review*, vol. 3, n° 2, p. 168-83.

nationaux²⁴. Là encore, ces observations recourent quelques-uns des thèmes majeurs de la MSU. En troisième lieu, à terme, une plus grande implication des étudiants peut instaurer une culture de l'engagement étudiant au sein de certaines universités, facultés, départements ou programmes, puisque les études démontrent globalement que les étudiants déjà impliqués sont les plus susceptibles de démarrer de nouvelles initiatives, ou de nouveaux projets²⁵. Une implication étudiante en recherche peut donc avoir des répercussions à long terme, si les étudiants entreprennent d'autres projets par la suite au sein du milieu universitaire. Enfin, c'est dans les implications liant les étudiants au corps professoral que ceux-ci prennent véritablement pied dans la vie de leur université, et investissent les lieux du savoir. Au-delà des bénéfices au chapitre de la rétention des étudiants, ce plus grand dialogue entre les communautés universitaires, refermant les écarts entre les milieux étudiant, professoral et administratif, renforce le rôle de l'université comme acteur dans son milieu. La cohésion entre ces groupes, plutôt que leur fragmentation, permet aux universités de porter leur voix avec plus de force. C'est ce dialogue entre les communautés universitaires, permettant l'enracinement des universités dans leur milieu sociétal, qui se trouve au cœur de la poursuite de la MSU.

²⁴ John Douglas Hoge, 2002, « Character Education, Citizenship Education, and the Social Studies », *Social Studies*, vol. 93, n° 9, p. 103-08.

²⁵ Alexander W Astin, 1999, « Student Involvement: A Development Theory for Higher Education », *Journal of College Student Development*, vol. 40, n° 5, p. 518

Avenues de recherche et développements institutionnels

La première section de cette étude a soutenu que les recherches menées jusqu'ici sur l'implication étudiante, quoique fondamentales dans la théorisation des interactions entre les étudiants et leur milieu d'étude, se limitent principalement aux bénéfiques qu'ils en retirent. La seconde a démontré, en revanche, que les effets de l'implication étudiante en recherche sont plus vastes, et touchent le travail des chercheurs. Ainsi, le renforcement des relations entre étudiants et professeurs décuple aussi la cohésion et le dialogue entre les différentes communautés universitaires, ce qui renforce en retour l'université comme acteur dans son milieu social. Le reste de cette étude sera dédiée à l'agenda de recherche et aux propositions de développements institutionnels qu'impliquent ces pistes de réflexion.

Tout d'abord, la littérature est principalement constituée de travaux dirigés par des chercheurs étatsuniens, à partir d'études de cas étatsuniennes. Le portrait de l'implication en recherche au Canada ou dans le reste des Amériques est partiel et se limite généralement aux informations publicisées par les universités ou les organismes gouvernementaux. Ce constat est doublement limitatif. D'une part, il constitue un incitatif pour les directions universitaires à gonfler les indicateurs d'implication étudiante, et d'autre part, nous faisons face à l'absence d'une perspective globale comparant entre elles les universités ou les régions. Même si certaines recherches s'appuyant sur des études de cas latino-américaines ont émergé dans les dernières années²⁶, il n'en demeure que

²⁶ Notons entre autres Juan M. Miyahira Arakaki, 2009, « La investigación formativa y la formación para la investigación en el

les informations sur l'état de l'implication en recherche étudiante en dehors des États-Unis sont rares. De plus, il apparaît fertile d'employer et d'opérationnaliser le langage et le cadre théorique de la MSU dans la conduite de ces recherches. Ce chapitre a démontré que c'est à partir du cadre théorique engageant les universités comme actrices implantées dans leur milieu, poursuivant des objectifs socioéconomiques d'équité et profitant de la cohésion entre différentes communautés faisant émerger une écologie propre, que peuvent se comprendre les effets profonds et multidimensionnels de l'implication étudiante, et particulièrement de l'implication dans les activités de recherche.

Finalement, ce chapitre mène aussi à des constats en ce qui a trait au développement institutionnel dans l'encouragement de l'implication étudiante en recherche. Aux États-Unis, le rôle central de la recherche universitaire dans les travaux de la commission Boyer, chargée d'examiner les programmes universitaires de premier cycle à travers le pays, constitue un jalon dont l'influence est encore ressentie aujourd'hui, tant dans la recherche que dans l'articulation de ces programmes. Le travail accompli par le Council on Undergraduate Research est important et coordonne les incitatifs à la recherche mis en place dans les universités à travers tout le pays. Le Canada ne compte pas d'équivalent au CUR, et ces incitatifs ne se déploient pour la plupart que par l'entremise des organismes subventionnaires, ou des unités universitaires comme les facultés ou les départements. L'Amérique latine compte aussi nombre de programmes à l'échelle universitaire, mais aucune institution couvrant un large territoire, dédié au seul but de renforcer la recherche étudiante. Ceci est d'autant plus

dommage que le fait de concentrer des organismes sur l'enjeu de l'implication étudiante permet d'en approfondir l'étude et d'examiner un plus vaste éventail de répercussions, pouvant se rattacher aux principes de la MSU. Plusieurs des conclusions de ce chapitre se font donc l'écho de certaines recommandations formulées dans le rapport de la Commission Boyer, notamment au chapitre du resserrement de l'espace entre les universités et leurs milieux formant la communauté universitaire. Une telle commission rassemblant des représentants issus des milieux gouvernemental et universitaire peut constituer un incitatif à la création d'organismes visant l'encouragement à la recherche étudiante. À terme, la présence d'institutions pérennes destinées à l'encouragement de la recherche chez les jeunes étudiants pourrait voir son champ d'action se décupler. La participation d'étudiants de niveau secondaire, âgés entre 15 et 18 ans, dans le cadre par exemple de stages estivaux, est aussi liée à des effets bénéfiques sur leur niveau d'intérêt pour leur formation scolaire, et leur compréhension de leur sujet d'étude²⁷. Ces résultats indiquent qu'un encouragement transversal de l'implication étudiante en recherche, de la fin de l'école secondaire, aux études universitaires, en passant par les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) pour les étudiants québécois, pourraient en renforcer encore davantage les effets positifs.

²⁷ Stephen R. Burgin, Troy D. Sadler et Mary Jo Koroly, 2012, « High School Student Participation in Scientific Research Apprenticeships: Variation in and Relationships Among Student Experiences and Outcomes », *Research in Science Education*, vol. 42, n° 3, p. 439-67.

Bibliographie

- Association of American Colleges and Universities. 2014. « Mission and Goals ». En ligne : <<https://www.aacu.org/pkal/mission>> (page visitée le 11 janvier 2015).
- Astin, Alexander W. 1999. « Student Involvement: A Development Theory for Higher Education », *Journal of College Student Development*, vol. 40, n° 5, p. 518.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. 1998. *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. En ligne : <http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer_Report.pdf>.
- Burgin, Stephen R. Troy D. Sadler et Mary Jo Koroly. 2012. « High School Student Participation in Scientific Research Apprenticeships: Variation in and Relationships Among Student Experiences and Outcomes », *Research in Science Education*, vol. 42, n° 3, p. 439-67.
- Canada, Conseil de recherche en sciences humaines. 2014. « Programme savoir ». En ligne : <http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/umbrella_programs-programme_cadre/insight-savoir-fra.aspx> (page consultée le 10 janvier 2015).
- Council on Undergraduate Research. 2014. « About CUR ». En ligne : <http://www.cur.org/about_cur/> (page visitée le 11 janvier 2015).
- Flowers, Lamont A. 2004. « Examining the Effects of Student Involvement on African American College Student Development », *Journal of College Student Development*, vol. 45, n° 6, p. 633-54.
- Fox, Mary Frank. 1992. « Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia », *Sociology of Education*, vol. 65, n° 4, p. 293-305.

- Gellin, Alan. 2003. « The Effect of Undergraduate Student Involvement on Critical Thinking: A Meta-Analysis of the Literature 1991-2000 », *Journal of College Student Development*, vol. 44, n° 6, p. 746-62.
- Hoge, John Douglas. 2002. « Character Education, Citizenship Education, and the Social Studies », *Social Studies*, vol. 93, n° 9, p. 103-08.
- Hu, Shouping et al. 2008. « Reinventing Undergraduate Education: Engaging College Students in Research and Creative Activities », *ASHE Higher Education Report*, vol. 33, n° 4, 144 p.
- Huang, Ya-Rong et Sheue-Mei Chang. 2004. « Academic and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth », *Journal of College Student Development*, vol. 45, n° 4, p. 391-406.
- Hunter, Anne-Barrie, Sandra L. Laursen et Elaine Seymour. 2006. « Becoming a Scientist: The Role of Undergraduate Research in Students' Cognitive, Personal, and Professional Development », *Science Education*, vol. 91, n° 1, p. 36-74.
- Karsten, Sjoerd et al. 2002. « Citizenship education and the Preparation of Future Teachers: A Study », *Asia Pacific Education Review*, vol. 3, n° 2, p. 168-83.
- Kezar, Adrianna. 2010. « Faculty and Staff Partnering with Student Activists: Unexplored Terrains of Interaction and Development », *Journal of College Student Development*, vol. 51, n° 5, p. 451-80,
- Jones, Ruth S. 1975. « Evaluating Student Involvement as a Technique for Improving Citizenship Education », *Theory & Research in Social Education*, vol. 3, n° 1, p. 73-78.
- Miyahira Arakaki, Juan M. 2009. « La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado », *Revista Medica Herediana*, vol. 20, n° 3, p. 119-22.
- Murray, Joseph L. et al. 2004. « Reflections on the Use of Undergraduate Research to Support Student Affairs

- Assessment », *Journal of College Student Development*, vol. 45, n° 2, p. 243-52.
- Nagda, Biren A. et al. 1998. « Undergraduate Student-Faculty Research Partnerships Affect Student Retention », *The Review of Higher Education*, vol. 22, n° 1, p. 55-72.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. 2014. « Concursos VRI ». En ligne : <http://investigacion.uc.cl/Investigacion/investigacion-para-pregrado-verano-2014.html> (page visitée le 11 janvier 2015).
- Ramsden, Paul et Ingrid Moses. 1992. « Associations Between Research and Teaching in Australian Higher Education », *Higher Education*, vol. 23, n° 3, p. 273-95.
- Susan H. Russell et al. 2007. « Benefits of Undergraduate Research Experiences », *Science – Education Forum*, vol. 316, p. 548-49.
- Webber, Karen L. Rebecca Bauer Krylow et Qin Zhang. 2013. « Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Access and Satisfaction », *Journal of College Student Development*, vol. 54, n° 6, p. 591-611.
- Zuniga, Sabrina Faust. 2009. « Community College Students and Applied Research », *Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur*, n° 30, p. 1-16.

La mission sociale des universités : entre accès, réussite et gouvernance¹

Pierre Doray

Le présent texte cerne comment l'institution universitaire québécoise a pris à bras le corps l'idée de mission sociale de l'université. L'université a longtemps été envisagée comme lieu de transmission de connaissances et, par la suite, de production de nouvelles connaissances (recherche scientifique), de formation à des professions

¹ La réalisation de ce texte n'aurait pas été possible sans le soutien du Fonds Recherches-Québec Société et Culture (FRQSC) et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Ce texte reprend, avec de nombreuses corrections, un chapitre de livre : Pierre Doray et Patrick Pelletier, 1999, « Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998) » dans Denis Bertrand et Paul Beaulieu, *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*, Québec, PUQ, p. 37-67. Il en actualise le contenu sur les plans théorique et empirique pour couvrir la période entre 1998 et 2013.

hautement qualifiées (la médecine est, avec le droit, certainement la plus vieille profession enseignée dans l'université), de discussion et de critiques des idées courantes ou des théories souvent produites dans son giron, de réflexions philosophiques de diverses natures ou d'explorations des différentes formes de production culturelle ou artistique.

Parler de mission sociale introduit un autre registre d'action. Il ne s'agit plus de penser l'action universitaire uniquement en référence à son rapport à la connaissance, éprouvée ou en élaboration, mais de la penser en rapport avec la société où l'université se développe. Ainsi, la mission économique des universités est revendiquée depuis fort longtemps, leur création étant perçue comme une nécessité de la modernisation des sociétés. Au milieu du siècle dernier a émergé l'idée de mission sociale faisant plus directement référence à l'accès des différentes couches sociales aux institutions universitaires et aux connaissances qui y sont produites et diffusées. En d'autres mots, la mission sociale des universités réfère directement à la question des inégalités sociales et scolaires dans l'enseignement postsecondaire.

Notre démarche se veut historique, cherchant à préciser comment le champ universitaire a pris en compte la question des inégalités sociales et scolaires au cours des 50 dernières années. Dans un premier temps, nous poserons très rapidement quelques points de repère théoriques sur les inégalités sociales en éducation. Par la suite, nous présenterons le développement des universités au cours de la première période, soit entre 1960 et 1982. La troisième section décrit l'évolution plus récente des universités québécoises, soit depuis 1983. La quatrième section porte sur les différentes conceptions des inégalités scolaires qui ont été débattues au cours des dernières années. Finalement, la dernière section décrit rapidement

la situation de la mission sociale des universités prévalent après le Printemps érable québécois.

Autour des inégalités sociales et scolaires

Il est possible d'aborder la question des inégalités scolaires selon au moins deux modes. Le premier consiste à débusquer les inégalités sociales *devant l'école* (incluant l'université) et donc les inégalités d'accès. À ce titre, il n'est pas nécessaire de rappeler l'importance de la parution de *Les Héritiers*² et par la suite de *La Reproduction*³ comme source de critiques des inégalités d'accès aux institutions postsecondaires. La diffusion de ces travaux a largement dépassé la sociologie française avec un retentissement international. Depuis, une longue tradition de recherche s'est développée autour de ce thème, soulignant l'effet de nombreux facteurs sur l'accessibilité aux études postsecondaires. Certains relèvent des ancrages sociaux qui contribuent à construire les individus comme acteurs sociaux et qui leur permettent d'accéder à différentes ressources économiques et culturelles. Il suffit de penser à l'appartenance de classes, au genre ou à l'appartenance ethnoculturelle. D'autres soulignent le jeu ou l'influence de situations sociales comme les contextes sociaux, les migrations, le lieu de résidence par rapport à l'emplacement des universités, les projets professionnels, etc. Finalement, de nombreux travaux ont aussi mis en évidence l'importance de l'expérience scolaire antérieure dans la décision de poursuivre des études.

² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, 1964, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de minuit, 192 p.

³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron 1970, *La Reproduction : Éléments pour un théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Depuis quelques années, la conception des inégalités scolaires s'est élargie pour examiner aussi les inégalités *dans l'école* et donc les inégalités de persévérance, de parcours scolaire et d'obtention des diplômes. L'expérience scolaire des étudiants est au cœur de la recherche qui porte soit sur la persévérance et la diplomation, soit sur le décrochage et un éventuel rattrapage. Différentes traditions de recherche se sont intéressées à ces thèmes. Il suffit de penser aux travaux de Tinto⁴ sur le décrochage institutionnel (*institutional leaving*) ou ceux portant sur les étudiants dits « de première génération » (EPG)⁵. Ces travaux insistent sur les effets de différents facteurs sociaux et scolaires, souvent très proches de ceux examinés dans les études sur les inégalités d'accès. Toutefois, les auteurs insistent aussi sur les transitions entre les ordres d'enseignement (difficultés d'intégration à l'université) et sur la nature de l'expérience scolaire en cours (différente selon que l'on est un EPG ou non) pour comprendre, par exemple, le décrochage dans l'enseignement supérieur.

Une autre manière d'aborder la question des inégalités consiste à les considérer comme un référent intellectuel ou normatif de l'éducation postsecondaire. La réduction des

⁴ Vincent Tinto, 1994, *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.

⁵ Voir Edward C. Warburton, Rosio Bugarin, Anne-Marie Nunez, 2001, *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students*, Washington, National Center for Education Statistics et U.S. Department of Education; Ernest T. Pascarella, Christopher Pierson, Gregory C. Wolniak et al., 2004, « First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes », *The Journal of Higher Education*, vol. 75, n° 3, p. 249-84; Amélie Groleau, Pierre Doray, Canisius Kamanzi et al., 2010, « Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle : les étudiants de première génération au Canada », *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 26, p. 107-22.

inégalités scolaires est alors perçue comme une visée de l'action éducative et donc comme un objectif incorporé dans les politiques éducatives et dans les pratiques sociales. À cet égard, il convient de saisir le travail des producteurs d'orientations de l'action, qu'ils appartiennent au champ universitaire ou à un autre domaine d'activités sociales, comme les acteurs économiques ou les regroupements communautaires qui produisent une représentation de l'université et de ses finalités. Nous reprenons dans cette dimension analytique les principes de base de l'analyse cognitive des politiques publiques⁶. Outre cette première dimension, il convient d'examiner les mesures structurantes de l'espace universitaire qui traduisent (ou cherchent à le faire) les orientations intellectuelles et normatives des différents acteurs qui sont impliqués dans le développement du champ universitaire : politiciens, responsables des instances de planification, universitaires (des directions aux enseignants, en passant par les représentants syndicaux), étudiants, etc. Une troisième dimension insiste sur l'allocation des ressources consacrées au développement des institutions universitaires, dont les politiques de financement des universités que ce soit les politiques associées à l'enseignement ou celles relatives à la recherche.

Ces trois dimensions sont modelées par le contexte économique, dont l'influence sur l'action publique prend des formes multiples. Il affecte le niveau des ressources disponibles et les orientations normatives qui guident la conception même des universités et l'institutionnalisation

⁶ Voir à ce sujet Pierre Muller, 2000, « L'analyse cognitive des politiques publiques, vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 50, n° 2, p. 189-208; Pierre Muller, 2005, « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, p. 155-87.

des mesures structurantes. Les orientations générales de l'action publique et en particulier celle des gouvernements ont aussi une influence sur la formulation des politiques universitaires⁷. Par exemple, les années 1960 sont caractérisées par la montée des politiques providentialistes largement inspirées par un référentiel social-démocrate. Les années 1980, et surtout 1990, seraient marquées par la promotion de la nouvelle gestion publique (*new public management*) ou le nouveau management public, c'est-à-dire de la gestion par les résultats et par l'institutionnalisation des principes du néolibéralisme.

Dans cet article, nous distinguons deux moments fort différents dans la lutte contre les inégalités scolaires et pour une accessibilité élargie aux études postsecondaires (EPS). Au cours de la période s'étalant entre 1960 et 1982, l'accessibilité aux EPS est au cœur des principes qui orientent le développement du champ universitaire. Cet objectif s'inscrit dans la transformation de l'action gouvernementale qui cherche à mettre sur pied un État providence fondé sur un référentiel social-démocrate. Les années 1980 marquent un tournant des orientations de l'action gouvernementale et de celle des acteurs universitaires. Les référentiels qui guident les acteurs politiques changent pour faire place à des objectifs de soutien du développement économique afin de retrouver une croissance économique continue et des visées de rationalisation des politiques publiques souvent associées à la nouvelle gestion publique. Les ressources universitaires seront réorientées pour se rapprocher des milieux économiques afin de faciliter la production des innovations et, pour ce faire, le transfert des technologies et des connaissances est institutionnellement valorisé.

⁷ En cela, nous reprenons les principes de base de l'analyse cognitive des politiques publiques (Muller, 2000, *ibid*).

Deux autres thèmes seront récurrents : la réduction du déficit public et la gestion par les résultats. Cela va conduire les acteurs à largement centrer leurs interventions sur la question du financement des universités et sur ce que les dirigeants des universités identifient comme le déficit des universités québécoises par rapport aux universités canadiennes. Les diverses actions pour accroître le financement des universités par l'augmentation des frais de scolarité vont finalement conduire à une forte opposition des étudiants. Au cours de ce mouvement, l'enjeu de l'accès aux études et celui de l'effet des hausses de scolarité remettra sur le devant de la scène l'enjeu de l'accessibilité aux études universitaires.

1960-1982 : L'université en croissance

Le rapport Parent⁸ est largement considéré comme la pierre d'assise du système éducatif québécois « moderne ». Les auteurs proposent une réforme majeure de l'organisation scolaire, du curriculum et des cheminements scolaires des étudiants, de la maternelle jusqu'à l'université. L'esprit de cette réforme réside dans la volonté de rattrapage social et scolaire que doit opérer la province, en particulier les francophones qui y habitent, dont le retard, sur le plan éducatif, est séculaire⁹. Il faut augmenter l'accessibilité aux études et, en particulier, aux études postsecondaires.

⁸ Il s'agit du rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, publié en trois tomes, repartis en cinq volumes, en 1963-1964.

⁹ Pierre W. Bélanger et Pierre Roberge, 1981, « L'avant et l'après des réformes : l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 », *Cahiers XIII des cahiers d'ASOPE : Les jeunes et la réforme scolaire*, p. 281-316.

Un regard global sur le développement de l'université est posé et un ensemble de recommandations soutiennent une croissance des universités et la création de nouvelles institutions universitaires, une réorganisation de l'enseignement supérieur et des universités avec la création des établissements d'enseignement préuniversitaire (les Collèges d'enseignement général et professionnel CEGEP), l'uniformisation des structures d'accueil et de sanction des études entre les universités, la spécialisation des cursus, la rationalisation des programmes d'études ainsi que l'implantation à l'université de la formation des maîtres et de l'éducation permanente. Les recommandations sont aussi porteuses des orientations normatives globales du rapport; il s'agit d'assurer la plus grande accessibilité possible de la population à un enseignement universitaire relativement spécialisé.

La période est aussi caractérisée par plusieurs actions d'ordre institutionnel. En effet, la publication du rapport Parent marque le coup d'envoi d'une série de réformes au sein des universités existantes, la création de plusieurs institutions et la mise en place de plusieurs instances de planification ou organismes de consultation.

L'Université du Rapport Parent

Créée en 1961 par le gouvernement Lesage, la Commission Parent a déposé son rapport entre 1964 et 1966. Elle présente un plan de modernisation du système d'enseignement québécois dont les orientations et le financement seraient, à l'avenir, définis et assumés par l'État. Au niveau universitaire, elle prend clairement position pour une mission diversifiée de l'université québécoise :

L'université doit être en mesure de donner une grande variété d'enseignements et elle doit être souple pour les accueillir tous. Elle assure en même temps une formation professionnelle et un enseignement de recherche; elle prépare à la recherche appliquée et à la recherche pure; elle continue des enseignements riches d'une longue tradition universitaire et innove dans des sciences ou des professions toutes jeunes. Si elle doit faire progresser les facultés traditionnelles de droit, de médecine, de philosophie, de théologie, de sciences et de lettres, elle doit aussi faire une place à des professions ou des disciplines caractéristiques d'une société moderne : administration publique, commerce, nutrition, service social, sciences humaines, sciences de l'éducation¹⁰.

D'entrée de jeu, le rapport annonce que l'État devra investir davantage dans les affaires universitaires qu'il ne l'a fait précédemment, « étant donné le vide à combler, ou du moins le retard à rattraper »¹¹. Il faut, soulignent les commissaires, développer les études supérieures surtout dans les universités francophones. La recherche doit aussi être augmentée, parce qu'elle est « une condition primordiale du progrès des études avancées »¹². Le rapport souligne aussi le danger de la dispersion des ressources Au nom du développement économique et

¹⁰ Commission royale d'enquête, 1965, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec (Commission Parent)*, Québec, Publication du Québec, p. 232.

¹¹ *Ibid*, p. 227.

¹² *Ibid*, p. 226.

social et pour faire face à la croissance démographique, le rapport propose aussi la création de nouveaux établissements soit des universités dites à charte limitée¹³, des centres d'études universitaires dans différentes régions et des institutions spécialisées (centre universitaire en sciences appliquées, centre de formation de cadres de la fonction publique, etc.). Par ces deux recommandations sur le développement contrôlé et sélectif des études avancées et la création de nouvelles institutions, le rapport reconnaît que les universités doivent remplir trois grandes missions : études spécialisées de premier cycle, recherche autonome et études avancées.

D'autres modifications sont aussi envisagées par les commissaires dans différents domaines de la vie universitaire. Ainsi, le rapport recommande aux universités de mettre en œuvre d'autres formules pédagogiques que le cours magistral. Il suggère l'uniformisation des structures et des cadres pédagogiques universitaires. Ainsi, face à la disparité des structures pédagogiques entre établissements universitaires et particulièrement entre les universités de langue française et anglaise, le rapport propose une série de recommandations sur l'organisation des programmes d'études et des trajectoires étudiantes comme les conditions d'entrée à l'université, la durée des études des différents cycles et l'intégration dans une structure des diverses écoles spécialisées.

¹³ Une université à charte limitée est un établissement « autorisé à donner l'enseignement du premier grade universitaire et à décerner lui-même ce diplôme; desservant un bassin de population suffisant pour lui assurer au moins deux mille étudiants; disposant pour chaque département d'un personnel enseignant dont au moins un tiers est titulaire du doctorat ou de l'équivalent, les autres professeurs étant en rédaction de thèse; bénéficiant d'une bibliothèque et de laboratoires appropriés » (*Ibid*, p. 249).

Le rapport Parent a pour mot d'ordre la démocratisation des connaissances et l'accessibilité plus large de la population aux études, incluant la participation aux études supérieures. Cette orientation fondamentale est largement justifiée par la nécessité de combler le retard dans la scolarisation des francophones¹⁴ et l'association de plus en plus étroite faite entre éducation, mobilité individuelle, progrès social et développement économique. Cette visée prend différentes formes pratiques : création d'établissements dans différentes régions du Québec, ouverture à de nouvelles clientèles (ex. : adultes) et création d'un système de bourses.

Le caractère social de la mission des universités n'est pas uniquement envisagé au plan de l'accès aux études, mais aussi à celui des modes de gouvernance des institutions universitaires. Ainsi, la Commission met de l'avant plusieurs recommandations dont la finalité est l'introduction de modes de gestion plus ouverts et plus démocratiques.

La mise en forme des nouvelles institutions

Les années qui ont suivi la publication du rapport Parent furent marquées du sceau de l'effervescence. Une période de forte création institutionnelle s'amorce, les différents acteurs s'inspirant largement des orientations proposées par la commission. D'abord, le gouvernement reprend la proposition de créer de nouvelles universités réparties sur tout le territoire. Il choisit de créer un réseau universitaire (l'Université du Québec), à l'image des

¹⁴ En 1960, 11 439 étudiants, soit 2,9 % des jeunes francophones de 20 à 24 ans, fréquentaient l'université. Voir Lucia Ferretti, 1994, *L'université en réseau : les 25 ans de l'Université du Québec*. Québec, PUQ, p. 12.

réseaux universitaires des États-Unis comme l'Université de Californie, plutôt que des universités indépendantes les unes des autres. Créé par la Loi 88 qui en fait une corporation dont les pouvoirs sont exercés par l'Assemblée des gouverneurs, le nouveau réseau universitaire prend la forme d'une université publique dont les composantes ont une personnalité juridique propre, ce qui suppose pour chacune d'elles une autonomie de gestion et de programmation. Les objectifs poursuivis reprennent ceux du rapport Parent : la formation des maîtres, l'accessibilité, l'éducation permanente, l'investissement dans la recherche et la présence dans son milieu. La création de l'UQ incarne les « espoirs et attentes que les Québécois francophones de l'après-guerre et des années 1950 puis ceux de la Révolution tranquille pouvaient placer dans l'enseignement supérieur. Elle assurerait la promotion collective des francophones en favorisant une réelle démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ainsi qu'une coïncidence plus grande entre monde universitaire et société »¹⁵.

Au Québec, 10 établissements ont été créés après 1960 au sein de l'Université du Québec (UQ)¹⁶, fondée en 1968 et

¹⁵ *Ibid*, p. 321.

¹⁶ Le réseau de l'Université du Québec regroupe des constituantes situées dans différentes régions : le Bas-St-Laurent (UQAR), l'Outaouais (UQO), l'Abitibi-Témiscamingue (UQAT), le Saguenay-Lac-Saint-Jean (UQAC), la Mauricie (UQTR) et Montréal (UQAM). Au total, l'Université du Québec dispense, depuis 1969, des enseignements dans près de 60 villes. Le réseau réunit également des institutions « spécialisées » : la Télé-université (TÉLUQ) dont la vocation est l'enseignement à distance; l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) voué à la recherche et à la formation aux cycles supérieurs; l'École nationale d'administration publique (ENAP) dédiée à la formation de spécialistes de l'administration publique et à leur perfectionnement; et l'École de technologie

L'Université Concordia a été fondée en 1974 par suite de la fusion du Collège Loyola et de l'Université Sir Georges Williams. Ces institutions ont largement repris les principes des universités nouvelles qui émergent à cette époque. Elles sont façonnées autour de la mission d'assurer la démocratisation des ressources éducatives par un accès élargi des femmes, des jeunes de milieux socio-économiques défavorisés, de classe ouvrière et les adultes.

Elles se distinguent de l'université classique par le rapport organisationnel et le rapport éducatif que l'on cherche à mettre en œuvre. Le premier établit la structure de l'université et la répartition des pouvoirs entre les différents acteurs individuels et collectifs. On cherche à mettre en place des structures dont l'objectif est une participation plus active des enseignants et des étudiants à la gestion des institutions.

La structure d'ensemble de l'UQ est nouvelle : il s'agit de construire une université en réseau avec des constituantes dans les différentes régions du Québec, dont Montréal. Ce choix politique ne sera pas sans conséquence, car les conditions d'existence des diverses constituantes sont différentes. Les constituantes régionales ont le monopole de l'enseignement universitaire dans leur région, ce qui n'est pas le cas de celle de Montréal puisqu'il existe déjà trois autres universités dans la ville. Les constituantes régionales sont en outre des universités de petite taille, ce qui les différencie de l'institution montréalaise qui, très rapidement, a accueilli plusieurs dizaines de milliers d'étudiants.

supérieure (ETS), une école offrant des programmes de génie aux trois cycles d'études, recrutant essentiellement ses étudiants parmi les diplômés de l'enseignement technique.

Une autre originalité organisationnelle réside dans la distinction entre les modules et les départements. Les modules gèrent des programmes de manière paritaire, étudiants et enseignants y étant représentés en nombre égal. Pour leur part, les départements gèrent les ressources enseignantes. Cette double structure vise à assurer le développement autonome des programmes et à permettre une participation des étudiants à la gestion des programmes.

C'est surtout sur le plan du rapport éducatif que les différences avec les universités classiques se manifestent le plus. D'une part, les fondateurs ont cherché à instaurer un nouveau rapport au savoir par la valorisation de la pensée critique, l'institutionnalisation de l'interdisciplinarité ou le renouvellement des problématiques dans les domaines traditionnels. En recherche, ce rapport au savoir a pris la forme de recherches orientées sur les conditions de vie physiques ou sociales des groupes sociaux dominés. Cette volonté s'est également traduite par le développement des services aux collectivités dont l'action s'inscrit dans une perspective de promotion collective qui

signifie ici, un processus éducatif d'apprentissage, d'accès à l'information et d'appropriation des moyens de connaissances, adapté à la dynamique associative-collective que se donnent des individus – autrement démunis –, quand ils décident d'améliorer, de changer leurs conditions de vie dans des perspectives qui tiennent compte de leurs appréhensions de

la réalité comme de leurs aspirations
(relativement) autonomes¹⁷.

D'autre part, un nouveau rapport pédagogique est aussi recherché par des relations professeurs-étudiants moins hiérarchiques et par le développement d'activités de formation non créditées planifiées pour des groupes sociaux désavantagés du point de vue de l'accès aux études universitaires.

Les instances de planification et d'élaboration de conseils proposées par le rapport Parent ne sont pas retenues; l'office pour le développement de l'enseignement supérieur et la commission de l'enseignement supérieur ne sont pas créés. Un conseil autonome (le Conseil des universités) sera créé au lieu d'une commission particulière au sein du Conseil supérieur de l'éducation. En plus, le gouvernement institue en 1966 une direction générale de l'enseignement supérieur au sein du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ainsi que la Direction Générale de l'Éducation Permanente (DGEP), dont la mission est de « bâtir d'abord les structures nécessaires à l'application des politiques d'éducation des adultes et de s'attaquer en même temps au cœur du problème que constitue la pédagogie propre à cette clientèle particulière »¹⁸. Enfin, un programme de soutien financier (le programme de prêts et bourses) et un gel des frais de scolarité ont aussi été initiés durant cette décennie.

Au cours des années 1970, on cherche à établir une planification plus étroite du développement de

¹⁷ Michel Pichette, 1979, *L'université pour qui? Démocratisation du savoir et promotion collective*, Montréal, Éditions Nouvelle Optique, p. 64.

¹⁸ Québec, MEQ, 1967, *Rapport annuel 1966-1967*, Québec, Publication du Québec, p. 59.

l'université, et particulièrement de la recherche universitaire. Différentes opérations de planification vont être réalisées par différentes instances : opération « Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements », les « opérations sectorielles » et la Commission Angers (Commission d'études sur les universités)¹⁹. Or, ce travail d'orientation n'a pas conduit à l'élaboration d'une politique universitaire d'ensemble, ni à une coordination plus étroite, chaque opération apportant des propositions différentes. Certaines envisagent l'université dans son ensemble, d'autres en fonction du développement de domaines particuliers. Plusieurs portent sur l'ensemble des missions de l'université, d'autres sur des fonctions précises. Certaines proposent des innovations, d'autres visent le renforcement des missions classiques. Certaines sont fortement articulées aux besoins du marché du travail, d'autres insistent sur le développement social et culturel du Québec. Les rapports se distinguent en proposant des instances différentes de planification, des modes internes de développement des institutions différents et des instances de coordination n'ayant pas toujours les mêmes formes organisationnelles.

Les recommandations du rapport Parent au sujet de l'uniformisation des pratiques et des programmes d'études n'ont pas été non plus toutes suivies (ex. : l'uniformisation des politiques d'admission et d'attribution de diplômes). Par contre, certaines normes communes, même si elles ne satisfaisaient pas tous les acteurs, ont été adoptées (ex. : la méthode de financement des universités). La création de nombreuses constituantes de l'Université du Québec s'est réalisée par

¹⁹ Québec, CEU, mai 1979a, *Rapport du Comité de coordination (Rapport Pierre Angers)*, Québec, Publication du Québec.

l'intégration d'établissements d'enseignement supérieur existants. Ainsi, les écoles normales furent intégrées aux universités. Par ailleurs, les universités se sont résolument engagées, au cours de la période, sur la voie de la spécialisation disciplinaire, laissant aux cégeps la formation générale. La culture humaniste classique a été graduellement remplacée par une culture plus scientifique.

Depuis 1982 : des universités dans la tourmente

Le rapport Angers est tombé dans l'oubli – peu de personnes se souviennent même de son existence – en partie parce que l'ordre du jour gouvernemental a été profondément modifié, largement en relation avec la crise économique de la fin des années 1970 et du début des années 1980. Celle-ci s'est aussi manifestée par une importante crise de l'emploi. En même temps, d'importants changements économiques ont été enclenchés : introduction des changements technologiques dans les processus de production, poids de plus en plus important de l'innovation dans l'économie, mondialisation de l'économie, montée de l'économie du savoir et de l'information, etc.

Le gouvernement québécois, – en cela, répétons-le, le Québec n'est pas très différent de nombreuses autres sociétés – a modifié ses politiques afin de soutenir le retour à une croissance économique stable. De nombreuses politiques ont été mises en œuvre pour favoriser l'insertion professionnelle. À cet égard, un élargissement de la notion d'inégalités scolaires a vu le jour avec l'insistance sur la persévérance scolaire et l'accès au diplôme. Il ne suffit plus d'avoir accès aux ressources éducatives, il faut aussi avoir accès au diplôme. Ce glissement est en partie à associer avec la constatation

que l'insertion professionnelle des diplômés est meilleure que celle des personnes qui quittent les études sans diplôme. Au tournant des années 2000, la problématique change quelque peu. À la faveur d'une reprise économique et de la montée du discours sur la société du savoir, on anticipe des pénuries de diplômés. Cela renforce l'importance de l'enseignement supérieur et de l'obtention des diplômes. On verra croître la problématique de la lutte contre le décrochage au cours de la période; les universités sont rapidement intégrées dans ce retournement doctrinal qui situe la lutte contre le décrochage et la persévérance scolaires au premier rang des priorités de l'action éducative. Des changements se font aussi sentir en recherche avec le passage d'une politique de la science à une politique de l'innovation.

De manière récurrente au cours de la période, nous assistons à un mouvement de rationalisation des dépenses publiques qui se manifeste par la lutte contre le déficit public. Les budgets des universités sont mis à mal, du moins pour les directions des institutions. Différentes stratégies sont alors mises en œuvre pour contrer cette situation. Une première stratégie a consisté à appliquer un principe de la nouvelle gestion publique mettant de l'avant l'importance de la reddition de compte et de l'imputabilité. Le refinancement des universités a été associé à l'atteinte de résultats. Il y a croissance des budgets si l'université s'engage à augmenter son taux de diplomation. Peu à peu, on désire fixer des objectifs nationaux pour guider l'action éducative. Des mécanismes d'évaluation externes sont aussi envisagés. La seconde stratégie, la plus lourde au cours de la période, a consisté à trouver de nouvelles sources de financement, essentiellement par le dégel des frais de scolarité, ce qui peut être considéré comme une application du principe de l'utilisateur-payeur. C'est par la mise en œuvre de cette stratégie que l'enjeu de l'inégalité d'accès a été remis à

l'ordre du jour par les étudiants et par un mouvement social de grande envergure.

Des nouvelles orientations pour les universités

Les politiques de la recherche, les politiques économiques et plusieurs mesures éducatives adoptées au cours des années 1980 visent à accentuer la contribution des organismes publics au développement économique, ce qui fut souvent conceptualisé comme une accentuation de la pensée utilitariste dans l'enseignement supérieur. Les changements les plus importants se sont surtout fait sentir dans les politiques de la recherche alors que les interventions des deux paliers de gouvernement et les modifications des programmes de subventions ont rapidement transformé les politiques scientifiques en politiques de l'innovation. De ce fait, les logiques de planification de la recherche ont largement changé. Ainsi, le document de politique économique *Le virage technologique, Bâtir le Québec II*²⁰, recommandait une meilleure coordination entre la recherche universitaire et la recherche industrielle, une meilleure adéquation entre la recherche, la spécialisation des diplômés et les besoins des industries. Le «développement des activités de valorisation des travaux de recherche et des transferts technologiques découlant des accords entre plusieurs universités et le CRIQ²¹»²² est aussi privilégié. Le document incite les professeurs et les universités à s'ouvrir aux entreprises et à travailler avec elles. Le document est explicite : la recherche universitaire ne doit

²⁰ Québec, ministère d'État au développement du Québec (MEDQ), 1982, *Le virage technologique : bâtir le Québec – phase 2*, Québec, Publication du Québec.

²¹ Ndlr : Centre de recherche industrielle du Québec.

²² Québec, MEDQ, *supra* note 20, p. 228.

pas uniquement poursuivre des visées fondamentales, mais doit se rapprocher de l'effort industriel et, plus globalement, doit se connecter aux préoccupations économiques et sociales. Les recommandations du rapport Angers sont déjà oubliées. En général, ces orientations politiques conduisent à accentuer le poids de la recherche thématique (dites aussi recherche stratégique, recherche orientée, etc.) et à déterminer les agendas de recherche en fonction de demandes externes dont les demandes du milieu économique pour favoriser l'innovation, moteur de la nouvelle économie.

La formation est aussi mobilisée autour de ces nouveaux rapports avec l'économie. L'insertion professionnelle des diplômés devient un enjeu manifeste. *Bâtir le Québec II* indique clairement que les diplômés doivent être formés pour répondre aux besoins économiques afin de favoriser l'insertion professionnelle qui s'est détériorée. D'ailleurs, cet enjeu est revenu au premier rang des préoccupations avec la publication de rapports soulevant le problème des pénuries actuelles et futures, réelles ou avérées, de main-d'œuvre dans plusieurs secteurs économiques et en particulier dans les emplois scientifiques et techniques²³. En d'autres mots, la question de l'insertion professionnelle est mise de l'avant bien qu'elle ait subi un revirement de la problématique : le problème n'est pas le manque d'emplois, mais celui de diplômés, supposément insuffisants pour faire face à la nouvelle économie.

²³ Québec, Conseil de la science et de la technologie, 1998, Des formations pour une société de l'innovation, Québec, Publication du Québec.

Coupures budgétaires, déficits et frais de scolarité

À travers les années, les ressources publiques consacrées aux universités ont stagné ou diminué. Certains diront qu'il s'agit d'une diminution relative, d'autres y voient une diminution absolue. Quoi qu'il en soit, il demeure qu'une grande partie du débat public autour des universités est essentiellement centré sur leur financement et sur les moyens d'effacer leur « déficit ». L'austérité financière devient une condition d'existence du champ dès le début des années 1980. Faire plus avec moins était le message lancé par le ministre de l'Éducation, Camille Laurin, dans son discours sur « L'avenir des universités »²⁴ en 1981. C'est aussi le message repris ces dernières années alors que l'État réduit les budgets des universités comme celui d'autres secteurs d'interventions publiques. Tout au long de la période, la question budgétaire a été au centre des préoccupations.

L'exercice de coupure du début des années 1980 a été jugé difficile et le Conseil des universités a alors lancé un cri d'alarme quant à l'avenir de l'institution universitaire. L'absence d'objectifs généraux, la méthode historique de financement toujours jugée inadéquate malgré les modifications apportées, la lourdeur de la fonction administrative, le vieillissement du corps professoral, la présence accrue des chargés de cours, la désuétude des équipements, les locaux inadéquats, le démantèlement d'équipes de recherche performantes, la démoralisation des professeurs et chercheurs et les difficultés de coordination du développement sont autant de préoccupations ou d'indices qui témoignent que la

²⁴ Québec, MEQ, 1981, *L'avenir des universités : vers une politique des universités*, Québec, Publication du Québec.

période s’amorce sur un fond de crise. Cet épisode ne sera en fait que le premier de plusieurs.

Le Parti libéral du Québec (PLQ) est réélu en 1985 avec l’objectif de soutenir la croissance économique et d’établir une « bonne gestion » des dépenses publiques. Ce programme est largement teint par une volonté de réduction des dépenses publiques et de transformation des modes de gestion de l’administration publique sous l’impulsion de la nouvelle gestion publique. Par exemple, un comité ministériel établit une liste des organismes publics à éliminer. Le Conseil des collèges du Québec et le Conseil des universités en font partie. Ils disparaîtront dans la première moitié des années 1990. En 1989-90, le gouvernement annonce une augmentation des frais de scolarité. Les étudiants s’y opposent, mais ne réussissent pas à faire fléchir le gouvernement. Entre 1989 et 1994, ces frais sont augmentés de 567 à 1668 dollars²⁵.

En parallèle, depuis 1984, le gouvernement fédéral ralentit la croissance des transferts de fonds vers les provinces. En 1995, les transferts fédéraux aux provinces pour l’enseignement supérieur sont nettement diminués, réduisant les sommes disponibles pour le financement des universités. Les gouvernements provinciaux sont contraints de trouver des modes de financement alternatifs ou de réduire leurs dépenses. L’Ontario, par exemple, augmente de manière substantielle les frais de scolarité.

²⁵ L’augmentation des dépenses scolaires directes assumées par les étudiants doit tenir compte de la hausse des frais de scolarité, mais aussi de ce qui est appelé dans le jargon universitaire des « frais afférents ». Les règles établissant les frais de scolarité relèvent du gouvernement provincial et celles sur les frais afférents des universités. Toutefois, à la suite d’une très forte augmentation de ces frais par l’Université de Montréal, le gouvernement provincial établi un moratoire sur ces augmentations.

Au Québec, le gouvernement Bouchard (Parti Québécois) entreprend aussi une lutte contre le déficit public. En même temps, il décrète un nouveau gel des frais de scolarité.

Avec la mise en œuvre de ces politiques publiques (réduction des paiements de transfert, lutte contre le déficit public et gel des frais de scolarité), la table est dressée pour l'émergence d'un débat sur le financement des universités. Il se déroule dans les instances vouées au développement des universités ainsi que dans les médias. Par certains aspects, ce débat est technique, car il faut estimer le plus précisément possible le manque à gagner²⁶. Par d'autres aspects, le débat sera politique, car il s'accompagnera de décisions gouvernementales et de l'opposition des étudiants. La question des inégalités d'accès aux études universitaires reviendra au premier plan.

La CREPUQ, qui réunit les recteurs et les principaux de toutes les universités québécoises, publie en 2002, conjointement avec le MEQ, une étude sur les ressources financières dont disposent les universités québécoises. Le document inclut une comparaison avec les universités canadiennes des autres provinces²⁷. Le rapport établit à \$CAN 375,3 millions, pour l'année 2002-03, le « déficit de ressources de fonctionnement général des universités

²⁶ Québec, CREPUQ, 2002, *Le niveau des ressources de fonctionnement des universités québécoises : comparaison aux autres universités canadiennes 1995-1996 à 2002-2003*, Montréal, CREPUQ; Québec, CREPUQ, 2010, *Le financement des universités québécoises comparé à celui des universités des autres provinces canadiennes de 2000-2001 à 2007-2008*, Montréal, CREPUQ; Québec, CREPUQ, 2013, *Le niveau des ressources de fonctionnement des universités québécoises : comparaison aux autres universités canadiennes 2003-2004 à 2009-2010*, Montréal, CREPUQ.

²⁷ *Ibid.*, CREPUQ, 2002.

québécoises par comparaison aux autres universités canadiennes, dont \$CAN 114 millions attribuables au fonds de fiducie et \$CAN 261 millions au fonds de fonctionnement général »²⁸.

Le discours des directions des universités s'articule par la suite autour de ce déficit. Les universités québécoises ne sont plus « concurrentielles »; il faut donc augmenter leur financement. Cette étude est mise à jour à deux reprises²⁹. L'organisme estime le manque à gagner à \$CAN 620 millions en 2007-08 et de \$CAN 850 millions en 2009-10. Cette mise à jour reflète un autre élément : « le fait que la contribution gouvernementale aux universités québécoises est supérieure à la moyenne canadienne alors que la contribution provenant des étudiants et celles provenant d'autres sources sont inférieures »³⁰.

Les conclusions de ces travaux vont orienter l'action de la CREPUQ qui va régulièrement intervenir afin de faire des propositions pour endiguer ce qu'elle thématise comme le sous-financement des universités québécoises³¹. Pour sa part, une étude ministérielle démontrant que le

²⁸ *Ibid.*, p. 19.

²⁹ CREPUQ, 2010 et CREPUQ, 2013, *supra* note 26.

³⁰ CREPUQ, 2010, *supra* note 26, p. 7.

³¹ Québec, CREPUQ, mars 2011, *Pour une solution durable au problème du sous-financement des universités*, Lettre d'opinion, Daniel Zizian, président-directeur général de la CREPUQ, Montréal, CREPUQ; CREPUQ, janvier 2011, *Consultations prébudgétaires 2011 : un appel à agir pour permettre aux universités de contribuer pleinement au développement économique, culturel et social du Québec*, Propositions présentées par la CREPUQ dans le cadre des consultations prébudgétaires du ministre des Finances; Québec, CREPUQ, 17 février 2004, *Le financement des universités québécoises : un enjeu déterminant pour l'avenir du Québec*, Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'éducation sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités.

gouvernement québécois finance, per capita, davantage que les autres provinces, est publiée en 2011³². Alors que les travaux de la CREPUQ depuis 2002 analysaient les ressources des fonds de fonctionnement, le document ministériel élargit la base de la comparaison pour inclure la recherche subventionnée, où le Québec, par étudiant, performe mieux que les autres provinces canadiennes.

Sur le plan politique, un vif débat est engagé au cours des années 2000 entre diverses sources d'expertise autour de la question du financement des universités. D'un côté, il s'agit de statuer sur la réalité et l'ampleur du « sous-financement » des universités par rapport à celles des autres provinces. Il importe aussi de savoir quelle part du financement des universités doit provenir des fonds publics.

De l'autre, il s'agit de discuter de la manière d'y remédier. La question d'un financement accru par les étudiants apparaît de plus en plus légitime. Plusieurs arguments sont mis de l'avant. Un premier soutient que dans les autres provinces l'augmentation des frais de scolarité n'a pas réduit l'accès aux études³³. Un second argument tient au fait que de faibles frais de scolarité constituent une subvention aux riches, car l'accès à l'université est toujours fortement marqué par des inégalités sociales. Les catégories sociales fortes en capital économique et en

³² Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, *Plan quinquennal d'investissements universitaires et cadre de référence pour la période du 1 juin 2010 au 31 mai 2015*, Québec, Publication du Québec.

³³ Une critique de ce point de vue se retrouve dans une note de recherche du CIRST : Nicolas Bastien, Pierre Chenard, Pierre Doray et al., 2014, *Économie, société et éducation : l'effet des droits de scolarité sur l'accès aux études universitaires au Québec et en Ontario*, Note de recherche, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

capital culturel se retrouvent en proportion plus élevée à l'université. Un troisième argument réfère aux avantages des études supérieures. En effet, comme celles-ci permettraient aux étudiants d'obtenir de meilleurs emplois, qui sont mieux rémunérés, il serait « normal » qu'ils contribuent davantage au financement de leurs études, surtout dans un contexte où l'état des finances publiques ne permettrait plus d'augmenter suffisamment les subventions gouvernementales³⁴. En opposition à ce discours, nous retrouvons aussi des études et des rapports défendant un point de vue tout à fait différent³⁵.

En 2003, le PLQ reprend le pouvoir et revient avec sa stratégie d'accroître la part des coûts des études universitaires assumée par les étudiants. En 2005, il prend la décision d'accroître, dans le système d'aide financière, la part versée sous forme de prêts et de diminuer celle distribuée sous forme de bourse. La valeur de ce transfert serait de \$CAN 100 millions. Les étudiants se mobilisent et entament une grève pour manifester leur désaccord face à cette politique perçue comme une diminution de l'accès aux études universitaires. Un compromis est trouvé grâce à l'intervention de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, organisme fédéral qui n'était pas

³⁴ Voir Claude Montmarquette, 2006, *Le Remboursement Proportionnel au Revenu (RPR) : Un système pour les prêts d'études alliant efficacité et accessibilité*, Rapport de projet, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO); Robert Lacroix et Michel Trahan, 2007, *Le Québec et les droits de scolarité universitaires (Rapport Bourgogne)*, Montréal, CIRANO; Rui Castro et Michel Poitevin, 2013, *Éducation et frais de scolarité, (Rapport Bourgogne)*, Montréal, CIRANO.

³⁵ Voir Philippe Hurteau et Éric Martin, 2008, *Financement des universités : vers une américanisation du modèle québécois*, Rapport de recherche, Montréal, Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS).

intervenir au Québec justement parce que l'éducation relève du pouvoir provincial.

En 2007, le même gouvernement annonce une augmentation graduelle des frais de scolarité, 50 dollars par session, au cours des années suivantes. Les associations étudiantes protestent, mais aucun mouvement ne s'organise pour s'opposer à cette décision. En 2008, certaines universités augmentent fortement les frais afférents demandés aux étudiants. La ministre décrète alors un moratoire et fixe de nouvelles règles d'augmentation de frais, afin de réduire les variations de ces frais entre les différentes universités. Finalement, en 2010, le gouvernement annonce une augmentation annuelle de 325 dollars des frais de scolarité de 2012 à 2017. Une grève est déclenchée en février 2012, le Printemps érable est commencé. La mobilisation est forte, et le retour aux études ne se fait qu'en août suivant. Un compromis est trouvé. Le gouvernement annonce des élections qu'il perd. Le nouveau gouvernement est formé par le Parti Québécois et il est minoritaire.

Redditions de compte, gestion axée sur les résultats et financement universitaire

Au cours de la période, la question de la reddition de compte a aussi été présente dans les politiques universitaires. Celle-ci est apparue en complémentarité à la réduction des ressources et a d'abord pris la forme d'une rationalisation de l'offre de formation entre les institutions. Les États généraux de l'éducation, qui ont réalisé une réflexion d'ensemble sur le système éducatif, ont posé cet enjeu. Ils soulignent le nécessaire maintien des trois missions de l'université : l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité. Plusieurs recommandations sont émises dont la nécessité d'une

meilleure cohérence des programmes universitaires en fonction de l'insertion professionnelle, car « il existe une série de programmes qui sont établis d'après les préférences individuelles des professeurs plutôt que selon une stratégie concertée de formation »³⁶. Les commissaires poursuivent en indiquant que l'offre de formation doit être rationalisée, c'est-à-dire faire l'objet « d'une structure multipartite qui verrait au partage des mandats et des programmes entre les établissements universitaires »³⁷. Le rapport signale aussi que l'État doit disposer des leviers nécessaires pour mieux assurer la coordination du réseau universitaire.

De fait, les travaux de la commission universitaire des programmes de la CREPUQ et la consultation sur la politique universitaire peuvent être considérés comme des suites données à cette invitation. Avant que des mécanismes externes d'évaluation et de reddition de comptes ne soient envisagés, la CREPUQ a proposé d'être la cheville ouvrière de l'évaluation. D'une part, elle a dicté un cadre d'évaluation des propositions de nouveaux programmes d'études de chaque université. Elle a aussi précisé des balises que chaque université doit observer dans le cadre de l'évaluation de leurs programmes. D'autre part, une importante révision des programmes d'études a été entreprise entre 1997 et 2000 sous les auspices de la Commission universitaire des programmes.

La reddition de compte a aussi été associée au refinancement des universités. Dans l'esprit de la « Politique québécoise de financement des universités »³⁸,

³⁶ Québec, Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation*, Québec, Publication du Québec, p. 5.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Québec, MEQ, 2000, *Politique québécoise sur le financement des*

le gouvernement du Parti Québécois s'est engagé à accroître le financement des universités (\$CAN 750 millions sur trois ans) avec comme contrepartie, l'obligation pour chacune d'elles de signer un « contrat de performance », selon lequel elles s'engageaient à atteindre des cibles opérationnelles, comme des taux de diplomation. Ainsi, entre décembre 2000 et mai 2001, 18 contrats de performance, de trois ans, ont été signés avec autant d'établissements universitaires³⁹.

La question des modalités de répartition des subventions entre les universités est aussi à l'agenda. La nouvelle politique des universités instaure un changement de la formule de financement, dont la principale conséquence est le poids croissant du nombre d'étudiants dans le financement de chaque université, ce qui, dans un contexte de décroissance démographique particulièrement importante, a été un facteur d'accentuation de la concurrence entre les institutions d'enseignement.

Les inégalités scolaires et leurs fluctuations conceptuelles

Depuis le milieu des années 1980, les préoccupations portées par les politiques s'éloignent de celles portées par

universités, Québec, Publication du Québec.

³⁹ En 2000, le gouvernement adopte la *Loi québécoise sur l'administration publique* avec l'objectif de moderniser la gestion publique. Deux principes sont au cœur de la loi : la transparence de l'administration publique et la reddition accrue de comptes par mise en œuvre d'un nouveau cadre de gestion axée sur l'atteinte des résultats et le principe d'une imputabilité accrue (voir Bernatchez, Jean, 2003, « L'expérience québécoise des contrats de performance entre l'État et les universités », *Sciences de la société*, n° 58, p. 153-69). L'établissement des contrats de performance pour assurer un financement accru des universités s'inscrit dans le même esprit.

les différents acteurs de la période antérieure, avec une insistance nouvelle sur le financement et de nouveaux modes de gouvernance. Malgré ce retournement doctrinal, la question des inégalités est toujours d'actualité. Le débat et les luttes sociales autour des frais de scolarité ont relancé l'enjeu de l'accès aux études et donc celui des inégalités *devant l'éducation* alors que les pratiques de gestion axée sur les résultats ont mis de l'avant les inégalités *dans l'éducation*.

Frais de scolarité et justice

Une analyse des différents récits d'action publique en œuvre au cours du Printemps érable permet de les cerner dans leur dynamique⁴⁰. Selon le premier récit⁴¹, le *problème* du financement des universités est immédiatement associé à l'avenir économique de la société québécoise. Sa position concurrentielle dans le monde se transforme en raison d'une concurrence mondiale plus intense et d'une création de richesses de plus en plus liée au « savoir ». La société québécoise fait face au vieillissement de sa population, d'où la nécessité d'accroître la productivité de son économie pour maintenir son niveau de richesse et de prestations sociales. Or, le Québec, hormis ses ressources naturelles, ne dispose pas

⁴⁰ Christian Maroy, Pierre Doray et Mamouna Kabore, 2014, « University Financing Policy in Québec: The Test of the 'Printemps Érable' » dans Claire Dupuy et Ertl Hubert, *Between Marketization and Social Justice. Tuition Fee Policies in Western Europe and Beyond*, London, Symposium Books.

⁴¹ Ce récit a été porté par le gouvernement, les porte-paroles des universités, la CREPUQ, les porte-paroles du patronat et par un groupe de personnalités ayant exercé des responsabilités publiques de haut niveau (ministres, recteurs, représentants du patronat, économistes ou responsables de centres de recherche et *think-tanks* reconnus) qui se présentent comme soucieux de l'avenir collectif du Québec.

d'autres richesses que son « capital humain ». Le Québec doit donc suffisamment investir dans la qualité de son éducation supérieure et de sa recherche. L'enseignement universitaire doit être attractif pour les meilleurs étudiants et chercheurs. Dans un contexte de restrictions budgétaires, la seule source alternative de revenu est constituée des frais de scolarité qui sont de toute façon très faibles.

Ce récit accepte l'augmentation des frais de scolarité, car les étudiants sont les principaux utilisateurs des services universitaires et qu'ils en seront les bénéficiaires en termes d'emploi et de revenus. L'accessibilité ne sera pas mise en péril, car l'augmentation des frais de scolarité ne l'affectera pas comme le montre l'expérience des autres provinces où cette augmentation n'a pas conduit à une baisse de fréquentation. Une équité intergénérationnelle est présente dans le dégel, car les gels antérieurs ont conduit à réduire la charge financière effective des frais de scolarité d'une cohorte à l'autre⁴². Par ailleurs, l'équité dans l'accès sera assurée par différentes mesures qui renforcent le soutien économique aux étudiants peu fortunés. On pense à des bourses d'études plus généreuses pour les étudiants méritants et peu fortunés pour éviter l'alourdissement de leur endettement, à la modulation des remboursements des prêts étudiants selon le revenu ultérieur ou la modulation des frais d'études selon les programmes d'études.

Les auteurs de ce récit font appel à des principes de justice afin que l'augmentation des frais de scolarité n'ait pas

⁴² Pour la Commission Parent, le gel était un pis aller à la gratuité qui justement visait à long terme à réduire le poids économique des frais de scolarité pour les étudiants. Il s'agissait d'une transition lente vers la gratuité. On peut penser que cet effet recherché présentait donc pour les membres de la Commission un facteur de justice.

d'effet pervers sur l'accessibilité. Ce récit s'appuie aussi sur un renversement des sources d'iniquité. Ainsi, des frais de scolarité faibles sont injustes, car il s'agit d'une subvention déguisée aux riches. Ils sont aussi injustes, car ils ne tiennent pas compte de la capacité de payer future des diplômés.

Dans le second récit⁴³, l'enjeu est de maintenir une conception de l'éducation et du savoir comme « bien commun » et donc comme un service public (plutôt que comme un bien privé ou une marchandise). Il s'agit donc de promouvoir « la gratuité de l'enseignement » (universitaire) grâce à un financement public assumé à 100 % par l'impôt. Les tendances à la « privatisation » et la « tarification » des services éducatifs portent atteinte à l'accessibilité des études supérieures et affectent le contenu même de la formation et la recherche universitaire (de plus en plus utilitariste et orienté par les besoins du développement économique). Bref, le savoir devient une « marchandise » et l'université une « entreprise ». L'inscription des institutions universitaires dans le grand projet de l'économie du savoir constitue le principal problème auquel la société fait face.

Les politiques proposées par le gouvernement au faux problème du financement des universités ont des conséquences néfastes : augmentation de l'endettement étudiant et fragilisation de leur parcours scolaire, rupture avec la politique traditionnelle du Québec qui a permis à la province d'avoir le système d'enseignement postsecondaire le plus accessible, renforcement de la mainmise des intérêts privés des entreprises sur les

⁴³ Ce récit a été porté par une fraction de mouvement étudiant, par des organisations syndicales de travailleurs, par Québec Solidaire (parti politique de gauche), le collectif «les profs contre la hausse» et divers intellectuels.

orientations des universités, entre autres, par leurs dons et accroissement de la mauvaise gestion des universités. Le principe de justice en présence est essentiellement celui qui orientait les actions éducatives de la Révolution tranquille; il s'agit de garantir un accès à une éducation supérieure, de nature humaniste et émancipatrice soutenue par un financement public et un soutien de l'État.

Le troisième récit⁴⁴ ne met pas en cause l'argumentaire gouvernemental sur les « enjeux » auquel doit faire face le système universitaire québécois et le Québec en général (nécessité d'investir dans l'enseignement et la recherche, clé de la richesse de demain, demeurer compétitif face à la concurrence internationale, etc.). À vrai dire, ces thématiques sont peu discutées dans leurs prises de position et semblent faire l'objet d'un relatif consensus. Cependant, les solutions proposées par le gouvernement libéral sont problématiques, au regard d'un double enjeu : la hausse de l'endettement et l'accessibilité aux études. Ce discours met aussi en évidence les problèmes de gouvernance des institutions et de dépenses jugées inutiles. Une rationalisation des dépenses permettrait de dégager des ressources budgétaires qui réduiraient les pressions à la hausse sur les frais de scolarité.

Le troisième récit identifie une série de conséquences néfastes des politiques gouvernementales : réduction de l'accès aux études pour les personnes les moins fortunées, augmentation de la pression financière des études sur le budget des familles des classes moyennes et augmentation de l'endettement des jeunes après les études. Une autre

⁴⁴ Le troisième récit a été porté par deux associations étudiantes, la FECQ (regroupant des associations au niveau des collèges) et la FEUQ (étudiants au niveau universitaire). Il est partiellement partagé par d'autres acteurs collectifs, qui sont intervenus sur la scène politique et médiatique, en particulier, le PQ.

source d'injustice est le fait que si on demande aux étudiants de payer une juste part de leurs études, on omet de demander aux administrations universitaires de faire leur part par une gestion saine, ce qui n'est pas le cas actuellement.

Gestion axée sur les résultats et inégalités scolaires

Une première articulation entre gestion axée sur les résultats et inégalités scolaires a conduit à un changement dans la définition même des inégalités scolaires. Sur le plan des orientations de l'action publique, les contrats de performance font la jonction entre, d'une part, des préoccupations en matière d'efficacité avec une pression pour accentuer la reddition de comptes et, d'autre part, une nouvelle conception des inégalités scolaires en insistant sur la persévérance et l'obtention des diplômes. La question des inégalités *dans l'éducation* prend davantage d'importance. On fait la jonction entre des dispositifs de gouvernance associés à la nouvelle gestion publique et une conception élargie des inégalités scolaires.

L'après Printemps érable

Une des conséquences du Printemps érable fut la perte du pouvoir du par le PLQ en septembre 2012. Le Parti Québécois a formé un gouvernement minoritaire et, comme promis au cours de la campagne électorale, a organisé un sommet sur l'enseignement supérieur sous le thème de « L'enseignement supérieur pour tous ». Le tout se déroule en trois moments. D'abord quatre rencontres thématiques sont planifiées pour préparer le sommet. Les thèmes reprennent les grandes questions du Printemps érable : la qualité de l'enseignement supérieur, l'accessibilité et la participation aux études supérieures, la gouvernance et le financement des universités et la

contribution des établissements et de la recherche au développement de l'ensemble du Québec. Le sommet se tient quelques semaines plus tard. Les documents de préparation reprennent les quatre thèmes des rencontres préparatoires. Ils présentent les propositions issues de ces dernières, qui feront l'objet des discussions au cours du sommet.

Si nous confrontons la rhétorique du sommet aux trois grands récits du Printemps érable, le rapprochement avec le troisième récit est grand. Il faut dire que le Parti Québécois a produit un discours inscrit dans ce récit tout au cours du débat du printemps. Les quatre rencontres préparatoires et le sommet lui-même se retrouvent sous un même chapeau : la contribution de l'enseignement supérieur pour inscrire le Québec de manière durable parmi les sociétés du savoir. Un pont est lancé vers les porteurs du premier récit pour qui cette inscription justifie l'augmentation du financement des universités.

À la fin du sommet, les responsables présentent des acquis de différentes natures. Le gouvernement a décidé d'éliminer la hausse décrétée par le précédent gouvernement et d'introduire une indexation des droits de scolarité selon le taux de croissance du revenu disponible des familles, décision présentée comme une stabilisation durable de la contribution des étudiants au financement des études universitaires. Une série d'actions concrètes sont présentées (voir hors texte). Les deux principales sont l'annulation de la hausse de 82 % des frais de scolarité et leur indexation annuelle ainsi que l'annonce d'un réinvestissement dans les universités. Dans les faits, plusieurs des actions dépendent des chantiers de travail qui doivent remettre leurs conclusions au cours des mois suivant le sommet. Par exemple, la création du Conseil national des universités ne se réalisera pas tant que le chantier ne remettra pas son rapport. Il en est de même

pour la loi-cadre sur les universités et la révision de la formule de financement des universités

Hors texte : les suites du sommet

(extrait du communiqué de Presse, 26 février 2013)

Les actions concrètes

L'annulation de la hausse de 82 % décrétée par le précédent gouvernement;

La création d'un conseil national des universités, demandée par différents groupes;

La mise en place d'une loi-cadre pour revoir la gouvernance des universités;

La révision de la formule de financement des universités;

Le réinvestissement de \$CAN 1,7 milliard permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement, ce qui pourrait se traduire notamment par de nouvelles embauches, dont 1 000 professeurs, 2 000 chargés de cours et plus de 1 000 professionnels et employés de soutien;

L'augmentation du seuil de contribution parentale à \$CAN 45 000 dans les paramètres du calcul de l'aide financière aux études, ce qui permettra de verser \$CAN 263 millions supplémentaires en bourses aux étudiants de 2013-14 à 2018-19;

Des sommes de \$CAN 15 millions pour soutenir des projets d'arrimage entre les collèges et les universités;

Des sommes de \$CAN 5 millions dans les cégeps pour

soutenir les clientèles ayant des besoins particuliers;

La mise en place de quatre centres collégiaux spécialisés en reconnaissance des acquis, de même qu'un projet pilote au sein du réseau de l'Université du Québec.

Description des chantiers de travail

Définir les principes et la vision de la loi-cadre des universités, qui établira notamment des règles de gouvernance;

Élaborer une proposition de structure et de mandat du Conseil national des universités;

Optimiser l'offre de formation collégiale au Québec afin de permettre, notamment, une plus grande concertation entre les cégeps et leur milieu;

Revoir la politique de financement des universités, incluant les frais institutionnels obligatoires;

Améliorer l'aide financière aux études avec les associations étudiantes. Pour ce faire, le gouvernement dégage \$CAN 25 millions par année pour cinq ans afin de bonifier le programme d'aide financière aux études;

La mission sociale des universités n'est finalement que peu traitée directement. Tout au plus pouvons-nous dire que cette mission est d'inscrire le Québec parmi les sociétés du savoir. Par contre, le Printemps érable a remis sur la place publique l'enjeu de l'accès aux études. De ce point de vue, le caractère social de l'enseignement supérieur est revenu aux premières loges. Tous les protagonistes se sont positionnés à cet égard. Les porteurs du premier récit ont proposé des ajustements dans le

système de prêts et bourses afin « d’humaniser » la hausse des frais de scolarité et éviter les effets pervers de la forte hausse jugée par ailleurs nécessaire. Le second récit met de l’avant une autre nécessité, celle d’instaurer la gratuité scolaire pour faire de l’éducation supérieure un bien réellement commun et la sortir des influences de la marchandisation. Les porteurs du troisième récit, dont le Parti Québécois, s’opposent à la hausse au nom de l’accessibilité. Pour eux, une meilleure gestion des institutions permettra des économies qui éviteront des hausses.

Finalement, deux décisions ont été prises : la bonification du système de prêts et bourses et l’indexation des frais de scolarité. Au plan politique, ces décisions s’éloignent du projet de gratuité scolaire, même avec une mise en œuvre graduelle, car l’indexation maintient le niveau de financement d’une année à l’autre. Par contre, la bonification des prêts et bourses est certainement une mesure qui améliore la condition économique des étudiants.

Mais parmi les retombées positives du débat qui s’est clôturé par le sommet, il faut souligner le renouvellement de la réflexion sur les inégalités d’accès. Ainsi, on reconnaît que la question de l’accessibilité est toujours un enjeu actuel. On se préoccupe aussi de la persévérance et de la réussite et donc de la condition étudiante et de l’expérience scolaire. On souligne qu’une proportion significative des étudiants est constituée d’étudiants de première génération, un statut qui marque leur expérience scolaire. On a replacé la question de la condition économique des étudiants dans le contexte plus large des inégalités sociales et des enjeux de redistribution sociale des richesses à travers la fiscalité.

Conclusion

En somme, au cours des 50 dernières années, le rôle social des universités et l'enjeu des inégalités scolaires ont été au cœur de la dynamique de développement du champ universitaire. Si, entre 1960 et le début des années 1980, il s'agit d'une visée explicite associée à une idéologie du rattrapage social et économique et de la province du Québec, par la suite, cet enjeu est revenu à l'avant-scène avec le débat sur l'augmentation des frais de scolarité. *Ipsa facto*, le débat sur la mission sociale des universités redevient un objet de première importance. Ainsi, une première représentation des inégalités voit dans l'augmentation des frais de scolarité une source d'inégalité d'accès pour les plus démunis. Mais en même temps, une représentation tout à fait différente des inégalités a émergé. De faibles frais de scolarité ne sont pas perçus comme une source d'égalisation des chances, mais un facteur de production des inégalités, étant en quelque sorte une subvention déguisée aux riches qui sont proportionnellement plus nombreux aux études universitaires. À cet égard, force est de constater que cette représentation omet d'examiner l'autre face de la pièce : le caractère toujours progressif des prélèvements fiscaux.

Le débat a aussi porté sur le rôle de l'université en opposant une conception de l'éducation comme bien commun ou public à une conception mettant de l'avant l'éducation comme bien privé. En associant étroitement le rôle économique de l'éducation et des universités dans le processus d'insertion socioprofessionnelle ou, à une échelle plus globale, au développement économique d'une société, on insiste sur le caractère privé de l'éducation, comme capital humain transposable en emploi ou comme capital intellectuel économiquement valorisé. Il ne faut pas se surprendre si face à cette orientation, le rappel des

orientations normatives des universités classiques soit exprimé et souhaité, au nom du bien commun.

Bibliographie

- Bastien, Nicolas, Pierre Chenard, Pierre Doray et al. 2014. *Économie, société et éducation : l'effet des droits de scolarité sur l'accès aux études universitaires au Québec et en Ontario*. Montréal, CIRST. En ligne : <http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2014-01.pdf>.
- Bélanger, Pierre W. et Pierre Roberge. 1981. « L'avant et l'après des réformes : l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 ». *Cahiers XIII des cahiers d'ASOPE : Les jeunes et la réforme scolaire*, p. 281-316.
- Bernatchez, Jean. 2003. « L'expérience québécoise des contrats de performance entre l'État et les universités ». *Sciences de la société*, n° 58, p. 153-69.
- Bertrand, Denis et Paul Beaulieu. 1999. *La politique des universités*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Boltanski, Luc et Laurent Thévenot. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de minuit.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction : Éléments pour un théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Rui Castro et Michel Poitevin. 2013. *Éducation et frais de scolarité* (Rapport Bourgogne). Montréal, CIRANO. En ligne : <<http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2013RB-01.pdf>>.

- Doray, Pierre et Christian Maroy, avec la collaboration de Branka Cattonar, Bertrand Fusulier et Patrick Pelletier. 2001. *Lier éducation et économie*. Bruxelles, DeBoeck.
- Doray, Pierre et Patrick Pelletier. 1999. « Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998) » dans Denis Bertrand et Paul Beaulieu, *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ferretti, Lucia. 1994. *L'université en réseau : les 25 ans de l'Université du Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gobeil, Paul. 1986. *La révision des fonctions et des organisations gouvernementales : un point de départ*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Groleau, Amélie, Pierre Doray, Canisius Kamanzi et al. 2010. « Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle : les étudiants de première génération au Canada », *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 26.
- Hurtubise, René. 1973. *L'université québécoise du proche avenir*. Québec, Conseil des universités.
- Robert Lacroix et Michel Trahan. 2007. *Le Québec et les droits de scolarité universitaires. (Rapport Bourgogne)*. Montréal, CIRANO. En ligne : <<http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2007RB-01.pdf>>.
- Lemieux, Vincent. 1995. *L'étude des politiques publiques : les acteurs et leur pouvoir*. Québec, Presses de l'Université Laval, 184 p.
- Lorimier, Jacques de. 1988. *Propositions et politiques sur le collège et l'université : principales interventions des dix dernières années*. Québec, Publication du Québec.
- Maroy, Christian, Pierre Doray et Mamouna Kabore. 2014. « University Financing Policy in Québec: The Test of the 'Printemps Erable' », dans Claire Dupuy et Ertl Hubert. 2014. *Between Marketization and Social Justice. Tuition Fee Policies in Western Europe and Beyond*. London, Symposium Books.

- Montmarquette, Claude. 2006. *Le Remboursement Proportionnel au Revenu (RPR) : Un système pour les prêts d'études alliant efficacité et accessibilité*. Montréal, CIRANO. En ligne : <<http://www.cirano.qc.ca/files/publications/2006RP-08.pdf>>.
- Moore, Robert. 1988. « The Correspondence Principle and the Marxist Sociology of Education », dans Mike Cole, *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*. New York, Routledge, p. 51-85.
- Muller, Pierre. 2000. « L'analyse cognitive des politiques publiques, vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 50, n° 2, p. 189-208
- Muller, Pierre. 2005. « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, p. 155-187.
- Pascarella, Ernest T., Christopher Pierson, Gregory C. Wolniak, Patrick T. Terenzini. 2004. « First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes », *The Journal of Higher Education*, vol. 75, n° 3, p. 249-84.
- Pichette, Michel. 1979. *L'université pour qui? Démocratisation du savoir et promotion collective*. Montréal, Éditions Nouvelle Optique.
- Québec. 1965. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec (Commission Parent)*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation. 1986. *Bilan du secteur de l'éducation*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, Comité directeur de l'étude sectorielle en sciences sociales. 1989. *Étude sectorielle en sciences sociales : rapport final*. Québec, Publication du Québec.

- Québec, Comité directeur de l'étude sectorielle sur le génie. 1985. *Étude sectorielle en génie*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, Comité ministériel permanent du développement culturel. 1979. *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, Commission d'étude sur les universités (CEU). Avril 1978. *Document de consultation*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, CEU. Mai 1979a. *Rapport du Comité de coordination (Rapport Pierre Angers)*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, CEU. Mai 1979b. *Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (Rapport Louise Marcil-Lacoste)*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, CEU., Mai 1979c. *Rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire (Rapport Edouard Pagé)*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, CEU. Mai 1979d. *Comité d'étude sur l'université et la société québécoise (Rapport Diane Wilhemy)*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, Commission des États généraux sur l'éducation. 1996. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). 1991a. *Rapport sur les politiques et pratiques d'évaluation des programmes existants*. Montréal, CREPUQ.
- Québec, CREPUQ. 1991b. *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation des programmes existants*. Montréal, CREPUQ.
- Québec, CREPUQ. 2002. *Le niveau des ressources de fonctionnement des universités québécoises : comparaison aux autres universités canadiennes 1995-1996 à 2002-2003*. Montréal, CREPUQ.

- Québec, CREPUQ. 17 février 2004. *Le financement des universités québécoises : un enjeu déterminant pour l'avenir du Québec*, Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'éducation sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. Montréal, CREPUQ.
- Québec, CREPUQ. 2010. *Le financement des universités québécoises comparé à celui des universités des autres provinces canadiennes de 2000-2001 à 2007-2008*. Montréal, CREPUQ.
- Québec, CREPUQ. mars 2011. *Pour une solution durable au problème du sous-financement des universités*, Lettre d'opinion, Daniel Zizian, président-directeur général de la CREPUQ. Montréal, CREPUQ.
- Québec, CREPUQ. janvier 2011. *Consultations prébudgétaires 2011 : un appel à agir pour permettre aux universités de contribuer pleinement au développement économique, culturel et social du Québec*, Propositions présentées par la CREPUQ dans le cadre des consultations prébudgétaires du ministre des Finances. Québec, CREPUQ.
- Québec, CREPUQ. 2013. *Le niveau des ressources de fonctionnement des universités québécoises : comparaison aux autres universités canadiennes 2003-2004 à 2009-2010*. Québec, CREPUQ.
- Québec, Conseil de la science et de la technologie. 1998. *Des formations pour une société de l'innovation*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, Conseil des Universités (CU). 1972. *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements. Cahier I : l'évolution récente de l'enseignement supérieur au Québec*. Québec, CU.
- Québec, CU. 1972. *Rapport annuel 1971-1972*. Québec, CU.
- Québec, CU. 1973a. *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements;*

- cahier II : Objectifs généraux de l'enseignement supérieur.* Québec, CU.
- Québec, CU. 1973b. *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements; cahier III : Les orientations de l'enseignement supérieur dans les années 1970.* Québec, CU.
- Québec, CU. 1976. *Perspective des orientations de l'enseignement supérieur.* Québec, CU.
- Québec, CU. 1980. *L'université québécoise des années 1980.* Québec, CU.
- Québec, CU. 1983. *L'impact du financement fédéral sur le développement du réseau universitaire.* Québec, CU.
- Québec, CU. 1988. *Les modes de coordination et de planification du système universitaire québécois : avis du Conseil au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.* Québec, CU.
- Québec, CU. 1991. *La planification institutionnelle dans les universités québécoises. Avis du Conseil à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.* Québec, CU.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 1977. *Rapport annuel 1976-1977.* Québec, Publication du Québec.
- Québec, CSE. 1992. *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle.* Québec, Publication du Québec.
- Québec, CSE. 1995a. *L'enseignement supérieur et le développement économique : pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie.* Québec, Publication du Québec.
- Québec, CSE. 1995b. *Réactualiser la mission universitaire.* Québec, Publication du Québec.
- Québec, Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES). 1976a. *Opération science fondamentale.* Québec, Publication du Québec.
- Québec, DGES. 1976b. *Opération sciences de la santé.* Québec, Publication du Québec.

- Québec, Groupe de travail sur le financement des universités. 1997. *Rapport du groupe de recherche sur le financement des universités*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation (MEQ). 1965. *Rapport annuel 1964-1965*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, MEQ. 1967. *Rapport annuel 1966-1967*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, MEQ. 1981. *L'avenir des universités : vers une politique des universités*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, MEQ. 1980. *Un projet collectif : énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, MEQ. 2000. *Politique québécoise sur le financement des universités*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2011. *Plan quinquennal d'investissements universitaires et cadre de référence pour la période du 1 juin 2010 au 31 mai 2015*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. 1986. *La Commission parlementaire sur les universités : un premier bilan*. Québec, Publication du Québec.
- Québec, ministère d'État au développement du Québec. 1982. *Le virage technologique : bâtir le Québec – phase 2*. Québec, Publication du Québec.
- Tinto, Vincent. 1994. *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Warburton, Edward C., Rosio Bugarin, Anne-Marie Nunez. 2001. *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students*. Washington, National Center for Education Statistics et U.S. Department of Education.

Le Service aux collectivités, navire amiral de la mission sociale de l'Université du Québec à Montréal

Sylvie de Grosbois et Jean-Marc Fontan

Introduction

L'université du Québec à Montréal (UQAM) a été créée à la fin des années 1960. Elle s'inscrit dans la mouvance des universités nouvelles et dans la volonté d'élargir la mission universitaire en y intégrant une dimension sociale forte.

Nous présentons ici un volet central de la mission sociale de l'UQAM : sa *Politique institutionnelle 41* et le mécanisme principal mis en place pour déployer cette dernière, le Service aux collectivités. La *politique 41* est unique dans le paysage universitaire québécois et canadien. Cette spécificité tient non seulement à la volonté déclarée de mettre à la disposition de la communauté des ressources universitaires, mais elle réfère surtout aux

ressources financières consacrées par l'université, à même son budget opérationnel de base, pour rendre possible l'actualisation de cette politique. Ces ressources permettent au Service aux collectivités (SAC) d'être opérationnel en le dotant d'un personnel spécialisé et qualifié en mobilisation des connaissances.

Le SAC est le mécanisme central à partir duquel des ressources universitaires sont mises à la disposition d'organisations de la société civile pour mener à bien des recherches action et des formations hors-murs. Après avoir situé la notion de mission sociale de l'université en référence aux développements qui sont survenus à la fin du XIX^e siècle, nous présenterons les éléments clés constitutifs de la *Politique institutionnelle 41* de l'UQAM. Ceci nous permettra, dans un troisième temps, de décrire le SAC tant dans sa philosophie de travail, son organisation que dans les grandes activités qui y sont réalisées. Dans un quatrième temps, en lien avec les avancées et retombées qui découlent des actions du SAC, nous développerons une analyse critique sur le sens et la portée que permet ou non une science engagée et engageante.

Mission universitaire des services aux collectivités

L'institution universitaire est une réponse innovante formulée au XII^e siècle par des enseignants ou des étudiants au besoin de mieux contrôler l'enseignement supérieur, tant laïc que clérical. Le nouvel arrangement institutionnel consistait à regrouper sous une même appellation une diversité d'enseignements afin de promulguer un diplôme supérieur d'études. La mission de l'université était essentiellement associée à l'enseignement supérieur.

Il est possible d'envisager que cette mission impliquait des activités informelles de recherche et de consultation de la part des enseignants ou des étudiants. Cette éventualité se concrétisa clairement lorsque la forme organisationnelle de l'université fut stabilisée par des moyens financiers appropriés.

Somme toute, la dimension formative demeure, du XII^e au XIX^e siècle, l'activité centrale de l'université. Avec l'épanouissement des techniques et de la science, dès la Renaissance, et la place centrale prise par la pensée moderne avec les Lumières, l'université fut l'objet d'une réforme importante. Cette réforme est amorcée avec la création d'universités modernes, dont celle de l'Université de Berlin en 1809. Humboldt, son fondateur, propose deux innovations importantes. La première est le fait de donner autant d'importance à la mission formative qu'à la mission de recherche. Les deux missions doivent dorénavant se développer de pair et interagir l'une avec l'autre. La deuxième innovation constitue la possibilité de suivre des cursus personnalisés et de mener des recherches en toute liberté, sans qu'un sujet soit imposé aux étudiants.

L'université moderne de la première partie du 19^e siècle permet l'élargissement de la mission de cette institution à la dimension recherche. Cette mission connaîtra un troisième élargissement dans la deuxième moitié du même siècle, introduisant une extension des activités de formation et de recherche à de nouvelles populations. Cet élargissement a pris deux orientations. La première consiste en une simple décentralisation de l'institution mère par l'ouverture d'antennes universitaires. C'est ainsi que l'Université Oxford va ouvrir des Collèges dans des régions attenantes au site où est localisée l'université. La deuxième orientation, beaucoup plus significative au plan de la mission universitaire, tient à la volonté de rendre accessibles les ressources de l'université aux populations

pauvres, et de le faire dans une perspective de transformation sociale. Il s'agissait d'aller dans des quartiers délabrés pour y ouvrir des *settlements* qui permettraient une rencontre entre des universitaires – étudiants et professeurs – et des travailleurs ou des citoyens, afin d'intervenir au moyen de l'éducation populaire et du développement de services de proximité pour améliorer la qualité de vie de ces personnes. Naquit alors l'idée de mission sociale de l'université, à travers, d'une part, l'idée de rendre le savoir accessible en le délocalisant, et d'autre part, en mettant au service de populations marginalisées des ressources universitaires¹.

Entre la fin du 19^e et le début du 20^e siècle s'est cristallisée une représentation de l'université construite autour d'une mission en trois volets : formative, de recherche et sociale. S'est aussi jouée une bataille sur le fonctionnement des universités et la façon de penser leur curriculum et leur pédagogie. Sur ce point, les travaux de Dewey ont été très importants bien que la bataille qu'il a menée avec d'autres ne se soit pas traduite par une réforme démocratique de cette institution². La voie fordiste de l'entreprise moderne a prévalu, faisant des universités de grandes firmes d'éducation et de recherche. Les universités sont devenues des châteaux forts de la connaissance, repliés sur eux-mêmes, tels des capitaines de la science ayant pour grand idéal de former l'avant-garde cognitive de la modernité.

¹ Julien Mauduit, 2011, *Susciter la démocratie à partir de l'université : les projets de University Settlement à l'Université McGill, 1889-1939*, Montréal, Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).

² Jérôme Cormier, 2012, *La philosophie pragmatiste de Dewey et Mead : quels fondements théoriques pour appuyer l'intervention universitaire sur le terrain?*, Montréal, CRISES.

Il faut attendre les années 1960 et une vague d'implantation d'universités nouvelles, telles que l'UQAM, créée en 1969, pour que les châteaux forts universitaires classiques perdent de leur prestance. Les universités nouvelles, sans parvenir au modèle promulgué par Dewey, formulent des propositions intéressantes au point de vue social³. Elles s'ouvrent pour favoriser l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Elles mettent en place des mécanismes novateurs au plan de la mobilisation des connaissances et de l'interface à construire avec des organisations de la société civile. Elles sont ouvertes à l'engagement critique de leurs chercheurs et valorisent des formes administratives de cogestion.

Politique des services aux collectivités⁴

L'UQAM s'est dotée, en 1979, d'une politique institutionnelle pour encadrer un des aspects de sa mission sociale, la *Politique 41*, reconnaissant la présence d'un troisième volet à la mission universitaire : les « services aux collectivités ». Par services aux collectivités, l'UQAM désigne :

L'ensemble des activités de l'Université qui favorisent une plus grande démocratisation de l'accès et de l'utilisation de ses ressources humaines, scientifiques et

³ Benson, Lee et Ira Harkavy, 2000, « Higher Education's Third Revolution: The Emergence of the Democratic Cosmopolitan Civic University », *Cityscape*, vol. 5, n° 1, p. 47-57; Barry Chekoway, 2001, « Renewing the Civic Mission of the American Research University », *The Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 2, p. 125-47.

⁴ La description de la Politique institutionnelle ainsi que des divers mécanismes est tirée de : Blanc, Martine, Carmen Fontaine; Lyne Kurtzman et al., 2011, *L'UQAM dans la Cité : la contribution du Service aux collectivités*, Montréal, UQAM.

techniques, par le développement de nouveaux modes d'appropriation des ressources éducatives et scientifiques et d'une plus large diffusion du savoir.

Les organismes visés par la *Politique* sont des associations de travailleurs, de citoyens, de résidents, de femmes, etc. Il s'agit de groupes sociaux porteurs de besoins collectifs et engagés dans l'action. L'UQAM a choisi d'appuyer le développement, le transfert et la diffusion des connaissances en lien avec le monde associatif, reconnaissant d'emblée la spécificité des préoccupations, des modes d'action et de production des connaissances avec ces milieux.

L'ouverture sur le milieu se décline de différentes façons au sein de l'université. Les entreprises privées et publiques sont notamment soutenues et accompagnées par le Service des partenariats et du soutien à l'innovation (SePSI) et par le Service de formation universitaire en région, lequel regroupe quatre secteurs d'activités dont la formation continue. Plusieurs projets sont également réalisés directement avec des chaires, des instituts de recherche ou directement avec les facultés. Enfin, les milieux associatifs, de par leur culture, leurs préoccupations, leur mode d'organisation et leur logique d'action, sont davantage impliqués dans une démarche partenariale particulière reconnue par la *Politique 41*.

Les mécanismes institutionnels

L'Université prévoit un certain nombre de ressources et de mécanismes institutionnels pour assurer la réalisation des objectifs de la *Politique 41*.

Ressources

Le second volet du Programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM est un fonds de recherche réservé aux projets qui sont réalisés en partenariat avec les groupes visés par la Politique. Le PAFARC dédie une enveloppe annuelle d'environ \$CAN 100 000 aux activités de recherche menées dans le cadre des services aux collectivités.

À ce fonds de recherche s'ajoute une banque de 20 dégrèvements qui peuvent être obtenus par des chercheurs ou chercheuses pour conduire des activités de formation réalisées avec les organismes partenaires. Le professeur recevant un dégrèvement donne un cours, mais à l'extérieur de l'Université, selon des modalités, un horaire et une pédagogie décidés conjointement avec l'organisme. Si initialement les 20 dégrèvements étaient alloués à des activités de formation, depuis 2011, jusqu'à 10 de ces 20 dégrèvements sont alloués annuellement pour conduire des recherches réalisées en partenariat.

Mécanismes institutionnels

La composition et le mandat du Comité des services aux collectivités (CSAC) sont régis par l'article 7.8 du *Règlement n° 2 de régie interne de l'UQAM*⁵. Le CSAC est composé de représentants de groupes visés par la *Politique 6* et de professeurs de l'UQAM (une personne par faculté); il s'agit d'un comité paritaire. À ces personnes s'ajoutent une représentante de l'organisme Relais-femmes, et un représentant des syndicats. Le CSAC remplit plusieurs fonctions, dont celle de recommander à la Commission des études (CE) des axes

⁵ UQAM, *Règlement n° 2 de régie interne de l'UQAM*.

de développement et des priorités annuelles en matière de services aux collectivités. Le CSAC agit à titre de jury pour l'évaluation des projets de recherche déposés dans le cadre du volet 2 du PAFARC, jugeant à la fois de la pertinence sociale, de la qualité scientifique et de la qualité du partenariat. Il octroie également les demandes de dégrèvement des professeurs pour des activités de formation ou de recherche réalisées avec les organismes demandeurs. Le CSAC agit aussi à titre de jury pour l'octroi des dégrèvements de formation et de recherche.

Le Service aux collectivités (SAC) est l'unité administrative de soutien à la Politique des services aux collectivités.

Cette fonction de soutien à la promotion collective a pour objet de rendre accessibles aux regroupements autonomes des populations visées, des ressources humaines et techniques de l'Université dans le cadre d'activités de formation, de recherche et de création. [...] Ces pratiques éducatives universitaires reconnaissent ces groupes autonomes comme partenaires éducatifs dans la définition des objectifs, des contenus, de la démarche et du mode de diffusion des activités de formation, de recherche, de création ou autres devant être réalisées.⁶

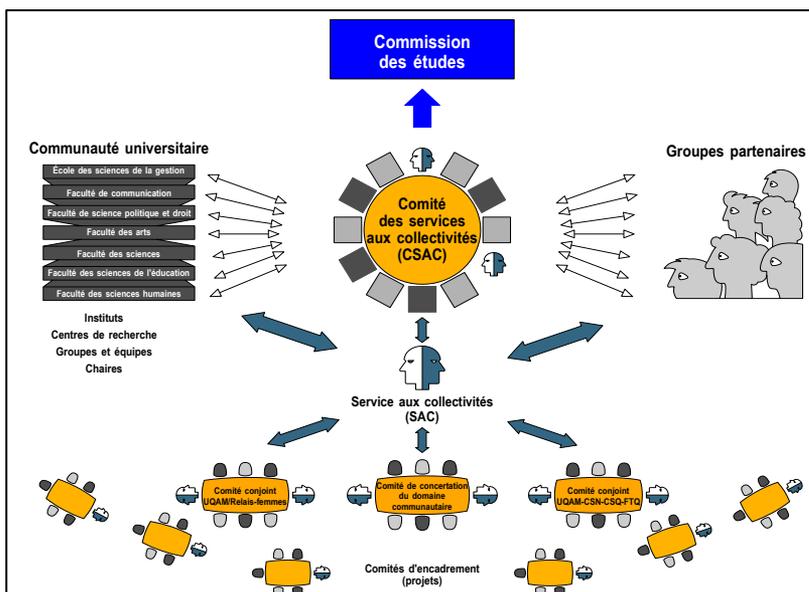
Le Service aux collectivités joue plusieurs rôles. Il accueille les demandes provenant des organismes externes éligibles; il assure la coordination et le suivi des projets, une fois ceux-ci démarrés; il coordonne les instances

⁶ UQAM, *Politique des services aux collectivités*, article 6.1.

partenariales : le CSAC, les comités conjoints des deux protocoles, les comités de concertation des groupes communautaires et les comités d'encadrement propres à chaque projet de recherche ou de formation. Ceci implique tant la préparation et l'animation des réunions que l'accompagnement actif des activités de recherche ou de formation. Enfin, il joue un rôle administratif de collecte de l'information sur les projets réalisés et d'acheminement de cette information aux différentes instances de l'UQAM et aux partenaires externes.

Le graphique suivant permet de visualiser les acteurs impliqués dans la mise en place de ces mécanismes institutionnels.

Graphique 1 – Organigramme du SAC



Protocoles et domaines d'activité

Dans les premières années d'existence du SAC, deux ententes importantes ont été établies entre l'UQAM et certains des groupes visés par la *Politique 41*. Ces ententes ont conduit à la signature de protocoles de collaboration. Un premier avec les principales centrales syndicales québécoises : la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ). Un deuxième avec l'organisme Relais-femmes⁷. Ces comités regroupent, de façon paritaire, des professeures et professeurs de l'UQAM et des représentantes et représentants des organismes partenaires. Ces personnes se réunissent environ quatre fois par année afin de porter un regard d'ensemble sur les activités réalisées et pour identifier des préoccupations ou des pistes de travail pouvant donner lieu à des projets de recherche ou de formation.

Aux domaines du syndicalisme et du féminisme s'est greffé le domaine de l'action communautaire. Pour ce dernier, un Comité de concertation a été mis sur pied, lequel est largement inclusif et permet un arrimage éventuel avec bon nombre de groupes communautaires et organisations à but non lucratif. Ce comité se réunit selon la même philosophie paritaire que les autres structures. Les organismes communautaires membres, s'ils jouissent d'un ancrage profond dans leur milieu, et à ce titre peuvent légitimement affirmer faire écho aux préoccupations de plusieurs organismes et de leurs membres, ne peuvent cependant représenter l'ensemble

⁷ L'organisme Relais-femmes représente un nombre important et diversifié de groupes de femmes. Chacun de ces protocoles prévoit l'existence et l'animation d'un comité conjoint (UQAM/CSN-CSQ - FTQ; UQAM/Relais-femmes).

des organismes communautaires et à but non lucratif visés par la Politique des services aux collectivités.

Rappelons qu'une bonne majorité de groupes avec lesquels travaille le SAC ne siègent pas à ces comités. Ainsi, les projets soutenus par le SAC peuvent provenir de divers organismes communautaires, de groupes de femmes et de syndicats non affiliés.

Intégration des projets menés au SAC dans la tâche des professeurs de l'UQAM

La tâche des professeurs à l'UQAM comporte trois volets : la recherche, l'enseignement et le service à la collectivité. La mission des services aux collectivités se voulant « distincte mais intégrée » aux autres missions universitaires de recherche et de formation, la plupart des activités réalisées par les professeurs dans le cadre des services aux collectivités sont intégrées à leur tâche. Au SAC, quatre types d'activités ont été développés dans le cadre de la Politique, soit la recherche, la formation, la diffusion-vulgarisation et la consultation-expertise.

Une activité de recherche soutenue par le SAC est soumise aux mêmes critères de qualité et de rigueur scientifique qu'une recherche classique. Les résultats des recherches sont publics et les chercheurs peuvent les utiliser à des fins de publication scientifique ou dans leur enseignement. De plus, dès le début du projet, la question de la diffusion dans le milieu est discutée. Cela peut prendre différentes formes : soirée spéciale, assemblée générale des membres, assemblée publique, etc. Comme le souligne Frédéric Lesemann :

la recherche en situation de contextualisation ne cesse de résoudre des problèmes théoriques fondamentaux si l'on

veut, mais dans une visée de réalisations pratiques [...] il ne s'agit pas de transférer à des utilisateurs [...] des résultats produits en milieu de recherche; il s'agit plutôt de recherches qui trouvent une destination sociale parce que, dès l'origine et tout au cours de la conduite du travail, sont impliqués la variété des acteurs intéressés⁸.

Une activité de formation soutenue par le SAC et pour laquelle le CSAC a octroyé un dégrèvement d'enseignement crédité permet aux professeurs de donner une formation dans un organisme partenaire, dans les locaux choisis par celui-ci, selon des modalités, une pédagogie et un rythme convenus conjointement. Il s'agit davantage d'une affectation d'enseignement (puisque le cours est donné) qui se trouve dans la composante enseignement de la tâche professorale.

Les activités de diffusion-vulgarisation sont des activités ponctuelles. Elles se présentent souvent sous la forme de conférences, d'animations, de journées d'étude, de production vidéo, etc. Ces activités peuvent mener à des projets de recherche ou des formation de plus grande envergure.

Les consultations-expertises sont elles aussi des activités ponctuelles. Elles demandent à l'acteur universitaire de donner un avis sur un sujet précis. Il ne s'agit pas ici d'une activité donnant lieu à un suivi particulier comme c'est le cas pour les autres activités mentionnées.

⁸ Frédéric Lesemann, 2003, « La société des savoirs et la gouvernance : la transformation des conditions de production de la recherche universitaire », *Lien social et Politiques*, n° 50, p. 27.

Figure 1 – L'intégration des activités réalisées dans le cadre de la Politique des services aux collectivités dans la tâche professorale à l'UQAM



Si les activités conduites dans le cadre du SAC ont un impact direct sur les organismes avec lesquels elles sont réalisées, elles ont aussi un impact sur les activités académiques. Elles permettent notamment un arrimage entre l'enseignement universitaire et les connaissances et expertises du milieu, une intégration plus rapide de ces connaissances dans le cursus universitaire, le développement de nouveaux cours et de nouvelles méthodes pédagogiques, le développement de projets de recherche, l'accès à des subventions externes, ainsi que la production de publications et conférences scientifiques.

Dynamique, articulation, exigences et retombées des projets réalisés au SAC

Le SAC offre à des organismes une porte d'entrée qui facilite l'accès aux ressources universitaires. Cela permet aussi aux professeurs d'établir plus facilement un arrimage avec le milieu. À partir du moment où une demande est déposée au SAC, l'agent de développement entreprend un processus de contact et établit une première

rencontre avec les ressources universitaires identifiées. Si la demande ne cadre pas avec le mandat du SAC, celle-ci est dirigée vers une autre ressource.

L'identification du problème

Un projet repose généralement sur l'identification d'un problème ou d'une situation problématique dans la perspective d'identifier des pistes de solution. L'analyse du besoin fait l'objet d'un travail conjoint entre les représentants de l'organisme partenaire, le professeur et les étudiants qui travailleront sur le projet. L'étape du diagnostic préliminaire est très importante. En principe, lorsqu'il s'agit d'un projet de recherche, il ne se termine pas avec le dépôt d'un rapport de recherche. La diffusion ou le transfert auprès des membres du groupe ou auprès des populations visées fait partie intégrante de la démarche. Lorsqu'il s'agit d'une formation à des groupes, la démarche ne se satisfait pas d'un temps de cours et d'échanges en situation d'apprentissage. Elle implique également le développement conjoint d'outils ou d'instruments d'intervention qui pourront être utilisés de manière indépendante par l'organisme partenaire.

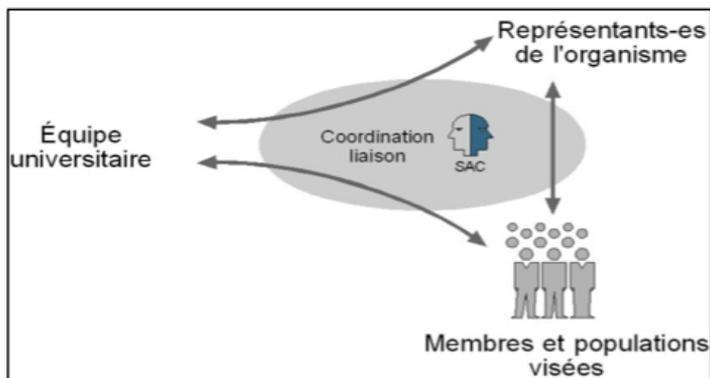
Une relation appelant une structure de médiation

Tout projet réalisé au SAC s'inscrit dans une dynamique où interviennent plusieurs acteurs :

- Les ressources professorales et étudiantes associées au projet;
- Les représentants de l'organisme partenaire;
- Les membres de l'organisme ou les populations visées par le projet auquel le projet s'adresse en définitive;
- La personne affectée à la coordination du projet : agent de développement ou coordonnateur du SAC.

Cette relation est illustrée par la figure ci-dessous. Elle repose sur la formation d'un Comité d'encadrement, d'un travail de coordination et d'une approche globale.

Figure 2 – Le SAC, une structure de médiation



Comité d'encadrement paritaire et démocratique

Cette relation partenariale exige une coordination à toutes les étapes de réalisation d'un projet de recherche ou de formation. C'est pourquoi un Comité d'encadrement ou Comité de suivi est mis sur pied pour chacun des projets. Ce Comité réunit des représentants de l'organisme, l'équipe universitaire (professeurs et étudiants associés au projet) et la personne affectée à la coordination : un agent de développement du SAC.

L'encadrement des parties prenantes prend la forme d'un dialogue coordonné entre les partenaires universitaires et les groupes demandeurs de recherche ou de formation. Chacun des partenaires est vu comme détenant une expertise, des compétences à partager qui sont unies autour de la réalisation d'un but commun. Généralement, le travail d'arrimage se déroule harmonieusement, mais certaines tensions peuvent survenir, comme dans toute situation où deux cultures se rencontrent. Il faut dès lors

harmoniser les différences, conjuguer les forces de chacune des parties, identifier les sources de blocage et les solutions possibles, tout en respectant le fait que chaque partie possède une identité propre, des savoirs et des rôles précis, des contraintes, des temporalités et des postures différentes.

Si les populations visées par une recherche ou une formation ne font pas nécessairement partie du Comité d'encadrement, les activités doivent toujours être pensées en termes de contacts avec celles-ci, tant pour aller chercher leurs connaissances et perceptions des problèmes que pour s'assurer de retombées positives pour elles dans l'action. Les populations visées ne sont en effet pas seulement utilisatrices d'un savoir produit en dehors d'elles; elles sont aussi détentrices d'une partie des connaissances qui doivent être mobilisées dans le cadre d'un projet en partenariat et sont donc coproductrices de ce savoir. Le Comité d'encadrement doit notamment veiller à s'assurer du contact avec ces populations, à l'une ou l'autre des phases du projet.

Travail de coordination

Le travail de médiation comporte certes un aspect administratif: convocation des réunions, rédaction des comptes rendus, suivi des décisions, contribution à l'organisation des activités, etc. Mais il va beaucoup plus loin. Il consiste aussi à s'assurer que le projet soit défini conjointement et réponde clairement aux attentes et aux contraintes de chaque partie. Il s'assure que le projet aura des retombées tant pour le milieu non universitaire concerné que pour l'université. La personne à la coordination vise rapidement à instaurer un climat de confiance, lequel est nécessaire au bon déroulement des travaux.

Le rôle des personnes affectées à la coordination est clé. Elles sont à la fois des médiatrices, des traductrices, des facilitatrices, des conseillères et des gestionnaires. Elles peuvent également être appelées à intervenir, à la demande des parties, sur le contenu des activités (animation, rédaction, présentation, etc.) pour faciliter l'arrimage et l'atteinte des objectifs.

Ce travail d'accompagnement requiert des habiletés de communication et une polyvalence permettant d'être à la fois à l'aise avec les professeures et avec les représentants de l'organisme partenaire. Ce travail implique d'avoir une sensibilité aux préoccupations de l'ensemble des parties et d'être reconnu par celles-ci comme étant légitime.

Approche globale

Les types de projets conduits au SAC peuvent être très variés : recherche, formation, diffusion-vulgarisation, consultation-expertise. Les projets sont de durée variable, allant de quelques mois à plusieurs années. Selon les projets, différentes approches, méthodologies et perspectives théoriques peuvent être déployées. Les formations empruntent aux méthodes actives de l'andragogie qui considèrent les acquis expérientiels des participantes. Les recherches sont souvent menées selon le mode de la recherche-action. Elles reposent sur des méthodologies variées : approches quantitatives ou qualitatives, observation participante, etc. Certaines activités peuvent relever de façon exclusive de l'un ou l'autre des partenaires : sondage des besoins de formation, rédaction d'un article dans le journal de l'organisme ou d'un article scientifique, élaboration d'outils de formation, par exemple.

Des réalisations importantes

Les premières années d'existence du SAC ont principalement touché des activités liées au Protocole syndical entre l'UQAM, la CSN et la FTQ⁹. Les principaux projets de recherche ont porté sur la santé et la sécurité au travail (exposition aux contaminants, aux radiations ionisantes ou aux vibrations, par exemple). Ces recherches ont souvent été suivies de formations réalisées auprès des travailleurs des milieux concernés.

À partir des années 1980, les dossiers concernant les femmes et les rapports de sexe ont pris de l'ampleur et plusieurs formations et recherches ont porté sur la fiscalité, la participation citoyenne, la réforme des institutions politiques et familiales, les technologies d'apprentissage, la formation à distance, l'exercice du pouvoir dans les instances décisionnelles, l'égalité en emploi et les métiers non traditionnels, l'engagement des femmes dans le développement de la ville, etc.

En ce qui concerne les organismes communautaires, les questions de logement, de monoparentalité, d'homoparentalité, d'éducation populaire, de pauvreté, d'intervention en milieu ethnoculturel, de gestion écologique des déchets, de développement communautaire, d'intégration en emploi des personnes immigrantes ont aussi été abordées, ainsi que la citoyenneté démocratique, la santé environnementale, le développement des services de proximité et de l'économie sociale, etc.

⁹ La CSQ ne faisait pas partie du protocole à ce moment, elle l'a intégré en 2001. Cependant, dès 1991, la CEQ (ancêtre de la CSQ) avait une entente de collaboration avec l'UQAM.

Le Graphique 2 présente l'évolution des activités du SAC conduites entre 2003 et 2010 au sein des différentes facultés et écoles de l'UQAM. Toutes les facultés y sont représentées¹⁰. Les projets menés par des professeurs des sciences humaines dominent tout au long de cette période. Le nombre de projets associés à la Faculté des sciences a subi peu de variations : plusieurs de ces projets ont été portés par les chercheurs du CINBIOSE¹¹, et tout particulièrement par l'équipe interdisciplinaire¹² « *l'Invisible qui fait mal* » dont les objets d'étude concernent le travail des femmes, en particulier sur ses aspects les moins visibles et les plus problématiques.

Selon une évaluation très conservatrice, depuis le début des années 1980, le SAC a soutenu au-delà de 1 000 activités de recherche, de formation, de diffusion-vulgarisation et de consultation-expertise, avec plus de 550 groupes et syndicats, lesquels ont apporté leurs questionnements et expertises à environ 370 professeurs.

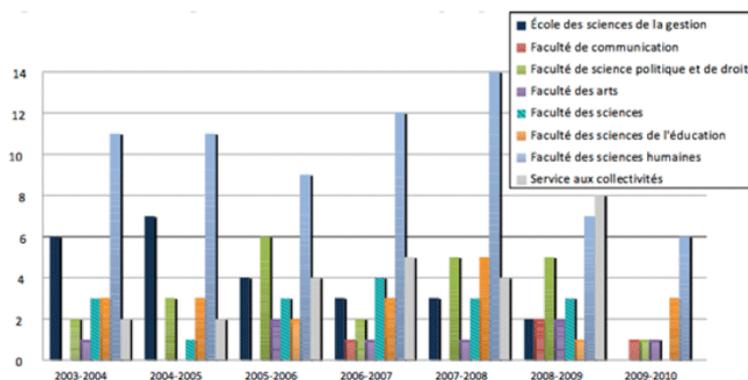
Par ailleurs, considérant que les projets de recherche représentent au-delà de 40 % des projets soutenus par le SAC, et que la très grande majorité de ces projets sont réalisés avec au moins un étudiant, on peut considérer sans trop de risques de se tromper que le SAC a offert à plus de 1 000 étudiants un espace privilégié de contact avec les groupes.

¹⁰ Dans le Graphique 2, les activités classées dans Service aux collectivités sont des activités conduites directement par un membre de l'équipe professionnelle du SAC.

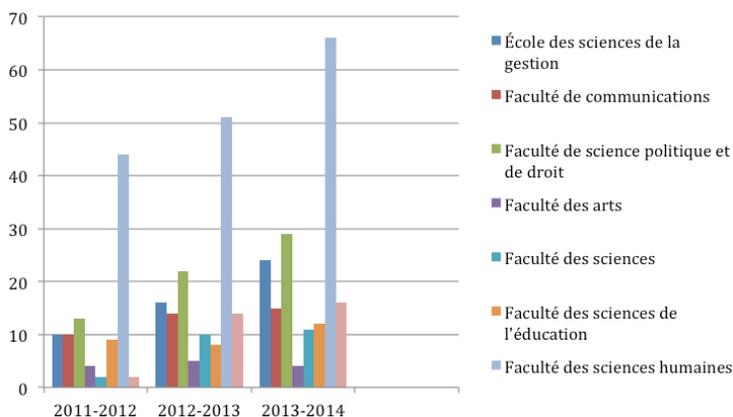
¹¹ Centre de recherche interdisciplinaire sur la biologie, la santé, la société et l'environnement.

¹² Composée de chercheurs universitaires et de représentants des structures de condition féminine et de santé-sécurité des trois grandes centrales syndicales du Québec : CSN, CSQ et FTQ.

Graphique 2 – Évolution des activités du SAC avec les différentes facultés et école entre 2003 et 2010



Graphique 3 – Implication des Facultés 2011-2014



Au cours des trois dernières années (2011-2014), le SAC a réalisé de nombreux projets auprès de chercheurs de l'ensemble des facultés de l'UQAM. Les projets ont été effectués de concert avec les agents de mobilisation des connaissances. Ils visaient des activités de formation, des projets de recherche et l'organisation d'événements de diffusion des connaissances : séminaires, colloques, forums.

Enjeux et défis pour une science engagée et engageante

Pour des chercheurs habitués de fonctionner dans un cadre classique de recherche fondamentale, le fait de travailler de concert avec des acteurs sur des questions liées aux besoins et aux intérêts de praticiens peut représenter un problème. Se pose souvent la question de la pertinence et de la légitimité de travailler dans un cadre qui donne l'impression d'être au service de l'acteur. La question de la finalité scientifique se pose aussi : la science doit-elle être au service des acteurs, devenir utilitariste? Qu'en est-il de la rigueur lorsque l'agenda politique semble omniprésent? Les chercheurs pratiquant la recherche partenariale accordent-ils préséance à l'engagement social sur la quête de vérité scientifique? Sont-ils prisonniers de la dimension normative de cet engagement?

Il est certes difficile de répondre dans l'absolu à ces questions. L'expérience de recherche et de formation réalisée sous l'égide du SAC de l'UQAM nous indique clairement que les résultats d'une recherche et d'une formation seront différents lorsque des praticiens sont impliqués, et ce, pour différentes raisons.

Premièrement, force est de constater que l'objet de recherche ou de formation, lorsqu'il est co-défini, met en scène des préoccupations que ne porte pas nécessairement le chercheur. Par exemple, la problématisation de la question de recherche, définie de façon partenariale, mobilise des intérêts pluriels de recherche et exige un approfondissement cognitif centré tant sur la systématisation de savoirs que sur le passage à l'action. Il y a donc, par la diversité des préoccupations, des points de vue et des savoirs expérientiels, une valeur ajoutée et un enrichissement absents de la recherche conduite de façon classique. Il est vrai que cet apport oriente le travail de

problématisation dans une voie qui peut modifier l'angle de la recherche. Mais n'en est-il pas ainsi lorsqu'une problématisation de recherche est construite à partir d'une approche multidisciplinaire impliquant une diversité de chercheurs?

Deuxièmement, tout au long de la réalisation de l'activité de recherche, les mises en dialogue entre les parties prenantes assurent une validation en temps réel du traitement des données (comprenant la collecte et l'analyse). Un travail de traitement nécessite, comme le montre bien la méthode anthropologique de recherche par l'observation participante, que la dimension culturelle soit prise en compte pour bien interpréter le sens de certaines données ou de certains événements. Le Groupe de discussion devient alors un laboratoire où prennent place des actions de médiation et de traduction sur le contenu même des données, un travail qui est multilatéral et qui génère des apprentissages mutuels.

La conduite d'activités de recherche partenariale pose des questions centrales sur la façon de produire des connaissances, sur son impact sur les disciples scientifiques concernées et sur la science en général.

Une représentation traditionnelle du mode de production des connaissances scientifiques associe fondamentalement cette production à l'œuvre d'un sage, d'un philosophe, d'un grand penseur, qui, à partir d'une activité de synthèse, est capable d'assembler des informations, de coordonner des synthèses mineures et surtout de donner un sens à la réalité. La production de connaissances majeures, radicales, celles qui permettent une réorganisation fondamentale de notre compréhension, telles les théories du système solaire, de l'action collective, du marginalisme, de la cybernétique, sont en principe présentées comme l'œuvre d'individus éclairés,

des spécialistes qui cumulent des capacités et des compétences intellectuelles d'ordre scientifique. Il s'agit donc d'acteurs spécifiques, formés pour la science et œuvrant fondamentalement au développement de celle-ci.

Une représentation moins traditionnelle du mode de production des connaissances associe l'acte de production à toutes les personnes mettant en scène des capacités intellectuelles pour penser et réfléchir sur la réalité. Tous les acteurs d'une société peuvent participer à ce processus en autant qu'ils agissent en conséquence. Toutefois, tous les acteurs qui le font ne verront pas nécessairement leur apport être reconnu puisqu'ils n'auront peut-être pas accès aux dispositifs qui rendent possible la diffusion de leurs idées puisqu'ils n'auront pas non plus toutes les compétences nécessaires pour rendre explicites les nouvelles connaissances qu'ils ont générées. Leurs idées circulant moins bien ou pas, ces personnes ne pourront pas facilement soumettre leurs hypothèses ou explications au contrôle de la preuve, c'est-à-dire à leur évaluation par la communauté scientifique.

L'intérêt de la recherche partenariale est évident lorsqu'on considère que la production des connaissances est un processus collectif qui met en scène une variété d'acteurs et d'objets en des lieux précis sur des périodes bien délimitées. Les travaux de Berger et Luckmann¹³ sur la construction sociale de la réalité ont permis d'ouvrir le débat sur la complexité du processus de production des connaissances. Les travaux de Latour et Woolgar¹⁴ et ceux de Callon¹⁵ ont poursuivi sur cette lancée en montrant

¹³ Peter L. Berger et Thomas Luckmann, 1966, *The Social Construction of Reality*, New York, Doubleday.

¹⁴ Bruno Latour et Steve Woolgar, 1988, *La vie de laboratoire : la Production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte.

¹⁵ Michel Callon, 1992, « Sociologie des sciences et économie du

comment le processus de recherche met en scène une variété d'acteurs et d'objets qui en viennent à former un laboratoire d'où émanent de nouvelles connaissances. Il s'agit fondamentalement d'assurer que des collectifs de réflexion, des environnements de médiation, des laboratoires de réflexion et d'interprétation soient implantés pour permettre une montée en importance et une reconnaissance de l'apport intellectuel d'autres penseurs que les penseurs de métier que sont les scientifiques.

Est-ce à dire qu'il n'y a plus de place pour le mode traditionnel et plus linéaire de production des connaissances? Pas vraiment, ce monde a encore toute sa raison d'être. Par contre, il importe d'ouvrir le royaume de la science à des acteurs, à des intellectuels qui ne font pas de la science leur premier métier. Le fait de prendre en compte la richesse intellectuelle des acteurs non scientifiques et de mettre en place des dispositifs de co-construction des connaissances constitue un saut qualitatif important.

Quels dangers sont associables à une telle ouverture?

Le premier tient à la place et aux rôles centraux que les universitaires doivent jouer ou exercer dans les dispositifs de co-production des connaissances. Il s'agit d'un rôle qui cumule les fonctions de leadership, de traduction, de médiation, de non-négociabilité, d'écoute et de modestie.

- De leadership pour assurer que les règles de l'art soient respectées et que la co-production ne soit pas détournée d'une certaine objectivité, que la critique ait toujours sa place.

changement technique: l'irrésistible montée des réseaux technico-économiques », dans Madeleine Akirhc et al., *Ces réseaux que la raison ignore*, Paris, l'Harmattan, p. 53-78.

- De traduction, pour assurer une intelligibilité entre les parties prenantes.
- De médiation, pour faciliter le développement de compromis et le travail de négociation.
- De non-négociabilité, pour savoir quand mettre fin à des opérations de co-construction lorsque le processus exige un repli des parties prenantes sur elles-mêmes.
- D'écoute, pour faciliter l'insertion de ce qui à première vue peut déconcerter ou remettre en question.
- De modestie, pour accepter que des non chercheurs mettent à jour des clés permettant de déverrouiller le processus d'émergence de nouvelles compréhensions, de nouvelles connaissances.

Si les chercheurs ne sont pas en mesure de bien exercer ces rôles, le processus peut facilement dériver dans une direction ou une autre. À un extrême du processus, les partenaires peuvent uniquement servir d'alibis pour faciliter la réalisation de processus de recherche ou de formation complètement contrôlés par l'universitaire. À un autre extrême du processus, les universitaires peuvent se voir censurés par des acteurs qui contrôlent les objets et les données traitées d'une façon telle que la production de connaissances en arrive à cerner des intérêts très limités, idéologiquement orientés et peu collectivisés.

Le deuxième danger tient à la responsabilité claire qu'ont les acteurs non scientifiques de devoir s'approprier les rudiments de la culture universitaire de recherche lorsque ces personnes acceptent de travailler en partenariat. Bien que ce travail d'acculturation doive se faire dans les deux sens, il est plus difficile pour des acteurs non scientifiques qui sont souvent familiarisés à des mises en relations contractualisées. Dès lors, le danger d'instrumentalisation de la science par la recherche partenariale est celui de voir les acteurs s'intégrer à une démarche partenariale

temporairement pour des projets bien spécifiques, répondant à des besoins bien précis. Tous les éléments cognitifs se dégageant d'une recherche ne seront pas traités s'il n'y a pas ouverture des partenaires aux différentes possibilités découlant du projet. De plus, une fois le projet terminé, leur relation au collectif de recherche ne leur semblant plus nécessaire pour le développement de leur organisation, ils se retirent.

Trois grands défis sont à prendre en considération pour assurer un plein développement du potentiel d'activités de recherches ou de formations conduites de façon partenariale.

Le premier défi est d'assurer une diffusion et une reconnaissance du modèle que représente la recherche partenariale. Le SAC regroupe une communauté de personnes qui voient souvent leurs travaux dévalorisés parce qu'ils ne répondent pas aux critères normatifs d'évaluation de la production scientifique. Il est plus valorisant d'organiser un colloque international regroupant les sommités universitaires d'un champ de recherche que d'organiser un colloque regroupant des acteurs sociaux. De même, le milieu de la recherche valorise davantage les publications soumises dans des revues à comité de lecture que les publications dans des revues de vulgarisation des connaissances. Il s'ensuit un besoin d'innover dans l'univers universitaire de la production cognitive pour permettre aux arrangements institutionnels étatiques, privés et sociaux qui encadrent la production et la diffusion des connaissances scientifiques de s'adapter au monde de la recherche partenariale. Ceci implique de revoir les bases mêmes du financement de la recherche afin de permettre la mise en place de nouveaux types de réseaux de recherche et de partenariats. Ceci implique aussi la nécessité d'allouer des enveloppes budgétaires pour que les chercheurs accordent plus

d'attention au transfert des connaissances. Sur ce point, l'imaginaire actuel est cantonné dans une logique linéaire où le besoin en recherche donne lieu à une activité de recherche de laquelle découlent des résultats qui sont publiés. La publication est considérée comme un bien à consommer. Un nouvel imaginaire, misant sur la circularité du processus et l'interactivité entre les parties prenantes présentes à chacune des étapes du processus, assurerait un transfert réel et plus dynamique des connaissances.

Un deuxième défi est d'approfondir la dynamique du processus partenarial de gestion de la recherche et de sa diffusion lorsque cette dernière regroupe des acteurs variés¹⁶. D'une part, il s'agit d'impliquer qualitativement les personnes du terrain dans la problématisation des questions de recherche et dans le montage méthodologique de production des données, puis analytique de gestion des données qui en découlent. Il s'agit donc de transmettre la culture scientifique à ces dernières, une culture reposant fondamentalement sur l'articulation entre des éléments d'observation empirique, de réflexion analytique critique et des modèles théoriques de conception de l'ordre des choses. D'autre part, il s'agit de rendre plus explicite pour les universitaires la culture de « l'action dans l'urgence » qui constitue la réalité au jour le jour des acteurs sociaux. Transmettre cette culture de l'intervention stratégique soulève la question du rapport que le chercheur doit entretenir avec l'engagement politique. Jusqu'où aller, quelles frontières franchir ou ne pas franchir et surtout quels garde-fous mettre en place pour garder le cap de la scientificité?

¹⁶ Sylvie Boucher de Grosbois et Yves Mauffette, 2014, « Inside View IV.6.1 Research and training beyond the university walls », dans Global University Network for Innovation (GUNI), *Higher Education in the World 5*, New York, Palgrave Macmillan, p. 259-61.

Un troisième défi est d'ordre cognitif. La recherche scientifique peut difficilement faire l'économie de sa propre évaluation. En quoi le fait d'investir dans la recherche ou la formation partenariale permet-il de produire une connaissance appropriée du monde dans lequel nous vivons? En d'autres mots, la science a aussi son agenda de travail comportant une certaine mission aux contours flous qui en font un secteur d'activité voué à la réalisation d'un projet qui est sien. Ce projet de mise en transparence du réel par la matérialisation du vrai, de réduction de l'écart entre la vérité subjective et la vérité objective, la recherche partenariale le poursuit.

Ce dernier point soulève la grande question de la distance critique, de l'objectivité, de la possible instrumentalisation de la recherche au profit d'intérêts corporatifs. Dans le contexte où l'université est une institution au sein de laquelle nous voyons se creuser une distance de plus en plus grande entre la production de nouvelles connaissances et les besoins cognitifs portés par les populations en situation de pauvreté et d'exclusion, il est important de repenser son fonctionnement¹⁷.

Pour sortir du fait anecdotique et ne pas tomber dans l'oubli, l'action du SAC demande une certaine forme de montée en généralité et d'institutionnalisation. Comment y arriver dans un contexte où l'État pense davantage au développement managérial de l'université plutôt que d'en faire un des acteurs clés pour agir sur l'identification de solutions aux grands maux qui cadennassent la volonté et la capacité d'émancipation des populations pauvres et exclues? Pour que l'impact du SAC dépasse la scène

¹⁷ Geneviève Defraigne-Tardieu, 2012, *L'Université populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire*, Paris, Presses universitaires de France.

locale, il importe de faire percoler cette expérience et d'en généraliser la portée au sein des universités.

Concevoir autrement l'université exige une concertation élargie entre les parties prenantes concernées¹⁸. En d'autres mots, il s'agit de questionner de l'intérieur le corporatisme universitaire afin d'élargir la gouvernance de l'université à l'ensemble des communautés concernées par l'avenir de cette institution, dont celles en situation de pauvreté et d'exclusion. D'une certaine façon, une petite révolution culturelle est requise pour arrimer de façon responsable et engagée les trois dimensions de la mission universitaire et surtout pour faire en sorte que sa dimension « service à la communauté » sorte de la marginalité et en vienne à occuper une place centrale.

Conclusion

Penser en termes de co-production des connaissances soulève un ensemble de questions et d'enjeux. À travers ce processus, n'y a-t-il pas danger de voir disparaître la spécificité du travail scientifique? Ne voit-on pas l'essence du statut de chercheur se teinter d'une aura utilitariste qui, pour certains, enlève de la valeur à la fonction critique et objective de l'intellectuel universitaire? À partir des collaborations de recherche qui se tissent, de par les prises de parole qu'elles permettent, grâce au le jumelage ou au mariage des cultures cognitives et des formes de rationalité qui y sont rattachées, n'assistet-on pas à une perte de performativité de la « Science »?

Ces questions sont présentement en débat. Les partisans de l'ouverture de la science à la question citoyenne voient

¹⁸ Au sens de « public concerné », tels qu'en rendent compte les travaux de Dewey. Voir Mauduit, *supra* note 1 et Cormier, *supra* note 2.

de façon positive le rapprochement entre les scientifiques et les professionnels de l'intervention, ou encore, ils voient une nécessité au dialogue qui prend place entre des scientifiques et des citoyens. Les opposants sont plutôt partisans d'un recentrage de la science sur le champ d'action de l'autoproduction des connaissances et évaluent négativement les transactions qui se tissent entre la science et la société. Ces derniers sont conscients que la science doit être au service des questions qui touchent ou qui concernent la société, mais ils préfèrent que cette mise en relation soit la plus distante possible.

Ces deux positions ont un impact direct sur les dimensions organisationnelles et institutionnelles qu'adopte le « projet scientifique ». Elles colorent la façon dont est structuré et orienté le fonctionnement des universités et des centres de recherche. En fonction des victoires de l'un ou l'autre camp, elles rendent légitime les interprétations qui sont données au rôle et à la fonction de l'enseignant et du chercheur universitaires. Force est de constater que la tendance historique dominante depuis le début du XX^e siècle est celle qui préconise une autonomie forte du « projet scientifique ». Cette position est particulièrement présente dans le grand domaine des sciences de la culture, et elle est partiellement questionnée aujourd'hui. De petites victoires sont observables, mais la logique d'ensemble demeure inchangée.

Existe-t-il une voie mitoyenne entre ces deux positions? Un entre-camp permettrait-il de redéfinir le « projet scientifique » de façon telle qu'il pourrait gagner en noblesse tout en portant des habits complémentaires? Nous pensons que oui.

L'enjeu de l'autonomie est certes important car il confirme l'idée que le métier de « scientifique » est le produit d'une formation à « l'Art de faire et de conduire

des activités scientifiques ». On ne s'improvise pas docteur en médecine, on ne se donne pas le statut de pilote d'avion, ces expertises sont acquises par la formation.

Par contre, cette reconnaissance de l'importance de la formation et de l'expertise ne signifie pas que le champ que représente l'univers de la production des connaissances relève uniquement du métier de scientifique. D'une part, la démarche scientifique peut ne pas être appropriée pour tous les types de projets de recherche. D'autre part, la méthode scientifique peut intégrer différentes expertises dans l'espace de laboratoire que représente toute activité de formation ou de recherche.

L'adage selon lequel il importe de « consulter un médecin pour régler l'urgence puis devenir son propre médecin en adoptant un mode de vie sain et des comportements préventifs » s'applique parfaitement au monde scientifique et plus particulièrement aux professionnels de la formation et de la recherche. Nous faisons l'hypothèse que toute « société à caractère culturel », i.e. toute formation humaine édifiée pour répondre à la nécessité d'entrer en relation avec la nature, donc qui doit développer un procès institutionnel de « subsistanciation », gagnerait en performativité si elle démocratisait la sphère de production des connaissances pour en faire un champ de co-production des savoirs.

Une telle démocratisation impliquerait, à notre sens, la constitution d'un corps social de spécialistes ou de professionnels qui seraient ouverts à l'idée d'une connaissance reposant sur le lien indissociable prenant place entre la « réflexion et l'action », faisant d'eux des « scientifiques de la praxis sociale »¹⁹. Elle impliquerait

¹⁹ Jean-Marc Fontan, 2000, « De l'intellectuel critique au professionnel de service, radioscopie de l'universitaire engagé »,

aussi l'adoption d'un processus de socialisation qui ferait de la rationalité scientifique le mode privilégié de prise de décisions, ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui, même au sein des officines des plus grandes organisations de la modernité avancée.

La vision que nous avons de la science demande en quelque sorte l'entrée en scène d'une révolution par laquelle seraient réformés tant la science et ses dispositifs que le rapport que la « science et la société » entretiennent l'une avec l'autre.

Ouvrir la science à la société et à penser la société en fonction des savoirs co-produits scientifiquement ferait en sorte que l'université, et à plus petite échelle un centre de recherche universitaire ou une unité de formation, ne pourraient plus être pensés de façon désincarnée du reste de la communauté dans lesquels ils s'insèrent.

Présentement, ils sont pensés en tant qu'espaces privés, réservés, coupés de tout dialogue social, fortement corporatisés, peu sensibilisés aux maux de la société, largement protégés des petites et moyennes crises qui traversent les sociétés. À l'image des grandes églises, ils ont perdu le sens profond que représentait la fonction médiatrice qui les a fait émerger. Oublier que la science est là pour établir une passerelle critique entre la réalité et le réel c'est dénaturer le sens premier que constituaient la quête de savoirs et la montée en connaissances.

Bibliographie

- Benson, Lee et Ira Harkavy. 2000. « Higher Education's Third Revolution: The Emergence of the Democratic Cosmopolitan Civic University », *Cityscape*, vol. 5, n° 1, p. 47-57.
- Berger, Peter L. et Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality*. New York, Doubleday.
- Blanc, Martine, Carmen Fontaine; Lyne Kurtzman et al. 2011. *L'UQAM dans la Cité : la contribution du Service aux collectivités*. Montréal, UQAM, 59 p.
- Boucher de Grosbois, Sylvie et Yves Mauffette. 2014. « Inside View IV.6.1 Research and training beyond the university walls », dans Global University Network for Innovation (GUNI), *Higher Education in the World 5*. New York, Palgrave Macmillan, p. 259-61.
- Chekoway, Barry. 2001. « Renewing the Civic Mission of the American Research University », *The Journal of Higher Education*, vol. 72, n° 2, p. 125-47.
- Callon, Michel. 1992. « Sociologie des sciences et économie du changement technique: l'irrésistible montée des réseaux technico-économiques », dans Madeleine Akirhc et al., *Ces réseaux que la raison ignore*. Paris, l'Harmattan, p. 53-78.
- Cormier, Jérôme. 2012. *La philosophie pragmatiste de Dewey et Mead : quels fondements théoriques pour appuyer l'intervention universitaire sur le terrain?*. Montréal, CRISES.
- Defraigne-Tardieu, Geneviève. 2012. *L'Université populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire*. Paris, Presses universitaires de France.
- Fontan, Jean-Marc. 2000. « De l'intellectuel critique au professionnel de service, radioscopie de l'universitaire engagé », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 34, p. 79-97.

- Latour, Bruno et Steve Woolgar, 1988, *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte.
- Lesemann, Frédéric. 2003. «La société des savoirs et la gouvernance : la transformation des conditions de production de la recherche universitaire », *Lien social et Politiques*, n° 50, p. 17-37.
- Mauduit, Julien. 2011. *Susciter la démocratie à partir de l'université : les projets de University Settlement à l'Université McGill, 1889-1939*. Montréal, CRISES.
- Université du Québec à Montréal, *Politique des services aux collectivités*. En ligne : <<https://sac.uqam.ca/mission-des-services-aux-collectivites/politique-41-des-services-aux-collectivites.html>>.

L’Institut des sciences, des technologies et des études avancées d’Haïti (ISTEAH) : un outil de développement socioéconomique¹

Samuel Pierre, Pierre Toussaint et James Féthière

Introduction

Depuis Adam Smith, les économistes se sont penchés très sérieusement sur la nature et les causes de la richesse des nations. En effet, dans son livre magistral publié en 1776, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*², Smith analyse l’origine de la prospérité alors récente de certains pays comme l’Angleterre et les Pays-Bas. Quoi qu’en pensent les critiques, son livre demeure à

¹ Ce chapitre est une adaptation de l’article de Samuel Pierre, 2013, « L’ISTEAH : faire de la science et de la technologie les moteurs du développement d’Haïti », *Revue Haïti Perspectives*, vol. 2, no 1, p. 3-7.

² Adam Smith, 1776, *An Inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations*, Chicago, University of Chicago Press.

la fois le texte fondateur de la théorie classique bien connue des économistes et une apologie authentique du libéralisme économique.

Si une telle analyse a servi au XVIII^e siècle à expliquer la richesse de certains pays de la vieille Europe, il faut chercher ailleurs les raisons qui ont conduit à la richesse, au XX^e siècle, des nouveaux pays comme le Brésil, la Corée du Sud, Singapour, Taïwan, pour ne citer que ceux-là. Aujourd'hui encore, des bailleurs de fonds de la communauté internationale et certaines franges éduquées de la population haïtienne entretiennent des doutes sur l'opportunité d'investir dans la formation universitaire. Ils le font souvent sous le prétexte que les personnes formées finiront par quitter massivement le pays. Dans ce contexte, il est salutaire de rappeler que les nouveaux pays susmentionnés ont trouvé le chemin qui mène à la prospérité en créant des universités d'excellence pour former et garder les cerveaux, en investissant dans la science et la technologie pour créer de la richesse par l'innovation. La plupart du temps, ils l'ont fait à leur corps défendant, en assumant tous les risques que comportent de tels choix. Au grand dam des grandes agences internationales qui avaient alors décrié cette orientation, ces pays ont assumé seuls et courageusement la mise en œuvre de cette politique pendant plusieurs décennies. Aujourd'hui, le temps leur a donné raison, les agences d'hier leur ont aussi donné raison en reconnaissant s'être trompées dans leur obstination à ne vouloir promouvoir et soutenir que l'éducation de base. La richesse des nations – tout en étant complexe à expliquer et intimement liée aux valeurs culturelles ambiantes – repose fondamentalement sur une maîtrise du savoir, de la science et de la technologie pour appréhender la complexité du réel. Elle repose également sur une capacité éprouvée d'innovation et d'exécution pour proposer et implanter des solutions originales aux problèmes qui se posent à l'échelle

nationale ou internationale. Haïti devrait donc s'inspirer de ces modèles de succès pour faire de la science et de la technologie les moteurs de son développement socioéconomique.

Dans cet article, nous esquisserons dans un premier temps la nécessité d'un renforcement des capacités des universités haïtiennes. Par la suite, nous examinerons l'opportunité de mettre la science et la technologie au service du développement d'Haïti. Puis, nous traiterons des spécificités organisationnelles et des champs d'études ciblés, avant d'aborder l'orientation des activités de recherche. Nous concluons par la mise en évidence des changements de paradigme induits par l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH).

Nécessité d'un renforcement des capacités

L'enseignement universitaire se distingue des autres niveaux du système éducatif par l'obligation de produire des connaissances nouvelles. C'est là sa mission première. Une université où l'on se contenterait de retransmettre un certain savoir sans lui ajouter de la valeur ne jouerait pas pleinement son rôle. De fait, là où il ne se fait pas de recherche, le caractère universitaire de l'enseignement est souvent remis en cause. Or, force est de constater qu'il existe aujourd'hui très peu de programmes de recherche établis dans les établissements universitaires haïtiens. Les allocations budgétaires pour la recherche sont quasi inexistantes dans les universités publiques et la situation n'est pas très différente dans les universités privées, pratiquement pour les mêmes raisons : une allocation budgétaire inexistante ou insuffisante, une mission de l'université insuffisamment définie et un manque d'articulation avec les milieux socioéconomiques. Cela

dit, certaines activités de recherche se réalisent néanmoins de façon sporadique sous forme d'études, de recherche appliquée ou de recherche-action financées pour la plupart par des organismes internationaux³.

Avec l'accroissement du nombre d'établissements universitaires au pays dans les dernières années, de nombreux détenteurs de licence ont pu en intégrer le corps professoral. En fait, un très faible pourcentage d'enseignants universitaires (environ 10 %) sont détenteurs d'une maîtrise. Quant aux professeurs détenant un doctorat, le pourcentage est encore plus faible⁴. C'est donc l'un des principaux obstacles à surmonter en vue de renforcer les capacités d'enseignement et de recherche des établissements universitaires haïtiens.

Avant le séisme, le portrait brossé du système universitaire haïtien était déjà assez sombre :

Avant le séisme, les universités haïtiennes tant publiques que privées devaient faire face à des défis institutionnels fondamentaux tels que : l'absence de réglementation, la surconcentration dans et autour de la capitale, le manque de financement et l'absence d'une stratégie pour la recherche, une qualification professorale minimale, des bibliothèques pauvres en matériel et un curriculum obsolète⁵.

³ Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF), 2010, *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*, Rapport au président de la République, Port-au-Prince, GTEF.

⁴ *Ibid.*

⁵ Jean-Marie Bourjolly, James Féthière et Pierre Toussaint, 2010,

Un rapport de l'Interuniversity Institute for Research and Development (INURED) daté de mars 2010 montre que plusieurs de ces problèmes ont été aggravés par le séisme. La surconcentration a augmenté considérablement la vulnérabilité du système universitaire lors du tremblement de terre. Ainsi, 28 des 32 plus importants établissements universitaires du pays étaient totalement détruits et les autres, sérieusement endommagés⁶. Ils ont perdu entre 120 et 200 professeurs et administrateurs, entre 2 599 et 6 000 étudiants, futurs professionnels. De plus, un nombre incalculable de professeurs, de professionnels et d'étudiants ont quitté Haïti après le séisme, selon plusieurs sources. Il apparaît donc opportun d'accélérer la formation de formateurs universitaires notamment en région, particulièrement dans les disciplines scientifiques et technologiques, selon un modèle qui renforce les capacités locales des établissements universitaires. Le modèle doit également réduire à long terme la dépendance de ceux-ci envers les ressources professorales de la coopération internationale. C'est donc dans ce contexte qu'émerge le projet d'un ISTEAH initié par le Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN).

« Système éducatif haïtien », dans Samuel Pierre (dir.) et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN), *Construction d'une Haïti nouvelle : Vision et contribution du GRAHN*, Montréal, Presses internationales Polytechnique.

⁶ Interuniversity Institute for Research and Development (INURED), 2010, *The Challenge for Haitian Higher Education: A post-earthquake assessment of higher education institutions in the Port-au-Prince metropolitan area*, Port-au-Prince, INURED.

La science et la technologie au service du développement

Avec l'ISTEAH, il s'agit de mettre la science et la technologie au service du développement. Pour y parvenir, l'Institut forme des citoyens, des innovateurs et des leaders aptes à agir avec compétence aux échelles locale, régionale et nationale, en poursuivant un idéal d'excellence dans les actions et les interventions. L'ISTEAH vise à prolonger l'action des établissements universitaires haïtiens existants. Il vise aussi à renforcer durablement ceux-ci par la mutualisation de ressources complémentaires dans des domaines spécifiques où l'expertise est, sinon inexistante, du moins insuffisante au pays. L'ISTEAH cherche également à soutenir les établissements d'enseignement supérieur en augmentant leur capacité à faire face à la demande croissante de formation au pays. Il cherche enfin à accroître la qualification des ressources humaines dont le pays a besoin pour se relever, selon une approche volontariste visant à terme l'autonomie des établissements universitaires. L'ISTEAH développe avec ses partenaires un modèle haïtien de formation aux études avancées en synthétisant les meilleures pratiques nord-américaines et européennes en matière de science et de technologie.

L'ISTEAH privilégie la recherche, l'innovation, le leadership et la citoyenneté comme bases du développement socioéconomique. Dans la perspective de la décentralisation du pays, cet Institut contribuera significativement à la formation au pays même, de chercheurs et de professionnels de haut calibre, particulièrement dans les villes de province souvent confrontées à des problèmes de pénurie de compétences, pour assurer la formation au premier cycle. Sur un horizon temporel de 10 ans, l'ISTEAH envisage de former un contingent d'au moins 1 000 scientifiques pour rehausser

le niveau scientifique du pays et rendre le pays moins dépendant de l'étranger pour la formation avancée de ses cadres et décideurs. Un corps professoral international, formé pour la plupart de bénévoles, est en place pour soutenir cet institut, en mettant à contribution des méthodes variées de livraison de la formation : présentiel, formation à distance synchrone (vidéoconférence) et asynchrone (*e-learning*), séminaires de courte durée, projets encadrés à distance ou toute autre combinaison possible.

L'ISTEAH réalise des activités de recherche pertinentes, guidées par les besoins des milieux socioéconomiques haïtiens, et offrira des programmes de formation continue avancée pour les cadres de l'administration publique. Il créera également des centres de recherche et des centres d'entrepreneuriat pour la valorisation des innovations issues de ses activités de recherche. Le soutien au prédémarrage d'entreprises technologiques innovantes à forte valeur ajoutée fera en outre partie de ses priorités.

Spécificités organisationnelles et champs d'études ciblés

L'ISTEAH fonctionne selon un certain nombre de principes directeurs. En effet, dispensés en français, en créole, en anglais ou en espagnol, les cours sont partagés par les établissements universitaires haïtiens partenaires dans un souci de rationalisation. Les programmes de formation sont offerts conjointement par les établissements participants, avec des pôles et des antennes dans les régions du pays (Nord, Centre, Sud). Les ressources humaines et matérielles sont mutualisées selon une formule de compensation à définir. Le corps professoral est conforme aux standards internationaux les plus élevés. Les programmes de formation sont supportés

par un réseau international d'établissements, de laboratoires, de chaires et de centres de recherche spécialisés qui accueillent et accueilleront en stage les étudiants de l'ISTEAH. Les établissements partenaires peuvent afficher et proposer les programmes de formation de l'ISTEAH dans leur offre de formation. L'admissibilité des étudiants aux programmes offerts se fait à la fois sur la base du dossier académique et de concours, en privilégiant les membres des corps professoraux des établissements universitaires haïtiens et les cadres de la fonction publique haïtienne. Un programme de bourses d'études basées sur le mérite est institué pour financer les meilleurs étudiants admis aux programmes de formation, avec priorité aux enseignants et cadres des établissements partenaires.

L'ISTEAH offre essentiellement des programmes d'études et de recherche multidisciplinaires qui, sans être limitatifs, sont axés sur les disciplines suivantes : agronomie; technologie alimentaire, foresterie et environnement; administration et sciences de la gestion; sciences de l'éducation; ingénierie et études urbaines; sciences de la santé; sciences économiques; sciences mathématiques et physiques; technologies de l'information et de la communication; technologie éducative et ingénierie pédagogique. Tous les programmes offerts intègrent un tronc commun constitué de cours en sciences humaines et sociales, de cours avancés de langues étrangères (anglais et espagnol), de cours de résolution de problèmes, de méthodologie de recherche, de mathématiques de base, d'approfondissement des outils informatiques et de méthodes statistiques.

Orientation des activités de recherche

Les activités de recherche sont résolument orientées vers la résolution des problèmes du pays selon une approche

multidisciplinaire et holistique. Notons que plusieurs autres pays de la région et d'ailleurs sont aussi confrontés, à des degrés divers, à la plupart de ces problèmes, d'où la portée internationale des solutions qui pourront résulter de ces activités de recherche.

À partir des 12 défis fondamentaux identifiés par le GRAHN⁷, voici un extrait qui esquisse les grandes lignes des activités de recherche qui seront privilégiées au sein de l'ISTEAH⁸.

Le Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle, créé huit jours après le séisme du 12 janvier 2010 et connu aujourd'hui comme GRAHN-Monde, a identifié 12 défis fondamentaux auxquels fait face le pays. Défis qui ne datent pas d'hier et qui pourraient inspirer d'importantes activités de recherche interdisciplinaires... Défis qui pourraient mobiliser plusieurs générations successives de chercheurs et d'intellectuels d'Haïti. Défis qui pourraient aussi engendrer de riches occasions de collaboration scientifique internationale au regard de la pertinence des problématiques de recherche en question. Regardons de plus près cinq de ces douze défis...

PREMIER DÉFI : L'INACCESSIBILITÉ AUX SOINS DE SANTÉ DE BASE

Ce premier défi soulève la question de recherche suivante : comment mettre en

⁷ Samuel Pierre, 2010, « Construire une Haïti nouvelle », dans Pierre et GRAHN, *supra* note 5.

⁸ Ces défis sont cités dans Samuel Pierre, 13 janvier 2012, « Construire une université haïtienne pour une nation haïtienne de bien-être et de prospérité », *Colloque inaugural du Campus universitaire de Limonade de l'Université d'État d'Haïti*, Cap-Haïtien, Haïti.

place un système national de santé à la fois compatible avec le faible niveau d'éducation de la population et les ressources financières et médicales dérisoires dont dispose l'État, en tenant compte des caractéristiques et pratiques culturelles de la société haïtienne? Un tel chantier de recherche mobiliserait des chercheurs dans des disciplines aussi diverses que les sciences médicales, les sciences de l'éducation, les sciences économiques, les sciences administratives, l'anthropologie, la sociologie et l'ethnologie.

DEUXIÈME DÉFI : LE TAUX DE CHÔMAGE TRÈS ÉLEVÉ DE LA POPULATION, PARTICULIÈREMENT CHEZ LES JEUNES

Ce deuxième défi soulève la question de recherche suivante : quel cadre de stimulation doit-on mettre en place afin de dynamiser l'économie haïtienne en vue d'attirer de nouveaux investissements pour la création d'entreprises de toutes tailles, elles-mêmes créatrices d'emplois dans tous les secteurs d'activités et dans tous les coins du pays? Ce chantier de recherche mobiliserait des chercheurs dans des disciplines aussi variées que les sciences économiques, le droit, les sciences et techniques agricoles, l'administration des affaires, la fiscalité, les relations industrielles.

TROISIÈME DÉFI : LA PERTE DU CONTRÔLE DÉMOGRAPHIQUE

Ce troisième défi soulève la question de recherche suivante : quelle stratégie doit-on élaborer et quels mécanismes doit-on mettre en place pour juguler l'explosion démographique et atténuer ses effets négatifs sur l'occupation de l'espace et les infrastructures sociotechniques? Ce chantier de recherche pourrait mobiliser des chercheurs dans des disciplines telles que la démographie, l'éducation, les sciences de la santé et la sociologie.

QUATRIÈME DÉFI : LA DÉGRADATION CONSIDÉRABLE DE L'ENVIRONNEMENT

Ce quatrième défi soulève la question de recherche suivante : comment freiner la dégradation de l'environnement et réhabiliter le territoire haïtien dont le taux de couverture végétale se situe autour de 2%? Ce chantier de recherche pourrait mobiliser des chercheurs dans des disciplines aussi diverses que les sciences de l'environnement, le génie civil, le génie énergétique, le génie rural, la démographie, l'agronomie, l'économie et la foresterie.

CINQUIÈME DÉFI : LA SOUS- ÉDUCATION CHRONIQUE DE LA POPULATION

Ce cinquième défi, et non des moindres, est au cœur de notre rencontre d'aujourd'hui et

apparaît comme un « métadéfi », le défi des défis qui conditionne tout le reste. Comment articuler un système éducatif capable de garantir une éducation de qualité, accessible à tous les citoyens et dans toutes les régions du pays en prenant en compte les impératifs de développement, de bien-être et de prospérité de la société haïtienne? Selon une approche holistique que nous préconisons, ce nouveau système éducatif que nous souhaitons ardemment devrait permettre de former des citoyens nouveaux, férus de science et de conscience, responsables envers eux-mêmes et envers la collectivité, respectueux du bien commun et de la vérité, et motivés pour travailler au développement du pays dans une quête perpétuelle de solutions aux problèmes nationaux.

Des changements de paradigme pour conclure

Au-delà d'une simple institution, ce qui est proposé dans ce chapitre, c'est un quatuor de changements de paradigme dans le paysage universitaire haïtien. En effet, l'ISTEAH cherche à former localement du personnel hautement qualifié pour les besoins du pays afin de réduire la dépendance d'Haïti vis-à-vis de l'extérieur en créant des établissements universitaires pérennes. Premier changement de paradigme : *former des pêcheurs plutôt que de donner du poisson*. L'ISTEAH cherche à déplacer les professeurs plutôt que les étudiants. Deuxième changement de paradigme : *contrer plutôt que favoriser la fuite des cerveaux*. L'ISTEAH vise à renforcer et à valoriser les talents disponibles dans les régions plutôt que de créer les conditions objectives d'abandon de celles-ci.

Troisième changement de paradigme : *augmenter l'attractivité des régions du pays en y développant des hauts lieux de savoir plutôt que de condamner celles-ci à une mort lente en les dépouillant irréversiblement de leurs talents.* L'ISTEAH vise à instituer la science et la technologie comme base de raisonnement dans le processus de prise de décision et la résolution des problèmes. Quatrième changement de paradigme : *promouvoir une approche rationnelle et réfléchie dans la prise de décision plutôt que le réflexe d'improvisation.*

Pour faire de la science et de la technologie les moteurs du développement d'Haïti, le concept promu par l'ISTEAH devrait être accompagné d'un ensemble de politiques publiques visant, premièrement, à doter le pays d'une loi-cadre sur l'enseignement supérieur (démarche actuellement en cours), deuxièmement, à mettre en place un dispositif de contrôle de qualité des programmes d'enseignement supérieur, et troisièmement, à instaurer et à valoriser le statut d'enseignant en général et de professeur d'université en particulier. Ces politiques publiques devraient également traiter la question du financement de l'enseignement supérieur en favorisant, entre autres, la diplomation des étudiants admis dans les programmes. Elles devraient finalement chercher, par une série de mesures incitatives, à contrer le phénomène de la fuite des cerveaux, en attirant et en retenant les diplômés afin qu'ils soient mis au service de toutes les composantes de la nation.

Aujourd'hui, dans tous les pays occidentaux, on assiste à une compétition féroce pour attirer et garder les meilleurs cerveaux de la planète. La richesse et la compétitivité des nations en dépendent. Ce sont notamment les pays du tiers monde qui en font les frais. Haïti en est lourdement affectée avec un taux d'exode des cerveaux dépassant 80 %, selon la Banque mondiale.

Selon Vitraulle Mboungou,

la fuite des cerveaux est généralement considérée comme privant les pays du Sud de leurs élites les plus qualifiées et les plus en mesure de répondre au défi du développement. Une nouvelle publication réalisée par la Banque mondiale dans le cadre de son Programme de recherche sur la migration internationale et le développement révèle que « la fuite des cerveaux est massive dans les pays en développement qui sont pauvres et de taille modeste ». Ainsi, huit Haïtiens et Jamaïcains sur dix qui ont un diplôme universitaire vivent hors de leur pays. De même, plus de 50 % de professionnels diplômés d'université de nombreux pays d'Amérique centrale et des Caraïbes vivent également à l'étranger et dans certains cas, ce taux atteint 80 %⁹.

Il ne faut surtout pas y voir une raison pour ne pas investir dans l'enseignement universitaire. C'est plutôt une raison additionnelle pour travailler à rendre le pays plus attractif pour ses ressortissants, en particulier les diplômés qui doivent contribuer au progrès de la société les ayant formés.

Chaque cerveau haïtien qui part réduit d'autant la capacité du pays à créer de la richesse pour le reste du pays. Oui, il faut donner un accès universel à tous les enfants d'Haïti à une éducation de base de qualité. Mais, seule la qualité peut produire la qualité, et ce, de la petite enfance jusqu'à

⁹ Vitraulle Mboungou, 24 mars 2011, « Fuite des cerveaux : les pays plus sollicités », *Afrique Expansion*.

l'université, si nous ne voulons pas nous enfermer dans une trappe de non-qualité. Celle-ci résulterait du fait que des enseignants non qualifiés perpétueraient au pays une éducation à rabais en transmettant aux générations futures une formation de piètre qualité à tous les niveaux du système éducatif. Haïti devrait donc investir dans son système universitaire comme fer de lance pour promouvoir la qualité à tous les niveaux d'éducation, et ce, au bénéfice du plus grand nombre. L'ISTEAH s'inscrit dans cette démarche d'instaurer la qualité dans le domaine de la science et de la technologie. Non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen pour tirer vers le haut tout le système éducatif haïtien, comme un moteur pour propulser le pays vers le développement tant souhaité. Car seuls des enseignants et des professeurs bien formés peuvent garantir une éducation de qualité. Seuls des professionnels très qualifiés peuvent servir de dorsale à une administration publique compétente et efficace. Seuls des scientifiques et des entrepreneurs innovateurs pourront créer la richesse nécessaire dans la nouvelle économie pour faire d'Haïti un pays émergent dans un horizon réaliste. Travaillons pour que cette utopie devienne un rêve, puis un projet, et enfin une réalité... pour les générations futures.

Bibliographie

- Bourjolly, Jean-Marie, James Féthière et Pierre Toussaint. 2010. « Système éducatif haïtien », dans Samuel Pierre (dir.) et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN), *Construction d'une Haïti nouvelle : Vision et contribution du GRAHN*, Montréal, Presses internationales Polytechnique.
- Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF). 2010. *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*, Rapport au président de la République, Port-au-Prince, GTEF. En ligne : <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Haiti/Haiti_Pacte_national_education.pdf>.
- Interuniversity Institute for Research and Development (INURED). 2010. *The Challenge for Haitian Higher Education: A post-earthquake assessment of higher education institutions in the Port-au-Prince metropolitan area*. Port-au-Prince, INURED. En ligne : <<http://webarchive.ssrc.org/challenge-haiti-report.pdf>>.
- Mbougou, Vitraulle. 24 mars 2011. « Fuite des cerveaux : les pays plus sollicités », *Afrique Expansion*. En ligne : <<http://www.afriqueexpansion.com/produits-africains-1941-fuite-des-cerveaux-les-pays-les-plus-sollicites.html>> (page consultée le 20 mars 2015).
- Pierre, Samuel. 2010. « Construire une Haïti nouvelle », dans Samuel Pierre (dir.) et Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN), *Construction d'une Haïti nouvelle : Vision et contribution du GRAHN*. Montréal, Presses internationales Polytechnique,
- Pierre, Samuel. 13 janvier 2012. « Construire une université haïtienne pour une nation haïtienne de bien-être et de prospérité », *Colloque inaugural du Campus universitaire de Limonade de l'Université d'État d'Haïti*. Cap-Haïtien, Haïti. En ligne : <<http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/101618/C>>

onstruire-une-Universite-haitienne-pour-une-Nation-
haitienne-de-bien-etre-et-de-prosperite>

Pierre, Samuel. 2013. « L'ISTEAH : faire de la science et de
la technologie les moteurs du développement d'Haïti »,
Revue Haïti Perspectives, vol. 2, no 1, p. 3-7.

Smith, Adam. 1776. *An Inquiry into the Nature and Causes of
The Wealth of Nations*, Chicago, Univers

La création d'une culture de la formation continue : le défi posé aux universités par l'action publique dans le champ de l'éducation et la formation des adultes

Félix Simoneau

Introduction

Dans le cadre de la présente réflexion sur l'internationalisation de la mission sociale des universités, nous proposerons de porter un regard sur la demande sociale portée par un étudiant universitaire en particulier : l'adulte. En nous appuyant sur une démarche sociohistorique, nous tâcherons de situer l'offre et la demande de formation des adultes depuis les années 1960 en nous référant aux changements de l'action publique dans le champ de l'éducation et la formation des adultes (EFA). Cette approche nous permettra de contraster les implications de la création d'une culture de la formation continue prévue dans la récente politique québécoise

d'éducation des adultes et de formation continue. À cet égard, nous dégagerons dans un premier temps les caractéristiques de la population universitaire québécoise afin de cerner l'importance quantitative qu'y occupent les adultes. Dans un second temps, nous aborderons chronologiquement le développement de l'offre et de la demande dans le champ de l'EFA nous attardant aux variations de l'action publique. Finalement, nous soulèverons la particularité de l'actuelle demande de formation en regard du développement d'une culture de la formation continue et tâcherons d'en faire ressortir les enjeux pour la mission sociale des universités.

La place des adultes dans les universités québécoises

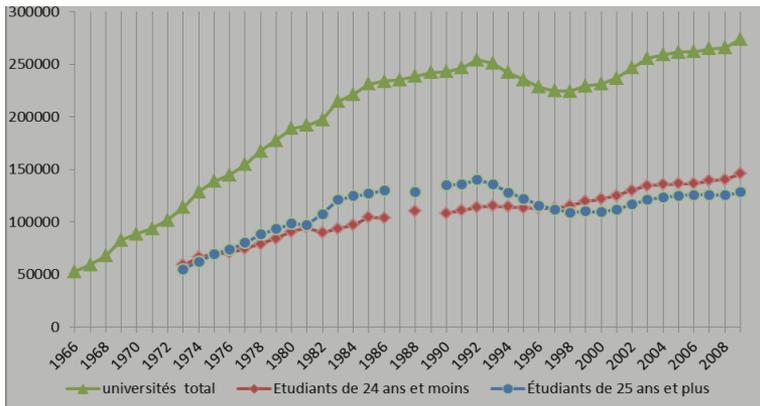
Dans les universités québécoises, la population étudiante peut être divisée généralement en deux catégories d'étudiants. La première catégorie regroupe les étudiants traditionnels qui entrent à l'université au début de leur vingtaine suivant un parcours d'étude linéaire, c'est-à-dire un cheminement continu du primaire à l'université sans arrêt significatif. La seconde catégorie regroupe les étudiants qui suivent un parcours non-linéaire marqué par des allers-retours entre la sphère productive et la sphère éducative. On considère ces étudiants comme des adultes puisqu'ils sont généralement âgés de 25 ans ou plus et assument des rôles sociaux d'adultes (travailleur, parent, citoyen, etc.). Bien que cette séparation soit quelque peu arbitraire en regard de l'évolution du passage vers l'âge adulte qui est de plus en plus flou¹, elle n'en reste pas

¹ Benoît Laplante, 2013, « La population étudiante, le retour aux études et le passage à la vie adulte », Chenard, Pierre et *al.* (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*,

moins un outil d'appréciation utile pour aborder la composition de la population universitaire. En regardant de plus près la progression des effectifs étudiants dans les universités depuis la fin des années 1960, on remarque que les étudiants adultes ont joué un rôle significatif dans l'importante croissance des universités.

Graphique 1

Effectif des étudiants dans les universités québécoises de 1966 à 2009. Effectif total et selon l'âge



Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport²

En fait, l'impressionnante croissance des effectifs des universités de 1966 à 1992 que montre le graphique ci-dessus s'explique en grande partie par l'augmentation des étudiants adultes alors que pendant plus de 20 ans, soit de

Québec, Presses de l'Université du Québec.

² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Système GDEU (gestion des effectifs étudiants universitaires); Jacques La Haye, 1989, *Données statistiques sur la population étudiante*, Québec, Publications du Québec.

1976 à 1996 leur proportion était sensiblement plus élevée que celle des étudiants traditionnels. Cette tendance s'est inversée au cours des années 1990 alors que la participation des adultes aux études universitaires a diminué significativement passant sous celle des étudiants traditionnels en 1998. Pour Nicolas Bastien³, l'importante hausse des droits de scolarité au cours de cette période expliquerait en grande partie la décroissance des étudiants adultes puisque ceux-ci seraient plus désavantagés par une telle mesure que les étudiants traditionnels. Les auteurs soulignent également que cette hausse a eu pour effet d'inverser la croissance des effectifs étudiants et de diminuer à court terme la taille de la population étudiante. Bien qu'à partir de 1998 la population a recommencé à croître, ce n'est qu'en 2003 qu'elle atteindra les niveaux atteints avant la diminution attribuée à la hausse des frais de scolarité au cours des années 1990. Les deux catégories d'étudiants ont progressé de manière similaire à partir de la reprise de la croissance des effectifs en 1998. La proportion des étudiants adultes s'est dès lors située entre 45 % et 50 % de la population totale⁴. Ce bref portrait de la population étudiante permet d'apprécier l'importance quantitative des étudiants adultes dans les universités québécoises et de mettre en perspective tout le poids de leur demande de formation. Nous tâcherons à présent de mettre en contexte le développement de cette demande.

³ Nicolas Bastien et al., 2014, *Économie, société et éducation : l'effet des droits de scolarité sur l'accès aux études universitaires au Québec et en Ontario*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

⁴ ICEA et ACDEAULF, 2013, *La place des adultes dans les universités québécoises : un enjeu de société*, Mémoire de l'ACDEAULF et l'ICEA présenté au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche de la Science et de la Technologie, ACDEAULF / ICEA.

Le développement du champ de l'EFA

Pour bien comprendre le développement de la demande de formation des étudiants adultes, il importe de revenir sur le développement de l'action publique dans le champ de l'EFA. Comme le soulève Van Haecht⁵, l'action publique ne se limite pas seulement à la simple capacité d'intervention de l'autorité publique, mais participe également à la structuration des champs d'intervention en délimitant la nature des problématiques sociales et des orientations pour l'action des acteurs concernés. Considérée sous l'angle de l'analyse cognitive des politiques publiques⁶, l'action publique, matérialisée dans les politiques publiques, construit un rapport au monde en articulant des référents conceptuels à des problématiques sociales et des modalités d'intervention publique. Elle consiste donc en un processus social situé historiquement qui, à travers des schémas interprétatifs spécifiques, délimite une représentation d'un problème social et ses modalités de résolution⁷. Ainsi, il est possible à partir d'une analyse de l'action publique dans le champ de l'EFA d'entrevoir le processus de structuration de l'offre et la demande de formation. À cet égard, nous pouvons identifier trois périodes au cours desquelles les schémas interprétatifs de l'action publique ont été articulés différemment.

⁵ Anne Van Haecht, 1998, « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? », *Éducation et Sociétés*, n° 1, p. 21-46.

⁶ Voir Pierre Muller et Yves Surel, 1998, *L'analyse des politiques publiques*, Paris, Montchrestien; Pierre Muller, 2000, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, n° 2, p. 189-208.

⁷ Patrice Duran, 1996, « L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à sa reconstruction », *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 1, p. 108-18.

La structuration du champ de l'EFA et la modernisation du Québec (1960-1980)

Les années 1960 représentent une période charnière du développement de l'éducation et de la société québécoise dans son ensemble. Alors que le Québec était marqué par d'importantes inégalités économiques et sociales entre la communauté francophone majoritaire et une élite anglophone, l'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral de Jean Lesage allait marquer le début de ce qui sera appelé la Révolution tranquille. Rompant avec le conservatisme qui avait marqué le paysage politique du Québec après la Seconde Guerre mondiale, le nouveau gouvernement allait adopter une idéologie de rattrapage⁸ en instaurant une série de réformes politiques, économiques et sociales visant à moderniser la structure institutionnelle de la province et à renverser le rapport de force entre les deux communautés linguistiques. Ainsi, ce gouvernement entreprit de se réappropriier les secteurs clés de l'économie (finance, ressources naturelles, énergie) qui étaient contrôlés par des intérêts américains et canadiens-anglais en créant de nombreuses sociétés d'État (Caisse de dépôt et placement, Hydro-Québec, Société de développement industriel, Sidbec, etc.) afin d'assurer leur développement par des intérêts francophones⁹. Un certain nombre de secteurs sociaux (protection sociale, santé, éducation) alors sous l'égide de l'Église furent également pris en charge par l'État. Ce dernier adoptera une série de programmes sociaux (assurance-hospitalisation, aide sociale, régime des rentes, etc.) et instaurera deux

⁸ Yves Lenoir, 2005, « Le “rapport Parent”, point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n° 4, p. 638-68.

⁹ Christian Rouillard et al., 2008, *De la réingénierie à la modernisation de l'État québécois*, Québec, Presses de l'Université Laval.

importantes commissions d'enquête soit la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social et la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Cette dernière allait mettre de l'avant de nouveaux repères conceptuels et normatifs dans le champ de l'éducation en faisant de cette dernière un véritable pilier du développement social et économique¹⁰.

En effet, pour les auteurs de ce rapport, l'éducation devait s'inspirer d'un « nouvel humanisme » et être une véritable entreprise collective permettant de répondre aux nouvelles exigences de la société moderne, c'est-à-dire de préparer la population à l'exercice de nouveaux rôles sociaux et à de nouveaux environnements de travail, en plus de favoriser la démocratie et la justice sociale¹¹. L'éducation était une condition essentielle à la modernisation de la société québécoise et à sa démocratisation. En ce sens, elle devait être accessible à l'ensemble de la population pour réduire les inégalités et contribuer à la modernisation du Québec. Dans cet esprit, la Commission avançait que l'État avait la responsabilité de prendre en charge l'éducation. C'est d'ailleurs ce que fit le gouvernement en créant, en 1964, le ministère de l'Éducation. Cette nouvelle structure allait centraliser les services d'éducation et les orienter selon les principes de démocratisation et de justice sociale tout en s'arrimant aux objectifs de modernisation du Québec.

¹⁰ Voir Colette Bernier, 2011a, *Formation et employabilité : regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval; Guy Rocher, 2004, « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, p. 117-28.

¹¹ Alphonse-Marie Parent, dir., 1963-1966, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome 2, Québec, Publications du Québec, p. 18.

Cette nouvelle vision de l'éducation, mise de l'avant par la Commission, s'intégrait au projet émergeant de la deuxième conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes, tenue à Montréal en 1960, et centré sur l'*éducation permanente*. Définissant l'éducation des adultes comme un processus d'apprentissage continu enchâssé dans celui de l'éducation initiale, le projet d'*éducation permanente* affirmait la nécessité de considérer l'éducation des adultes au même titre que l'éducation initiale puisque cette dernière n'était plus en mesure d'outiller l'individu pour l'entièreté de sa vie adulte. Arrimant conceptuellement l'ensemble des services d'éducation des adultes allant de l'alphabétisation à la réinsertion professionnelle, l'*éducation permanente* se voulait un moyen de permettre aux adultes de comprendre leur environnement, d'y intervenir et de s'adapter à ses changements.

Ainsi, l'*éducation permanente* a été un référentiel important du développement du champ l'EFA de même que des valeurs et objectifs de modernisation de la société québécoise. L'action publique dans ce champ se caractérisa par la création d'un ensemble de services et d'établissements voués au développement de l'éducation des adultes alors que le ministère de l'Éducation se dote, en 1966, d'une Direction générale de l'éducation permanente. Un grand nombre de ressources seront alors mobilisées pour offrir des services d'alphabétisation, de formation scolaire et non scolaire et de qualification de la main-d'œuvre. Les commissions scolaires nouvellement réorganisées construisent des écoles polyvalentes offrant à la fois de l'enseignement général et de la formation professionnelle. Un nouvel ordre d'enseignement collégial est également créé donnant naissance aux Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), en 1967. Ces établissements offriront eux aussi un enseignement général (donnant accès aux études

universitaires) et des formations professionnelles techniques. Les universités ne sont alors plus tenues d'offrir des services d'enseignement général et se concentrent sur l'enseignement terminal en adoptant le modèle nord-américain, baccalauréat-maîtrise-doctorat, et en y ajoutant des programmes de formation courts tels que les certificats¹². Le gouvernement allait également créer le réseau de l'Université du Québec, en 1968, qui favorisa l'accessibilité aux études universitaires en réduisant à la fois les barrières sociales (en acceptant les adultes sur la base de l'expérience professionnelle) et les barrières géographiques (avec des établissements répartis aux quatre coins de la province et une filière de télé-université, la TELUQ). Cette nouvelle structuration de l'éducation permettra une certaine égalisation des chances en augmentant significativement la présence des francophones dans l'enseignement postsecondaire et conséquemment leur mobilité sociale. D'autres services voulant répondre aux besoins de promotion sociale de la population adulte furent créés, dont le Service de l'éducation permanente de l'Université de Montréal permettant aux adultes d'accéder aux certificats et aux grades universitaires¹³. Ce service deviendra plus tard une faculté à part entière de l'université offrant aux adultes de suivre des cours à temps partiel dans diverses disciplines.

Parallèlement à ce développement institutionnel, une seconde branche de l'éducation et la formation des adultes verra le jour : l'éducation populaire. Axés sur la démocratisation et le développement culturel et social, de

¹² Pierre Lucier, 2006, *L'université québécoise : figures, mission, environnement*, Québec, Presses de l'Université Laval.

¹³ Scott McLean, 2011, « Essor, chute puis renaissance des études à temps partiel pour adultes à l'Université de Montréal », *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, vol. 37, n° 1, p. 1-16.

nombreux services d'éducation furent créés principalement pour les clientèles défavorisées (alphabétisation, défense des droits, préparation aux étapes de la vie, etc.). Ces services seront offerts par des organismes d'éducation populaire et des établissements scolaires. De même, l'adoption d'une politique institutionnelle de services aux collectivités par l'Université du Québec à Montréal (UQAM) permet, et permet toujours, à des groupes communautaires d'avoir accès au savoir universitaire, afin de le mettre au service de leur propre pratique sociale¹⁴. L'Université de Montréal s'est également dotée d'un service similaire, l'Atelier de promotion collective, qui était relié à la Faculté d'éducation permanente.

En somme, l'action publique en EFA au cours des années 1960 se caractérisera par la création d'institutions publiques et parapubliques correspondant aux valeurs de démocratisation et de justice sociale et aux objectifs de modernisation économique, culturelle et sociale de la société. L'intervention massive de l'État en éducation des adultes avait également pour but de structurer la demande de formation autour de ces mêmes objectifs et valeurs favorisant ainsi l'émergence d'une demande sociale que l'on pourrait qualifier de « collective » dans la mesure où elle était arrimée aux objectifs de modernisation du Québec.

¹⁴ Martine Blanc et al., 2011, *L'UQAM dans la Cité : la contribution du Service aux collectivités*, Montréal, Service aux collectivités, UQAM.

La réorientation de l'EFA, le virage main-d'œuvre (1980-2002)

Les années 1980 marquent une importante rupture dans l'orientation de l'action publique en éducation et en formation des adultes. La qualification de la main-d'œuvre allait remplacer la modernisation comme objectif central de l'éducation et la formation des adultes. Pour Haramain, Thérien et Tremblay¹⁵, les importantes difficultés économiques, l'avènement des nouvelles technologies et la crise des valeurs sociales allaient amener le gouvernement québécois à adopter une nouvelle approche dans le champ de l'EFA. Il instaurait alors la Commission d'étude sur la formation des adultes avec le mandat d'élaborer une politique d'éducation des adultes dans une perspective d'*éducation permanente*. Dans son rapport, *Apprendre : une action volontaire et responsable*, publié en 1982, la Commission, dirigée par Michèle Jean, réaffirmait la pertinence de l'*éducation permanente* sous un nouvel angle, celui du *potentiel humain*. La Commission proposait de « revoir les structures, les modalités et les pratiques éducatives, pour que le contenu soit plus près de la réalité et surtout qu'il mette en cause l'ensemble des milieux responsables »¹⁶. La prise en charge du développement intégral des individus devait, dès lors, être assumée d'abord par les individus eux-mêmes et la communauté, afin de favoriser la

¹⁵ Ali Haramain, Michel Thérien et Nicole Tremblay, 1983, « Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes et son intérêt pour les sciences de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n° 2, p. 229-41.

¹⁶ Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, 1982, *Apprendre : une action volontaire et responsable - énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation*, Québec, Publications du Québec, p. 14 [*Rapport Jean*].

démocratisation de l'éducation, la justice sociale et le développement du potentiel humain de la société québécoise. Le *Rapport Jean* réaffirmait les valeurs institutionnelles de l'éducation fortement inspirées du référentiel social-démocrate en les articulant à une vision plus individualiste.

Dans un contexte de réduction budgétaire, le gouvernement du Québec allait mettre en œuvre quelques-unes des recommandations de la Commission, essentiellement celles visant à rapprocher la sphère éducative de la sphère productive, afin de contribuer à la relance de l'économie. Il adopta, en 1984, l'énoncé d'orientation *Un projet d'éducation permanente* dans lequel il confirma cette nouvelle orientation plus utilitariste en faisant « le pari de la qualification »¹⁷. Ainsi, on assista au redéploiement de l'EFA vers le développement de la main-d'œuvre, alors que le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu participe activement à la réorientation des services en fonction des besoins du marché du travail. Pour Doray et Bélanger¹⁸, deux stratégies caractérisent cette réorientation. La première est l'adoption de mesures de soutien à l'insertion professionnelle et sociale par le biais de programmes d'employabilité. Ces programmes visaient à permettre aux chômeurs d'acquérir une qualification pour favoriser leur réintégration au marché de travail. Ils prévoyaient également le financement d'organismes populaires offrant

¹⁷ Québec, ministère de l'Éducation, 1982, *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, Publications du Québec.

¹⁸ Pierre Doray et Paul Bélanger, 2005, « Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise », dans Jean-Luc Guyot, Christine Maingut et Béatrice Van Haepren, dir., *La formation professionnelle continue : enjeux sociétaux*, Bruxelles, De Boeck.

des services de développement de main-d'œuvre pour les jeunes. La seconde stratégie consista à développer la formation en entreprise. Les établissements du réseau public développèrent alors différentes unités vouées à développer des services de formation pour les entreprises (SAE), visant à répondre à leurs besoins en matière de développement de la main-d'œuvre.

Comme le remarque Bélanger¹⁹, la formation de base et l'éducation populaire dans les réseaux publics souffriront de cette réorientation, et seront marginalisées par rapport à la formation de la main-d'œuvre. En effet, la publication de l'*Énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre* en 1991 et l'adoption de la *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre*, en 1995, allaient reléguer l'éducation populaire et la formation de base au niveau de préoccupation de deuxième ordre en misant uniquement sur le développement de la main-d'œuvre. Cette tendance allait se renforcer en 1997, alors que le gouvernement procéda à un réaménagement ministériel qui créa deux instances gouvernementales soit le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) et Emploi-Québec, qui viseront à améliorer le fonctionnement du marché du travail et à favoriser l'essor d'une formation continue en adéquation avec les besoins du marché du travail.

Les universités furent également touchées par ce courant de professionnalisation, alors que la publication de la politique économique de 1982 mettait l'accent sur le rôle primordial des universités dans le développement économique. Considérant que le développement économique était fortement lié au potentiel technologique,

¹⁹ Paul Bélanger, 2002, « La scène éducative québécoise: les deux révolutions tranquilles », *Possibles*, vol. 26, n° 1-2, p. 170-93.

à la capacité d'innovation de l'industrie et à l'effort de recherche, la politique avançait que les universités devaient chercher à intégrer les besoins de l'industrie dans le développement de la recherche et à intégrer leurs besoins en ressources humaines dans l'offre de formation²⁰. Les universités étaient invitées à favoriser l'insertion professionnelle de la main-d'œuvre québécoise en développant une offre de formation répondant aux besoins économiques. Comme le remarquent Doray et Pelletier²¹, la problématique de la diplomation universitaire devint un enjeu important au cours des années 1980, alors que le nombre de diplômés était estimé insuffisant pour faire face au développement de la nouvelle économie. Avec l'élévation des niveaux de qualification des emplois sous l'impulsion des nouvelles technologies et de la tertiarisation de l'économie, la demande en formations professionnelles universitaires pour adultes augmenta significativement²².

En somme, la période 1980-2002 marque une importante réorientation de l'action publique dans le champ de l'EFA qui consiste désormais à assurer le développement de la main-d'œuvre et à favoriser le retour à la croissance économique. Encore une fois, l'intervention de l'État eut pour effet de structurer la demande en formation pour adultes, comme en témoignent la création d'instances institutionnelles et l'adoption de nombreuses mesures

²⁰ Louise-E. Fortin, 1985, « La politique technologique québécoise », *Politique*, n° 8, p. 23-44.

²¹ Pierre Doray et Patrick Pelletier, 1999, « Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1981) », dans Paul Beaulieu et Denis Bertrand, dir., *L'État québécois et les universités : Acteurs et enjeux*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

²² Claudie Solar et Pierre Hébrard, dir., 2008, *Professionnalisation et formation des adultes une perspective universitaire France-Québec*, Paris, L'Harmattan.

visant à orienter la demande en fonction des besoins de l'économie en difficulté. Cela favorisera à nouveau l'émergence d'une demande de formation collective puisqu'elle était arrimée aux objectifs économiques du Québec.

L'éducation et la formation tout au long de la vie et les nouvelles modalités de l'action publique (depuis 2002)

Les années 2000 marquent un important déplacement de l'action publique dans le champ de l'EFA. Alors qu'à partir des années 1960, cette action consistait essentiellement à développer l'offre de formation par l'entremise des établissements publics et parapublics, elle allait viser, à partir de la publication de la politique d'éducation des adultes et de formation continue en 2002, à stimuler la demande de formation à l'aide de mesures incitatives. L'État, qui avait assumait un rôle central dans le développement et la professionnalisation du champ de l'EFA, allait progressivement se délaier d'un certain nombre de responsabilités pour laisser une grande place aux différents acteurs du champ. La période est alors marquée par l'émergence d'un nouveau référent intellectuel international, soit l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV). Ce nouveau référent, articulé autour des notions d'économie et de société du savoir²³, allait définir un nouvel enjeu dans le champ de

²³ Voir Jacky Brine, 2006, « Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Those that Know and Those that Do Not: The Discourse of the European Union », *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 5, p. 649-65; Philip Brown, Hugh Lauder et David Ashton, 2008, « Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy », *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 2, p. 131-56; Michael Peters, 2001, « National Education Policy Constructions of the "Knowledge Economy": Towards a Critique », *Journal of Educational Enquiry*, vol. 2, n° 1, p. 1-21.

l'EFA, celui de la responsabilisation des acteurs. Ce nouveau schéma interprétatif de l'action publique reposant sur de nouvelles problématiques sociales allait favoriser une restructuration de la demande de formation selon les besoins individuels des adultes. À cet égard, le processus d'élaboration de la politique d'éducation et de formation des adultes qui s'est amorcé dès 1995 est révélateur de ce déplacement. Nous pouvons l'aborder en trois moments, soit l'élaboration d'une problématique, la négociation d'intérêts et la réorientation de l'action publique.

L'élaboration d'une problématique : l'éducation et la formation comme enjeu stratégique

En 1995, le gouvernement du Québec instaurait une vaste consultation publique sur le système d'éducation, les États généraux sur l'éducation, afin d'identifier les actions à poser pour une réforme à venir. La publication du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (CEGE), en 1996, montra l'importance d'une culture de la formation continue en EFA. La Commission soulevait la nécessité de redresser de la situation de l'éducation au Québec. Elle faisait état de l'incapacité du système scolaire à répondre aux attentes de la population et à outiller les Québécois pour faire face aux nouveaux changements sociaux²⁴. De même, les membres de la Commission se montraient plutôt critiques du rôle de l'État en matière d'éducation, soulignant le peu de place laissée aux apprenants et à la communauté dans un système bureaucraté où le pouvoir décisionnel était fortement centralisé. Faisant état d'un contexte où le développement de nouveaux modes de production et d'organisation du travail créait de nouveaux besoins de

²⁴ Commission des États généraux sur l'éducation, 1996a, *Exposé de la situation*, Québec, Publications du Québec.

formation, la Commission soulignait la nécessité d'une formation continue pour les adultes. Elle avançait également que l'ensemble du système d'éducation devait s'inscrire dans cette perspective, afin de préparer les jeunes à vivre dans une société du savoir. À cet égard, la CEGE recommandait trois orientations pour développer une culture de la formation continue : différencier l'offre de services afin qu'elle réponde aux besoins des individus, reconnaître la diversité des modes et des lieux de formation et tenir compte de la formation continue dans la formation initiale²⁵. Ce dernier axe s'intégrait à la recommandation plus générale de revoir la mission de l'école afin qu'elle prépare les citoyens à l'apprentissage tout au long de la vie en prévision d'une société où les savoirs seraient amenés à occuper une place centrale dans tous les aspects de leur vie²⁶. De plus, pour les membres de la Commission, la structure du système devait s'ajuster au besoin de responsabilisation des acteurs en adoptant un fonctionnement en réseau et des partenariats, afin que tous puissent s'investir pleinement dans leur démarche d'apprentissage. Plus concrètement, le rapport final de la CEGE soulevait la nécessité de revoir les rôles et responsabilités des acteurs (principalement l'État, les entreprises, les individus et les organisations communautaires). Le rapport de la Commission se référait aux changements sociaux amenés par la société du savoir pour construire la problématique de fond de l'EFA et faire ses recommandations.

En 1997, la ministre de l'Éducation et de la Famille du Québec, Pauline Marois, était à la tête de la délégation

²⁵ Commission des États généraux sur l'éducation, 1996b, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Publications du Québec.

²⁶ *Ibid.*

canadienne à la cinquième Conférence internationale sur l'Éducation des Adultes de l'UNESCO tenue à Hambourg, en Allemagne. Visant à « [s]ouligner l'importance de l'éducation des adultes et [à] forger un engagement au plan mondial envers l'éducation des adultes et la formation continue dans la perspective de l'apprentissage à vie »²⁷, la conférence donna lieu à la signature de la *Déclaration d'Hambourg sur l'éducation des adultes*²⁸. Cette déclaration définissait l'éducation des adultes dans une perspective de formation tout au long de la vie permettant aux individus de s'adapter aux exigences sociales et économiques du XXI^e siècle et de la société du savoir²⁹. Cette définition reconnaissait la double nécessité pour l'adulte de mettre à jour continuellement ses compétences professionnelles, afin d'améliorer son employabilité sur le marché du travail et d'apprendre tout au long de la vie pour développer l'autonomie nécessaire à la participation active à la vie sociale et démocratique. L'apprentissage tout au long de la vie y était considéré comme essentiel pour faire face aux rapides changements sociaux qui caractérisent la société du savoir. En plus de définir l'EFA en fonction des impératifs de ce type de société, la déclaration officialisait également l'*Agenda pour l'avenir*³⁰, c'est-à-dire les engagements concrets des signataires en matière de développement de l'éducation des adultes. Parmi ces engagements, on retrouvait entre autres la reconnaissance des différents acteurs et leur responsabilisation, la mise en place de moyens pour

²⁷ Pauline Marois, 1997, *Rapport de la délégation canadienne à la cinquième Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes*, Québec, Publications du Québec.

²⁸ UNESCO, 14 - 18 juillet 1997, *Déclaration d'Hambourg sur l'éducation des adultes*, 5e Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes tenue à Hambourg (Allemagne), Paris, UNESCO.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

favoriser l'expression de la demande en matière d'apprentissage, la reconnaissance du nouveau rôle de l'État et des partenaires sociaux, le recours aux partenariats entre les individus et les employeurs, de même que l'amélioration du financement de l'EFA par son partage entre le gouvernement, le secteur privé, la collectivité et les apprenants³¹. La signature de la déclaration engageait symboliquement le Québec à mettre en œuvre ces éléments dans ses politiques d'EFA. L'année suivante, le ministère de l'Éducation publiait un document de consultation *Vers une politique de la formation continue*³² s'inspirant explicitement de la *Déclaration de Hambourg* pour élaborer une politique de la formation continue. La problématique de la société du savoir allait dès lors devenir centrale dans le développement du champ de l'EFA au Québec.

La négociation d'intérêts : l'éducation et la formation comme objectif économique et social

La publication de *Vers une politique de la formation continue* amorça le processus d'élaboration de la politique qui s'échelonna sur quatre ans, de 1998 à 2002. Sous la gouverne conjointe du ministère de l'Éducation (MEQ) et de celui de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), l'élaboration de la politique aboutit à la tenue de deux consultations au cours desquelles les acteurs du champ de l'EFA furent invités à exprimer leurs besoins et leurs propositions pour une politique d'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Les nombreux mémoires reçus pendant cette période provenaient essentiellement des milieux économiques, communautaires et éducatifs. De prime abord, l'ensemble

³¹ *Ibid.*

³² Québec, ministère de l'Éducation, 1998, *Vers une politique de la formation continue*, Québec, Publications du Québec.

des acteurs s'accordait sur la problématique de fond et reconnaissait la double nécessité de la formation continue telle qu'évoquée dans la *Déclaration de Hambourg*. Cela se manifesta d'ailleurs lors de la première proposition de politique en 2000, alors que les différents acteurs y trouvaient en majorité leur compte dans la mesure où les enjeux tant économiques que sociaux du champ de l'EFA étaient abordés. Ces enjeux correspondaient aux différentes missions et objectifs des deux ministères impliqués dans le processus, soit la formation de base pour le MEQ et le développement socio-économique et l'amélioration du marché du travail pour le MESS³³.

Pour Bernier³⁴, cette collaboration interministérielle (amorcée au cours des années 1980) montre un rapprochement entre les champs productif et éducatif à l'époque, et se serait soldée par une perte du monopole du MEQ sur la formation des adultes au profit du MESS et du secteur économique lors de la publication du *Projet d'une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue* en 2001. Visant à favoriser l'enracinement d'une culture de la formation continue au Québec, le projet identifiait quatre orientations mobilisatrices : maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes; d'assurer une formation de base à tous les adultes; de valoriser les acquis et les compétences; et de lever les obstacles à l'accessibilité et à

³³ Sophie Garant, 2005, *La Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue : étude de cas*, Québec, Groupe d'étude sur les politiques publiques et la santé.

³⁴ Colette Bernier, 2011b, « Quels droits développer face à la politique d'éducation tout au long de la vie? », dans Colette Bernier, Laurier Caronm Normand Pépin et al., *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 173-94.

la persévérance³⁵. Comme le remarque Garant³⁶, la négociation entre les acteurs s'est rapidement polarisée autour d'une opposition entre les objectifs économiques et sociaux de l'EFA alors que le projet de politique cernait plus concrètement quelles allaient être les priorités de l'action gouvernementale. L'opposition entre les acteurs ne reposa pas tant sur la négation de l'un des deux types d'enjeux de l'EFA, mais plutôt sur la priorisation de l'un par rapport à l'autre et sur les modalités de l'action publique en la matière.

D'un côté, plusieurs organismes, dont la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), la Commission de la construction du Québec (CCQ), l'Union des producteurs agricoles (UPA) et le Conseil du patronat du Québec (CPQ) se montraient plutôt en faveur du projet axé essentiellement sur le développement de la main-d'œuvre et de l'employabilité³⁷. Pour le CPQ, la politique répondait à une demande de longue date : l'intégration de la politique de formation continue à celle du développement de la main-d'œuvre. De même, par l'importance de la formation de la main-d'œuvre dans le projet de politique, la CPMT acquérait du MEQ un certain pouvoir dans l'élaboration de l'offre de formation des adultes. Pour l'ensemble de ces acteurs, la correspondance de l'offre de formation aux besoins du marché du travail était un enjeu crucial.

³⁵ Québec, ministère de l'Éducation, 2001, *Projet d'une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Québec, Publications du Québec.

³⁶ Garant, *supra* note 33.

³⁷ Conseil du patronat du Québec (CPQ), 2001, *Avis et commentaires du conseil du patronat sur le projet de politique d'éducation des adultes et de formation continue, soumis à la consultation par le gouvernement du Québec*, Québec, CPQ.

D'un autre côté, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et de nombreux organismes ralliés par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)³⁸ reprochaient au MEQ et au MESS leur vision trop « économique » de l'EFA et proposaient plutôt une vision « sociale » axée sur l'alphabétisation et la formation de base³⁹. Le CSE déplorait le fait que le projet touchait essentiellement la formation de la main-d'œuvre sans se préoccuper des autres dimensions de la formation des adultes. L'ICEA critiquait, quant à lui, l'importance accordée par le projet au développement économique et à l'employabilité par rapport à la justice sociale, à la scolarisation et aux situations d'inégalité en éducation, tandis que la FCSQ critiquait plutôt les différents modes d'organisation de l'EFA prévus⁴⁰. Pour l'ensemble de ces acteurs, c'est le développement intégral des personnes qui était un enjeu crucial.

Chose étonnante, si l'élaboration de la politique a rassemblé de nombreux acteurs de l'EFA, les universités, occupant pourtant une place primordiale dans ce champ, ont brillé par leur absence. Outre une mention du CSE⁴¹ concernant la nécessité d'analyser la baisse des inscriptions des étudiants adultes à l'université, ce niveau d'enseignement est resté essentiellement absent des échanges pendant la négociation d'intérêts. On peut

³⁸ L'Institut canadien d'éducation des adultes est aujourd'hui l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA).

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), 2001, *Investir dans le potentiel des québécoises et des québécois : pour une politique d'éducation tout au long de la vie*, Montréal, ICEA.

⁴¹ Québec, Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2001, *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Québec, Publications du Québec.

supposer qu'ayant déjà leurs propres objectifs et des ressources concernant la clientèle adulte, les établissements universitaires pourraient être réticents à se joindre aux discussions. On peut également penser qu'étant donné le fait que les universités québécoises jouissent d'une certaine indépendance vis-à-vis de l'État, la participation à l'élaboration d'une politique de formation continue pourrait être perçue comme une perte d'autonomie dans l'élaboration de l'offre de formation. Bien qu'elles n'aient pas participé au processus d'élaboration de la politique, les universités en subiront plus tard les effets.

La réorientation de l'action publique, vers l'expression de la demande de formation

L'opposition entre les deux visions de l'EFA de la part des acteurs participant au processus d'élaboration de la politique allait amener le gouvernement à revoir son projet pour considérer davantage les objectifs sociaux. En 2002, le gouvernement publiait la politique d'éducation des adultes et de formation continue *Apprendre tout au long de la vie*⁴². Reprenant à la fois les considérations sociales et économiques exprimées par les acteurs de l'EFA, la politique adoptait quatre orientations structurantes s'inspirant de celles élaborées dans le projet de politique, à la différence qu'elle priorisait davantage la formation de base en la hissant au rang de première orientation. La politique avait l'ambitieuse intention de développer une culture de la formation continue, afin de relever les défis individuels et collectifs posés par la société du savoir⁴³. La

⁴² Québec, ministère de l'Éducation, 2002, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Publications du Québec.

⁴³ Québec, ministère de l'Éducation, 2002, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au*

création d'une telle culture permettrait aux individus, aux collectivités et aux entreprises de s'adapter à ce nouvel environnement économique et social. Comme le relève Bernier⁴⁴, lors de sa publication, la politique est passée relativement inaperçue malgré un important virage de l'action publique. Deux changements majeurs caractérisaient ce virage soit la redéfinition des rôles et responsabilités des acteurs et l'adoption d'une nouvelle approche dite partenariale.

Le premier changement visait à responsabiliser les individus, les entreprises et les organismes communautaires et, conséquemment, à réduire certaines obligations qui avaient été assignées à l'État durant les années 1960. En ce qui concerne l'individu, il était considéré dans la politique comme le premier responsable de sa formation et il avait dès lors la tâche d'exprimer ses besoins de formation. Cette reconnaissance de la responsabilité individuelle dans le champ avait par ailleurs une portée allant bien au-delà de l'EFA. Puisque la politique reconnaissait la double nécessité de la formation continue (indispensable à l'adulte pour une participation économique et sociale dans la société du savoir), elle se trouvait indirectement à responsabiliser l'individu en face de sa situation sociale et économique. La politique prévoyait également la reconnaissance officielle des organismes communautaires comme fournisseur de services de formation de base en leur donnant la responsabilité de développer une offre de formation de base en fonction de la demande des adultes, concrétisant ainsi l'intention de reconnaître la diversité des lieux et des modes d'apprentissage. Dans cette optique, les entreprises étaient elles aussi reconnues comme un lieu de formation

long de la vie, Québec, Publications du Québec.

⁴⁴ Bernier, *supra* notes 10 et 34.

et étaient invitées à développer une offre de formation répondant aux besoins de formation de la main-d'œuvre. L'État se gardait l'élaboration des orientations politiques, de leur mise en œuvre et de leur évaluation. Il était également responsable de fournir les types de formations plus générales et mieux transférables, et d'intervenir afin de favoriser l'adéquation entre l'offre et la demande pour s'assurer de « la qualité de la formation en raison de sa responsabilité par rapport aux dysfonctionnements du marché »⁴⁵. Finalement, bien qu'elles soient essentiellement absentes de la politique, les universités étaient tout de même reconnues comme un partenaire pouvant répondre à une demande de formation individuelle en raison de leur relative autonomie académique et financière.

Ce nouveau partage des responsabilités dans le champ de l'EFA a mis en place les conditions nécessaires à la flexibilisation de l'offre de formation et à la création d'un marché de la formation. Par suite de la nouvelle articulation structurelle qu'elle implantait, la politique se trouvait à réorienter l'action publique de l'offre de service vers la demande de formation. Plutôt que de développer des services par l'entremise des établissements du réseau public et parapublic, la politique visait à stimuler la demande de formation individuelle à travers une gestion décentralisée axée sur la concertation et le partenariat. Une telle approche permettait de flexibiliser l'offre de manière à répondre aux besoins individuels et aux changements rapides du marché du travail. À cet égard, la politique avait pour objectif central de susciter l'expression de la demande de formation en créant les conditions nécessaires à une telle expression et en veillant à l'adéquation entre l'offre et la demande. Ces nouvelles

⁴⁵ Québec, *supra* note 35, p. 34.

modalités de l'action publique en EFA inspirées de la nouvelle gestion publique (NGP)⁴⁶ marquaient un renversement dans la structuration de la demande de formation. Alors que, depuis les années 1960, l'action publique avait cherché à organiser la demande de formation autour d'enjeux collectifs, elle chercha, à partir de 2002, à organiser l'offre autour des demandes individuelles et à soutenir l'adulte dans son projet de formation. Cela favorisa l'émergence d'une demande sociale non plus collective, mais individuelle, l'action publique n'ayant plus un effet structurant sur la demande des adultes. La politique contribua plutôt à la fragmentation de la demande de formation des adultes.

Si les universités n'étaient pas directement touchées par les mesures prévues par la politique d'éducation des adultes et de formation continue, il n'en reste pas moins que la responsabilisation de l'adulte face à sa formation leur posa un certain nombre de défis, tant pour leur mission d'enseignement et de développement des connaissances que pour leur mission sociale. En effet, les nouvelles modalités de l'action publique axées sur la demande de formation tendaient à individualiser la demande sociale portée par les adultes. Ainsi, cette demande est amenée à se diversifier, ce qui pose en soi un important défi aux universités en terme d'accessibilité. Voyons plus précisément en quoi consiste cette demande.

⁴⁶ Bernier, *supra* note 10.

La demande portée par les adultes et le défi des universités dans une culture de la formation

Récemment, l'ICEA et l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) présentaient un mémoire sur la place des adultes dans les universités québécoises dans lequel les organismes décrivaient les besoins spécifiques des adultes en matière d'éducation et de formation universitaire qu'ils regroupaient en quatre catégories⁴⁷. Bélanger⁴⁸ a également fait un exercice similaire en identifiant quant à lui six types de demandes éducatives des adultes. En nous inspirant de ces catégorisations, nous aborderons toute la diversité des besoins exprimés par les adultes en fonction de cinq types de demande de formation.

D'abord, la formation de type professionnel est celle qui fait l'objet de la plus importante demande de la part des adultes⁴⁹. Elle consiste en des formations créditées de premier ou de second cycle à des fins de réorientation de carrière, de promotion, de mobilité professionnelle, de transition de vie, etc. Il s'agit d'une catégorie de formation qui est liée aux impératifs de l'économie et de l'emploi dans la mesure où elles sont suivies par les adultes pour se repositionner sur le marché du travail.

Le second type de demande est celui de la formation continue. Similaire à la première catégorie de besoins, il s'en distingue par la recherche d'un perfectionnement

⁴⁷ ICEA et ACDEAULF, *supra* note 4.

⁴⁸ Paul Bélanger, 2013, « L'accès des adultes à l'université d'aujourd'hui », dans Pierre Chenard, Pierre Doray, Pierre, Dussault et al., *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

⁴⁹ *Ibid*; ICEA et ACDEAULF, *supra* note 4.

professionnel plutôt que d'une mobilité. Il consiste essentiellement en des activités de formation professionnelle continue, créditées ou non, qui visent à améliorer les compétences liées à l'exercice d'une profession. Une importante partie de ces formations sont par ailleurs encouragées ou imposées par des associations professionnelles ou des organisations syndicales. Comme le remarque Bélanger⁵⁰, avec la croissance de cette demande changeante, les universités sont de plus en plus amenées à développer des liens entre les professionnels et leur domaine de recherche spécifique et à soutenir les projets de formation continue de ces professionnels.

Le troisième type de demande est la formation en entreprise. La demande pour ce type de formation n'est pas nécessairement exprimée directement par les adultes eux-mêmes. Il peut faire l'objet d'une demande d'autres acteurs, tels que les syndicats ou les entreprises sans que les adultes soient directement interpellés, ou faire l'objet d'une entente entre deux ou trois de ces acteurs. Ces formations peuvent être très variées allant de l'adaptation à une nouvelle technologie à des formations créditées. Tout comme les deux premières catégories, la demande de formation en entreprise est aussi largement tributaire des impératifs du champ productif.

Le quatrième type de formation est la formation individuelle. Ce type de demande concerne des activités d'apprentissage qui ne sont pas liées à l'activité professionnelle, mais plutôt à la vie personnelle et sociale. Ces dernières consistent en des formations non créditées à durée variable sur une diversité de thèmes touchant notamment aux volets culturel et social. Les adultes cherchent ainsi à améliorer leur qualité de vie, leur culture

⁵⁰ Bélanger, *ibid* p. 280.

générale, ou à mieux exercer certains rôles sociaux en s'inscrivant à des formations régulières ou spécialisées en tant qu'auditeur libre ou étudiant régulier⁵¹. Contrairement aux trois premiers types de formation, les champs de l'emploi et de l'économie n'y jouent pas un rôle significatif. C'est plutôt l'intérêt personnel (non marchand) qui oriente la demande pour ce type de formation.

Finalement, le cinquième type de formation est la demande communautaire ou collective. Ces formations sont généralement regroupées autour de thèmes sociaux, culturels et politiques et consistent en des débats, conférences, séminaires ou autres activités de formation participant à l'éducation citoyenne de la communauté. De même, des adultes regroupés à l'intérieur de diverses associations (femmes, personnes âgées, environnementalistes, groupe communautaire, etc.) y recherchent un accès à un savoir universitaire concernant des enjeux qui les concernent. La demande pour ce type de formation se forge à travers divers regroupements d'adultes ou par des individus voulant prendre part à une réflexion collective.

Ces cinq types de demandes de formation s'accompagnent de besoins particuliers, différents de ceux de la clientèle universitaire traditionnelle. *A priori*, le passage vers l'âge adulte opère une importante autonomisation de l'étudiant (autonomie financière, logement, alimentation, union maritale, enfants, travail, etc.). Cela crée, chez les étudiants ayant complété ce passage, des besoins singulièrement différents de ceux qu'ont des étudiants toujours sous la tutelle familiale. Ces situations de vie plus « complexes » amènent les adultes à suivre un

⁵¹ *Ibid.*

cheminement de formation qui n'est généralement pas linéaire. En effet, plusieurs adultes sont admis à l'université sur la base de l'expérience professionnelle et doivent concilier leurs études avec d'autres obligations professionnelles et familiales⁵². Ces obligations peuvent constituer un frein important à la participation à la formation universitaire⁵³. Dans cette optique, les adultes ont besoin de certains accommodements de l'offre de formation régulière à temps plein. Parmi ces besoins, nous retrouvons entre autres l'accès à un horaire de formation plus flexible (les soirs et les fins de semaine), une approche pédagogique ou andragogique adaptée (spécialement pour les adultes admis sur la base de l'expérience), des modalités d'encadrement particulières, un accès à des possibilités de financement de la formation, la correspondance des formations avec le milieu de l'emploi, la proximité des lieux de formation, etc.⁵⁴. Ces besoins particuliers des adultes requièrent une adaptation de l'offre de formation des universités québécoises pour l'ensemble des cinq types de demande de formation que nous avons identifiés.

⁵² Université du Québec, 2012, *L'accès à l'enseignement universitaire pour toutes et tous, partout au Québec : contribution présentée à la rencontre sur l'accessibilité et la participation aux études universitaires*, Trois-Rivières, Université du Québec.

⁵³ Paul Anisef et al., 2013, *Les cheminements non traditionnels des apprenants adultes de la Toronto District School Board : l'influence des caractéristiques individuelles et de quartier*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

⁵⁴ Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF), 2012, *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*, Montréal, ACDEAULF; Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP), 2004, *Une université pour tous : un droit*, Mémoire de la FAEUQEP à la commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités, Montréal, FAEUQEP; ICEA et ACDEAULF, *supra* note 4.

À titre de conclusion : l'EFA et la mission sociale des universités

Ces différentes caractéristiques de la demande des étudiants adultes font ressortir tout le défi que la politique d'éducation des adultes et de formation continue pose pour la mission sociale des universités. En fait, le développement de l'action publique dans le champ de l'EFA depuis les années 1960 a favorisé l'émergence d'une demande de formation collective qui était relativement homogène et surtout orientée en fonction d'objectifs sociaux. Or, la création d'une culture de la formation continue tend à mettre l'accent sur l'initiative individuelle, l'action gouvernementale ne structurant plus la demande de formation des adultes de manière collective. Cela entraîne une dé-homogénéisation de la demande collective qui se traduit par le développement de demandes individuelles. Les universités ayant développé, depuis les années 1960, une offre de formation pour les adultes en fonction d'une demande collective doivent dès lors revoir les modalités de cette offre afin qu'elle réponde aux différents besoins exprimés par les étudiants adultes. Cet important défi se décline de deux manières. D'une part, les universités doivent couvrir l'ensemble des types de formation (professionnelle, continue, en entreprise, individuelle et communautaire). Or, comme le remarque Bélanger⁵⁵, si l'offre de formation continue a progressé depuis les dernières décennies, rien ne semble indiquer que des progrès similaires aient été réalisés pour les autres types de formation. D'autre part, les universités doivent mettre en place des conditions qui favorisent l'accès aux différentes formations en réduisant les différents freins à la participation. Bien que les universités ne puissent à elles seules jouer sur l'ensemble des obstacles à la participation

⁵⁵ Bélanger, *supra* note 48.

des adultes, elles peuvent néanmoins flexibiliser certaines règles institutionnelles, afin de s'adapter aux besoins particuliers d'encadrement, d'horaire flexible, de pédagogie adaptée, etc. Le défi de répondre à une demande de plus en plus individualisée conduit les universités à faire face à un enjeu qui n'est certainement pas nouveau soit celui d'accroître l'accessibilité aux études universitaires. À cet égard, on ne peut que souligner, à l'instar de Dussault et Ringuette⁵⁶, que « l'accessibilité aux études supérieures est une question éducative et sociale qui se pose et se repose sans cesse, mais de façons forts différentes » et que l'accessibilité aux études supérieures au Québec reste en fin de compte un projet inachevé⁵⁷.

Les différents changements qui ont opéré dans le champ de l'EFA depuis les années 1960 ont certainement posé plusieurs défis pour la mission sociale des universités au cours des 50 dernières années. Elles ont été amenées à prendre part aux grands projets collectifs qui ont forgé la Québec d'aujourd'hui. Qu'il s'agisse de la démocratisation et la modernisation de la société québécoise dans les années 1960 ou du retour à la croissance économique dans les années 1980, l'accessibilité aux études universitaires a toujours été essentielle à ces grands projets et continuera vraisemblablement de l'être. Avec l'émergence de la nouvelle économie et l'objectif du gouvernement du Québec de se positionner sur « [...] l'échiquier mondial de la société du savoir et de la compétence »⁵⁸, la formation

⁵⁶ Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuette, 2013, « Introduction », dans Pierre Chenard et *al.*, *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 2.

⁵⁷ Pierre Chenard et *al.*, *ibid.*

⁵⁸ Québec, ministère de l'Éducation, 2002, *Plan d'action en matière*

tout au long de la vie et l'accès aux savoirs et aux compétences tend à devenir essentiel à l'intégration sociale et économique des adultes. Dans ce nouveau contexte, la mission sociale des universités québécoises est sensiblement la même que celle des autres universités à travers le monde. Elle consiste à répondre aux nouveaux besoins en savoirs et en compétences de la population et devrait s'accomplir, comme le suggèrent Bissonnette et Porter⁵⁹, « en lien avec le développement intégral des étudiants qui sont au cœur de l'institution ». Ce développement n'est possible que si les universités d'ici et d'ailleurs font le pari d'une accessibilité pour tous, peu importe l'âge des étudiants.

Bibliographie

Anisef, Paul et al. 2013. *Les cheminements non traditionnels des apprenants adultes de la Toronto District School Board : l'influence des caractéristiques individuelles et de quartier*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF). 2012. *Mémoire sur l'accessibilité et la participation des adultes à l'enseignement supérieur*, ACDEAULF.

Bastien, Nicolas et al. 2014. *Économie, société et éducation : l'effet des droits de scolarité sur l'accès aux études universitaires au Québec et en Ontario*. Montréal,

d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie, Québec, Publications du Québec.

⁵⁹ Lise Bissonnette et John R. Porter, 2013, *L'Université québécoise : préserver les fondements, engager des refondations. Rapport de chantier sur une loi-cadre des universités*, Québec, Publications du Québec.

- Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Bélanger, Paul. 2002. « La scène éducative québécoise : les deux révolutions tranquilles », *Possibles*, vol. 26, n^o 1-2, p. 170-93.
- Bélanger, Paul. 2013. « L'accès des adultes à l'université d'aujourd'hui », dans Chenard, Pierre et *al.* (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : Un projet inachevé*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Bernier, Colette. 2011a. *Formation et employabilité : regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Bernier, Colette. 2011b. « Quels droits développer face à la politique d'éducation tout au long de la vie? », dans Bernier, Colette, Laurier Caron, Normand Pépin, et *al.*, *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 173-94.
- Blanc, Martine et *al.* 2011. *L'UQAM dans la Cité : la contribution du Service aux collectivités*. Montréal, Service aux collectivités, UQAM.
- Bissonnette, Lise et John R. Porter. 2013. *L'Université québécoise : préserver les fondements, engager des refondations. Rapport de chantier sur une loi-cadre des universités*. Québec, Publications du Québec.
- Brine, Jacky. 2006. « Lifelong Learning and the Knowledge Economy : Those that Know and Those that Do Not: The Discourse of the European Union », *British Educational Research Journal*, vol. 32, n^o 5, p. 649-65.
- Brown, Philip, Hugh Lauder et David Ashton. 2008. « Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy », *European Educational Research Journal*, vol. 7, n^o 2, p. 131-56.

- Chenard, Pierre et al. 2013. *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Commission des États généraux sur l'éducation. 1996a. *Exposé de la situation*. Québec, Publications du Québec.
- Commission des États généraux sur l'éducation. 1996b. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec, Publications du Québec.
- Conseil du patronat du Québec (CPQ). 2001. *Avis et commentaires du conseil du patronat sur le projet de politique d'éducation des adultes et de formation continue, soumis à la consultation par le gouvernement du Québec*. Québec, CPQ.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 2001. *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec, Publications du Québec.
- Doray, Pierre et Paul Bélanger. 2005. « Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise » dans Guyot, Jean-Luc, Christine Maingut et Béatrice Van Haeperen (dir.), *La formation professionnelle continue : enjeux sociétaux*. Bruxelles, De Boeck.
- Doray, Pierre et Patrick Pelletier. 1999. « Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1981) », dans Beaulieu, Paul et Denis Bertrand (dir.), *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Duran, Patrice. 1996. « L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à sa reconstruction », *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 1, p. 108-18.

- Dussault, Edmond-Louis et Martin Ringuette. 2013. « Introduction », dans Chenard, Pierre et *al.*, *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-9.
- Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP). 2004. *Une université pour tous : un droit*, mémoire de la FAEUQEP à la commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. Montréal, FAEUQEP.
- Fortin, Louise-E. 1985. « La politique technologique québécoise », *Politique*, n° 8, p. 23-44.
- Garant, Sophie. 2005. *La Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue : étude de cas*. Québec, Groupe d'étude sur les politiques publiques et la santé.
- Haramain, Ali, Michel Thérien et Nicole Tremblay. 1983. « Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes et son intérêt pour les sciences de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n° 2, p. 229-41.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA). 2001. *Investir dans le potentiel des québécoises et des québécois : pour une politique d'éducation tout au long de la vie*. Montréal, ICEA.
- ICEA et ACDEAULF. 2013. *La place des adultes dans les universités québécoises : un enjeu de société*, Mémoire de l'ACDEAULF et l'ICEA présenté au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche de la Science et de la Technologie. En ligne : <www.acdeaulf.ca/pdf/sommet2013_memoire_ACDEAULF_ICEA.pdf>.
- Laplante, Benoît. 2013. « La population étudiante, le retour aux études et le passage à la vie adulte », Chenard, Pierre et *al.*, dir., *L'accessibilité aux études*

- postsecondaires : un projet inachevé.* Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Yves. 2005. « Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n° 4, p. 638-68.
- Lucier, Pierre. 2006. *L'université québécoise : figures, mission, environnement.* Québec, Presses de l'Université Laval.
- Marois, Pauline. 1997. *Rapport de la délégation canadienne à la cinquième Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes*, En ligne : <<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/42/adult-ed.fr.pdf>>.
- McLean, Scott. 2011. « Essor, chute puis renaissance des études à temps partiel pour adultes à l'Université de Montréal », *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, vol. 37, n° 1, p. 1-16.
- Muller, Pierre et Yves Surel. 1998. *L'analyse des politiques publiques.* Paris, Montchrestien.
- Muller, Pierre. 2000. « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, 50^e année, n° 2, p. 189-208.
- Parent, Alphonse-Marie (dir.). 1963-1966. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.* Québec, Québec, Publications du Québec.
- Peters, Michael. 2001. « National Education Policy Constructions of the "Knowledge Economy": Towards a Critique », *Journal of Educational Enquiry*, vol. 2, n° 1, p. 1-21.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1982. *Un projet d'éducation permanente : Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes.* Québec, Publications du Québec.

- Québec, ministère de l'Éducation. 1997. *Prendre le virage du succès : Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1998. *Vers une politique de la formation continue*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1997. *Prendre le virage du succès*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2000. *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2001. *Projet d'une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2002. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2002. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Publications du Québec.
- Rocher, Guy. 2004. « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, p. 117-28.
- Rouillard, Christian et al. 2008. *De la réingénierie à la modernisation de l'État québécois*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Solar, Claudie et Pierre Hébrard, dir. 2008. *Professionnalisation et formation des adultes une perspective universitaire France-Québec*. Paris, L'Harmattan.
- UNESCO. 1997. *Éducation des adultes : la déclaration d'Hambourg, l'agenda pour l'avenir*. Hambourg, UNESCO.
- Université du Québec. 2012. *L'accès à l'enseignement universitaire pour toutes et tous, partout au Québec :*

contribution présenté à la rencontre sur l'accessibilité et la participation aux études universitaires. Trois-Rivières, Université du Québec.

Van Haecht, Anne. 1998. « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? », *Éducation et Sociétés*, n° 1, p. 21-46.

La formation à distance : une voie privilégiée pour favoriser l'accès, la qualité et l'équité¹

Ginette Legault

L'enseignement à distance est souvent présenté comme la solution ou l'une des solutions économiques au phénomène de massification de l'enseignement supérieur. Si la planification et l'implantation d'un environnement d'apprentissage à distance est assuré de manière rigoureuse et planifiée, il y a effectivement des avantages économiques qui peuvent être anticipés. Mais au-delà de ces considérations financières, il y a aussi beaucoup d'autres avantages « sociaux » à considérer. Cette note vise à situer l'action de la Télé-Université du Québec (TELUQ) dans la mission sociale des universités.

¹ Moins un texte académique qu'une note informative, ce chapitre vise à donner un aperçu des activités de la Télé-Université du Québec (TELUQ) et de ses liens avec le concept de mission sociale des universités.

La TELUQ est née d'un projet expérimental du gouvernement du Québec visant à accroître l'accessibilité des Québécois aux études supérieures, qui s'inspirait alors du modèle de l'Open University britannique. En 1972, elle devient l'une des dix universités constituantes du réseau de l'Université du Québec, projet considéré parmi les plus grandes innovations sociales du patrimoine québécois. Elle se voulait, dès sa fondation, un outil de démocratisation de l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, la TELUQ est la seule université francophone entièrement à distance en Amérique du Nord. Elle compte plus d'un million d'inscriptions à ses cours et plus de 30 000 diplômés. Elle accueille en moyenne 20 000 étudiants à chaque année. Elle offre près de 400 cours à distance et 75 programmes aux trois cycles d'étude dans les principaux domaines du savoir.

L'accessibilité à l'enseignement supérieur

Il est difficile d'aborder le sujet de l'accessibilité à l'enseignement supérieur sans la situer dans le contexte sociétal actuel qui se caractérise par :

- L'émergence de la société du savoir (expertise, créativité, innovation) et tous ses impacts sur le développement économique;
- Le profil diversifié des étudiants (à temps partiel, formation continue et développement professionnel, hétérogénéité des bases d'admission, populations émergentes, étudiants de première génération);
- La professionnalisation et la spécialisation en emploi;
- Les interactions de plus en plus fréquentes entre les universités et les autres sphères de la société (entreprises, gouvernements, associations);

La formation à distance

- La globalisation des interactions scientifiques;
- La production des connaissances davantage perméable entre l'université et son environnement.

Dans ce contexte, comment se traduit l'accessibilité pour les étudiants qui choisissent la TELUQ?

- L'accès aux études universitaires malgré les contraintes géographiques et sociodémographiques;
- L'accès aux études pour les populations émergentes et particulières (personnes à mobilité réduite, athlètes, militaires, employés de corps diplomatiques, etc.);
- L'accès à un bassin d'étudiants ayant des profils divers;
- Une admission et une inscription en continu;
- La conciliation travail-études-vie personnelle.

Le modèle d'enseignement en formation à distance développé par la TELUQ, c'est aussi une pédagogie adaptée à l'enseignement à distance et une stratégie d'encadrement particulière qui se caractérise par :

- Un encadrement individualisé;
- Un encadrement adapté à la pédagogie de la formation à distance;
- Une disponibilité en continu.

C'est aussi un modèle d'enseignement qui s'appuie sur la qualité, notamment par une pédagogie ciblée et adaptée à l'enseignement à distance, basée sur des résultats de recherche et une expérience pratique qui s'échelonne sur plusieurs décennies.

La recherche à la TELUQ

La TELUQ a su développer un environnement de recherche dynamique comptant aujourd'hui plusieurs équipes réparties autour de six axes de recherche :

Tableau 1 – Axes de recherches

Les axes de recherche	Quelques exemples de projets de recherche
Éducation à distance et sciences de l'éducation	Intégration des TIC dans l'enseignement Mentorat de groupe et communautés de pratique à distance Compétences et évaluation des apprentissages Persévérance scolaire
Informatique cognitive	Architecture des systèmes technologiques Méthodes et outils de référencement Ingénierie des processus d'apprentissage Ville intelligente
Enjeux de l'économie du savoir	Les relations de travail en contexte de gestion de projets Gouvernance des technologies de l'information Innovation et productivité
Société, culture et communication	Enjeux sociaux et politiques de la communication à l'ère des TIC Histoire et culture populaire Droits de la personne et des minorités (exclusion sociale, itinérance, minorités) Relations publiques et gouvernance des organisations
Santé	Le vieillissement de la population au Québec et les enjeux socioéconomiques en santé Psychologie et soins de santé Politiques de santé publique
Environnement	Gestion durable des écosystèmes forestiers L'application des TIC sur la biodiversité marine Compétitivité des entreprises en contexte de développement durable

À la TELUQ, la formation à distance est considérée non seulement comme un mode d'enseignement, mais aussi comme un objet de recherche et d'innovation.

Ainsi, dès ses débuts, l'institution s'est consacrée à améliorer ses façons de faire et à analyser et documenter les divers enjeux et outils de la formation à distance, tant dans leurs dimensions pédagogiques que technologiques, notamment sur les questions d'encadrement, de persévérance et de réussite étudiante. L'impact des recherches effectuées se fait sentir tout autant dans les façons d'enseigner à la TELUQ que dans le contenu même des formations offertes, avec le souci constant du transfert des savoirs et savoir-faire vers les milieux de pratique.

La participation à des cours à distance augmente partout dans le monde et on doit s'attendre à ce que les populations étudiantes ayant recours à ce type d'enseignement continuent d'augmenter de façon accélérée dans les prochaines années. Le développement continu des technologies, et particulièrement en matière de mobilité numérique, ainsi que l'apparition et le développement rapide des cours en ligne gratuits et massivement offerts à tous (les MOOCs, suivant l'acronyme anglophone de *Massive open online courses*), auront manifestement un impact majeur sur la dynamique actuelle des institutions d'enseignement supérieur et auront comme retombée une réévaluation incontournable des enjeux et pratiques de formation à distance. Les professeurs de la TELUQ s'investissent dans ce champ pour assurer une veille sur les meilleures pratiques visant à en mesurer les déterminants et les effets.

Vers une communauté de pratique sans frontière

Grâce à son expertise en matière de formation à distance, à son modèle unique d'accompagnement des étudiants, à sa performance en recherche et à la flexibilité de son offre de cours, la TELUQ se positionne comme une référence en matière de formation à distance sur la scène locale, mais également de plus en plus sur la scène internationale.

Dans une perspective d'internationalisation et de démocratisation du savoir, la TELUQ souhaite partager ses expertises en formation à distance par sa participation au transfert des connaissances transfrontalier, par son soutien aux activités et aux collaborations de recherche interuniversitaires et par le développement accru de programmes et de cours en partenariat avec d'autres universités sur la planète.

L'École de l'innovation citoyenne : un exemple de responsabilité sociale à Montréal¹

Francine Verrier

Origine, motivation, démarche *bottom-up*

L'École de l'innovation citoyenne (EIC) est lancée par l'École de technologie supérieure (ETS) en 2013 dans la foulée du démarrage du Quartier de l'innovation de Montréal (QI), sous le leadership du Bureau des relations avec la collectivité de l'ETS.

Sa motivation est de passer à l'action à l'échelle locale en s'inspirant du concept à quatre volets du QI et des *24 heures de l'innovation* (une initiative d'un professeur de l'ETS); faire tomber les barrières entre les institutions et les disciplines; engager les étudiants et la communauté; et

¹ Moins un texte académique qu'une note informative, ce chapitre vise à donner les exemples principaux des façons dont l'École de l'innovation citoyenne donne vie à sa responsabilité sociale.

créer des situations d'apprentissage qui favorisent la prise en compte du contexte social, économique, environnemental et culturel.

L'EIC est le résultat d'une démarche *bottom up* : les étudiants et les professeurs – les acteurs du milieu – les institutions (ETS, McGill, Dawson, André-Laurendeau, Commission scolaire de Montréal) ont été sollicités pour définir le projet, autour de la question suivante : comment pouvons-nous travailler ensemble et faire des projets qui améliorent la qualité de vie pour et avec la communauté? – « On veut des projets concrets et avoir de l'impact », disent les étudiants.

Le premier projet

Au bout de quelques rencontres, l'EIC s'est engagé dans le premier projet : le Sentier de la Bourgogne. Ce projet avait pour promoteur la Coalition de la Petite-Bourgogne, un quartier du centre-ville de Montréal.

Ce projet fut important en terme d'apprentissage et d'expérience sur le processus lui-même, qui prenait forme dans l'action avec les parties prenantes. La contribution volontaire de l'équipe de la Coalition, des étudiants, des professeurs et de tous les partenaires qui ont participé à la réalisation du projet a été inestimable.

Divers autres projets ont été réalisés la première année avec différents partenaires, dont deux en étaient à leur seconde édition en 2014 : Matinées innovantes des tout-petits et Programme de stage pour les jeunes du secondaire (innovation et entrepreneuriat).

Le réseau

L'ETS a développé un important réseau dans la communauté afin de solliciter des projets et créer des synergies. Toutefois, l'espace réservé aux entreprises à l'intérieur du réseau reste à combler.

Le rôle des étudiants, des professeurs, de la communauté, des citoyens

Les étudiants sont des partenaires à part entière de l'EIC. Ils sont impliqués dans les projets sur une base volontaire. Le club étudiant DécliQ s'est constitué rapidement après la fondation de l'EIC, et il a été lauréat d'un prix Forces Avenir 2014 (catégorie Société, Communication, Éducation).

Des champions parmi les professeurs ont accompagné les étudiants dans certains projets sur une base volontaire.

Les projets partent des défis de la communauté, généralement identifiés par des organismes de la communauté. Ces derniers demeurent actifs dans les projets. Ils sont ce qu'on appelle les « experts-terrain ».

Les citoyens sont les experts de la connaissance de l'état du territoire. Ils ont une place centrale dans les projets.

Principales valeurs et qualités promues

Les principales qualités promues par l'EIC sont l'ouverture, la créativité, l'engagement, la solidarité et le bien commun.

Ses valeurs se fondent sur la démocratisation du savoir et culture du changement.

Les acquis de l'année pilote (2013-2014)

Un modèle allant des défis aux solutions, développé dans l'action :

1) Défi urbain (besoins); 2) Exploration des solutions avec les citoyens; 3) Concept; 4) Validation des avec les citoyens; 5) Vers l'implantation : transfert de la solution.

Les forces du modèle jusqu'à maintenant ont été dans le domaine de l'innovation sociale :

Provoquer des rencontres inattendues – Faire tomber les barrières – Co-crée avec des séances d'idéation mettant en commun les divers savoirs.

Volet international

L'EIC a représenté le Québec au Salon Innovatives SHS du CNRS en juin 2015, à Paris. Elle fait partie des cinq initiatives d'innovation sociale ayant été invitées à cet événement par le président du Fonds québécois de recherche Société et Culture (FQRSC).

L'EIC a reçu de l'Université de Lyon une offre de stages internationaux pour les étudiants. L'EIC offre un potentiel d'expérience à l'international pour les étudiants et d'interconnectivité entre grandes villes.

L'EIC fait partie du réseau *Living Knowledge* soutenu par la Commission européenne.

Financement

Le financement de l'EIC relève de l'ETS, et plus spécifiquement du Bureau des relations avec la collectivité.

En juin 2014, l'ETS en partenariat avec le Collège Dawson et le Cégep André-Laurendeau, a présenté pour l'EIC une demande de financement dans le cadre du programme Recode de la Fondation de la Famille J.W. McConnell. En octobre 2014, l'ETS a reçu le soutien demandé. Avec ce soutien, l'EIC est appelée à devenir un catalyseur d'innovation sociale.

Textos en español

Las políticas públicas y la misión social de la universidad

Carla Estrella y Fernando Cornejo

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo analizar la función de las políticas públicas en el cumplimiento de la misión social de la Universidad, dentro del contexto actual, donde las dinámicas de la educación superior están en concordancia con las estrategias nacionales así como dentro de las perspectivas que surgen en el marco de los modelos internacionales de educación. Para esto analizaremos brevemente cuáles han sido los cambios que se han producido en la educación superior del país, así como las políticas que se han implementado y los principales avances que se han generado.

Como concebimos la misión social de la Universidad

Es pertinente preguntarse qué se entiende por "misión social de la universidad". En general se señala que la universidad debe tener un aporte cultural, científico y de formación de profesionales. Sin embargo la misión de la universidad es asumir hoy en día un compromiso social real, estratégico, articulado y sostenible en el tiempo, que permita dar respuesta a los problemas que atraviesa nuestra sociedad.

José Ortega y Gasset hace un llamado sobre las necesidades de confrontar las políticas "falsas" que son usadas como un instrumento de guía para la educación superior. Entiende esta cuestión en base a la cultura de nuestro tiempo, demostrando a través de las principales contradicciones en la que la universidad se desarrolla y teniendo presente la gran influencia que esta posee sobre la sociedad, logrando reconsiderar la relación y la necesidad de labrar un talento específico basado en el saber, para esto se plantea que la Universidad debe tomar en cuenta el problema de la relación existente entre investigación científica y transmisión del docente. El autor parte de saber distinguir cuál es la verdadera esencia que la universidad tiene como misión, donde "todo cambio que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad el problema de su misión serán penas de amor perdidas"¹, de esta forma se centra la reforma universitaria, mencionando que esta no puede reducirse a un simple cambio o corrección de abusos.

¹ José Ortega y Gasset, 1987, *Misión de la Universidad*, Obras Completas, vol. 4, Madrid, Alianza.

La creación de la reforma debería estar siempre basada en nuevos usos, debe transformarse en algo verdadero para así lograr obtener cambios futuros dentro una estructura social. Es así que menciona el tema de la enseñanza profesional, la cual es accesible para todos y una formación en investigación científica que no es masificada, debido a que exige una vocación que es especialísima.

De esta manera finaliza diciendo que la misión y una de las tareas que debe ser impartida por la universidad, es la transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones, pero también investigación científica y formación de investigadores. Son diversas las propuestas sobre la misión y accionar de las universidades, sin embargo siendo el principal objetivo de una universidad el impartir y generar conocimiento, las Universidades deben ser instituciones que permitan, no solamente la formación de profesionales, sino el desarrollo de sujetos creativos y que aporten al desarrollo.

Hoy en día existe la necesidad de que la universidad de respuesta a los problemas concretos que debe enfrentar la sociedad, interactuar con ética, con acciones comunicatorias en los diferentes escenarios de intervención y enfocarse en la formación de profesionales que mantengan estos valores en sus quehaceres.

Pensar en educación, implica entenderla dentro de un mundo globalizado. La internacionalización de la educación superior, fue y es otro de los efectos presentes en este contexto, donde la misión fundamental del Estado de educar, pero fue cediendo a las presiones de reconfiguración del espacio global y el de sus interrelaciones, las mismas que buscan, mediante la ampliación de la oferta de servicios, colocar a la educación como un bien en comercio más.

Más allá de la formación de profesionales y la generación de nuevo conocimiento, la educación en general y la universidad en particular, adquieren un rol fundamental para crear una sociedad democrática e inclusiva.

El garantizar el acceso gratuito y meritocrático a las aulas universitarias y la permanencia de los estudiantes en las mismas, es una de las armas más importantes para generar movilidad social sobre todo en los grupos más vulnerables.

La misión social de la Universidad, deberá enfocarse, primordialmente en forjar los mecanismos, para lograr la democratización del acceso y permanencia, sin perder los parámetros de calidad.

La revolución educativa en Ecuador

En menos de una década el Ecuador ha sufrido importantes cambios en lo que se refiere a educación superior, ciencia y tecnología, para entender estos cambios es importante analizar el contexto político nacional en el que se dan estas reformas.

El periodo que abarcó desde principios de los ochenta hasta los noventa del siglo pasado, estuvo marcado por la liberalización del tipo de cambio y las tasas de interés, así como la desregularización parcial del mercado laboral y del sistema financiero.

En el campo de la educación superior se vivía lo que se conoce como la primera reforma desde inicios del siglo XX. En el caso del Ecuador fue a partir de los años 70, con el boom petrolero, que se vivieron las crecientes demandas de sectores medios urbanos por la democratización y expansión de las universidades que

permitirían una movilidad social ascendente, promoviendo además, respecto a la educación universitaria pública, la laicidad y la gratuidad². También para esta época se vive la influencia de la teología de la liberación (años 60), que promovió la creación de universidades desde las comunidades religiosas que hicieron su opción por la educación de los jóvenes, bajo principios de compromiso social y servicio³.

En los noventa se produjo, en casi todos los países de América Latina, una reducción de los aparatos burocráticos, liberalización de los servicios y reformas de la política pública que debilitaron el aparato estatal predominante durante aquel periodo. La educación fue incorporada como un servicio más a negociar y desregular dentro de acuerdos internacionales de liberalización comercial que se dieron en esta época. Los presupuestos de las instituciones de educación superior públicas fueron limitados por los gobiernos, generando que las universidades redujeran al máximo los gastos, lo que influyó en el deterioro de la calidad educativa, “también se crearon barreras educativas para impedir el acceso automático de los bachilleres y el panorama se completó con la habilitación para aumentar sin regulación ni discrimin, la oferta de instituciones privadas”⁴.

La legislación además permitió que se perdiera una de las más grandes conquistas universitarias: la gratuidad de la

² René Ramírez, 2013, *Tercera ola de la transformación de la Educación Superior en el Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del Buen Vivir*, Quito, SENESCYT.

³ Víctor Granados y Elizabeth Larre, 2013, *El Sistema De Educación Superior para la Sociedad del Buen Vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano*, Tesis previa la obtención de la Maestría en Educación Superior, Universidad Católica Santiago de Guayaquil.

⁴ Ramírez, *supra* note 2, p. 10.

educación. Tanto la Constitución de 1998 como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2000 introdujeron “barreras económicas de acceso a la universidad”⁵, esta situación se dio en mayor o menor grado en casi todos los países de América Latina.

Entre el 2005 y 2007, Ecuador vivió un período inestabilidad política en el cual salen a luz los problemas ocasionados por las políticas neoliberales y se radicaliza la resistencia social en contra de estas políticas.

En este contexto, se puso en peligro la misión social universitaria, donde se gestan los conceptos de calidad y excelencia universitaria, poniendo en escena la dicotomía entre “las preocupaciones economicistas de gestores y grupos interesados por la rentabilidad de los recursos y/o la productividad del sistema, y de otro, por las aspiraciones y exigencias sociales y por razones de índole didáctica y pedagógica de profesionales y sectores empeñados en la mejora de la enseñanza”⁶

Esta visión “comercial” de la educación ha sido fuertemente criticada, ya que esta se consideraba como un derecho ciudadano y su objetivo fundamental era contribuir a las relaciones con la sociedad, educar a la población, producir y desarrollar una base de conocimiento y enriquecer las comunidades globales y locales⁷. En el año 2009, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el

⁵ *Ibid.*

⁶ José Fernández Sierra, 2010, *Políticas de calidad, equidad y evaluación institucional*, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, Universidad de Almería, España, p 12.

⁷ Adrianna Kezar, 2004, "Obtaining integrity? Reviewing and examining the charter between higher education and society", *The Review of Higher Education*, vol. 27, n° 4, p. 429-59.

Ecuador (CONEA), por mandato de la Constitución aprobada la Asamblea Constituyente del 2008, realizó un proceso de evaluación de las universidades y escuelas politécnicas a nivel nacional, 24 fueron ubicadas en la categoría E, ya que se trataba de instituciones que no presentaban las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria y en las que se evidenciaba muchas de las deficiencias y problemas que afectan a la universidad ecuatoriana, como:

- No contaban con una comunidad docente estable, académicamente preparada, con obligaciones y derechos reconocidos y con la dedicación necesaria para garantizar una docencia de calidad. La actividad y permanencia de la planta docente estaban precarizadas.
- La oferta académica de este grupo de universidades estaba concentrada en carreras como administración, contabilidad y auditoría, gestión empresarial, mercadotecnia, gestión turística, relaciones. En general estas carreras requieren de una menor inversión en laboratorios, bibliotecas y facilidades pedagógicas, lo que explica el fenómeno de su proliferación.
- Este grupo de universidades, en la evaluación realizada, mostraban equipamiento e infraestructura precaria.
- Evidentemente se caracterizaban por la ausencia de investigación en todos sus niveles. Estas universidades no mostraban un compromiso y capacidad para ocuparse de problemas sociales y su carácter comercial dio paso a una universidad “neutra”, desenraizada de su entorno social y, por lo tanto, sin

ningún impacto en las realidades locales y regionales a las que debía dar alguna respuesta⁸.

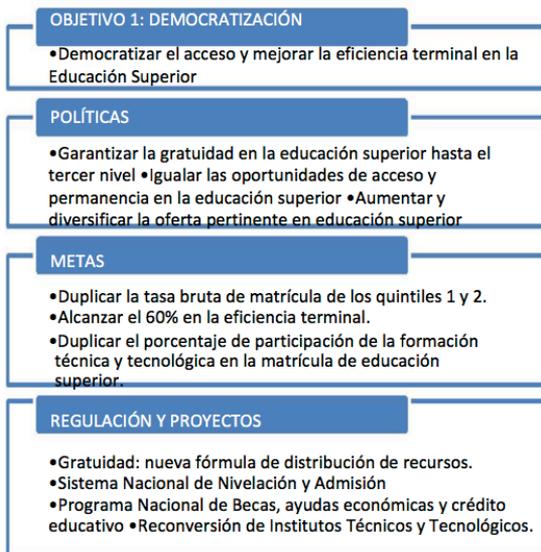
- Con este antecedente el informe del CONEA y luego de una evaluación subsecuente, recomendó a la Asamblea Nacional que se cierren algunas de las universidades de categoría E, 14 fueron suspendidas, y el Estado ecuatoriano garantizó a los estudiantes que tengan una reinserción en universidades generalmente públicas y de mejor calidad.
- En el año 2010, se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el gobierno nacional empieza con la aplicación de una política pública transformadora agresiva, enfocada a:
 - Generar sinergias, para entrar en la sociedad el conocimiento, entre el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Sistema de Educación Superior, que por mucho tiempo pasaron desvinculados.
 - Se planteó una estrategia de acumulación y redistribución a largo plazo, pensada en cuatro fases: 1) Acumulación para la transición y profundización de la redistribución, que implica sobre todo transferencia de tecnología aplicada; 2) Distribución en la acumulación y consolidación estrategia SSI, apuntalando la investigación y el desarrollo tecnológico; 3) Consolidación del SSI, diversificación y distribución de exportaciones para generar expansión en la investigación y desarrollo; 4) Reconversión productiva para generar innovación.

⁸ Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), 2009, *Mandato Constituyente N°14. Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*, Quito, CONEA.

- Para cumplir con estas fases este proyecto requería consolidarse en el tiempo a través de varias acciones, como son fortalecer la formación de talento humano en todo el ciclo de vida, clusterizar y consolidar los Institutos Públicos de Investigación y apuntalar un sistema nacional donde Instituciones de Educación Superior, Empresas Públicas y privadas se articulen.

A continuación detallamos algunas de las políticas que se trabajaron cuando fuimos parte del equipo de planificación en las áreas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación y que reflejan gran parte de la política pública que es aplicada en la actualidad.

Grafico 1



OBJETIVO 2: PERTINENCIA

- Promover una oferta académica que responda a los objetivos nacionales (producción y garantía de derechos).

POLÍTICAS

- Orientar la oferta académica de las IES hacia áreas de conocimiento pertinentes (servicios de interés público, sectores estratégicos e industrias básicas).
- Fortalecer a las IES en sus áreas de dominio

METAS

- Duplicar la matrícula en ciencias, ingenierías y carreras de interés público (Ciencias de la Salud y Educación).
- Incrementar la matrícula en educación técnica y tecnológica del 12% al 20%. • 50% de carreras de ingeniería acreditadas

REGULACIÓN Y PROYECTOS

- Incentivos en la fórmula de distribución de recursos para las Universidades. • Formación académica y profesional (aprobación de nuevas mallas académicas homologadas)
- Programa de equipamiento de infraestructura en área de dominio. • Reconversión de Institutos Técnicos y Tecnológicos
- Programa Nacional de Becas y crédito educativo

OBJETIVO 3: CALIDAD

- Mejorar la calidad del sistema de educación superior.

POLÍTICAS

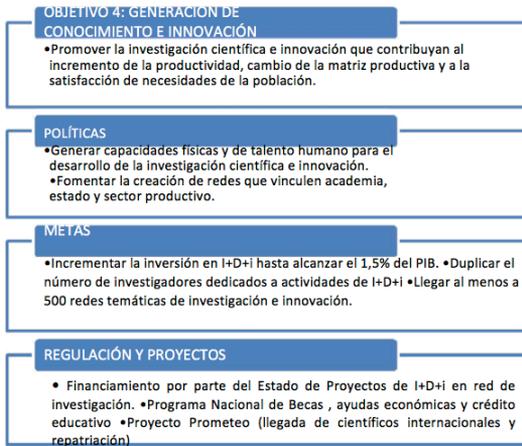
- Institucionalizar los procesos de mejoramiento continuo en las IES
- Crear fortalezas en las IES para que puedan acreditarse internacionalmente (gestión, talento humano, infraestructura y equipamiento)

METAS AL 2017

- 7 Universidades públicas que hayan iniciado procesos de acreditación internacional
- 4 nuevas universidades que se crean con su proceso de acreditación internacional iniciado.
- Alcanzar el 80% de profesores universitarios con título de cuarto nivel

REGULACIÓN Y PROYECTOS

- Procesos de evaluación y acreditación por carrera e institución - CEAACES
- Depuración de extensiones y centros de apoyo universitario - CEAACES
- Programa de caza talentos



Para que el Ecuador pueda entrar en la era de la economía del conocimiento, donde los avances resultan del desarrollo y empleo de altas tecnologías en la sociedad, es fundamental que pueda alcanzar niveles importantes de competitividad. En este proceso la creación de capacidades no solo implica una importante articulación entre diferentes actores, IES, Empresas e instituciones públicas, la creación de infraestructura y adquisición de equipamiento especializados sino también la generación de un talento humano capacitado. Para esto se han producido importantes reformas en el país. Una de ellas es la que mencionamos en el párrafo anterior, el incremento a la inversión en educación superior.

Si bien los recursos monetarios son indispensables, hay otros factores necesarios para generar los cambios que permitan que el sistema de educación, ciencia y tecnología se fortalezca. Uno de ellos es la elaboración de normativa pertinente que logre afianzar el sistema generando derechos y obligaciones de los actores involucrados en el proceso. En este periodo se han elaborado varios

instrumentos normativos indispensables para asegurar el proceso de cambio que está viviendo el país:

- La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)
- Reglamento de Régimen Académico
- Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador
- Reglamentos de presentación y aprobación de proyectos de carreras y programas de grados y postgrado de las Universidades y Escuelas Politécnicas.

Las leyes y normas no son una garantía, en sí mismas, para el cambio en la cultura social e institucional, pero sí un referente para la reestructuración de los sistemas, y la interacción entre los distintos actores, así como el aseguramiento de los recursos.

La LOES, expedida en 2010, permite que las IES asuman de manera responsable la construcción colectiva de un sistema de educación vinculado a un proyecto de país. Los procesos de articulación entre la Universidad, el Estado y la Sociedad, deben ser colaborativos, esto se logra estableciendo relaciones de legitimación, y de reconocimiento entre los actores.

Por otro lado, el establecimiento del Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador, ha generado regulaciones que permiten que docentes e investigadores alcancen salarios dignos a través de procesos meritocráticos, asegurando la permanencia del talento humano en el país y evitando de esta forma la fuga de cerebros. Por otro lado el Reglamento de Régimen Académico y los Reglamentos de presentación de proyectos, son instrumentos que logran regular la oferta

educativa asegurando la creación de carreras con los mismos estándares a nivel nacional.

En definitiva estos instrumentos legales son herramientas que han permitido regular un sistema educativo que se encontraba debilitado.

Luego de la evaluación del CEAACES del año 2013, se evidenció que después de cinco años y catorce universidades cerradas, el rendimiento general de las Instituciones de Educación Superior mejoró. El cambio más importante se dio en los siguientes parámetros de evaluación.

Grafico 2

	2008			2012			2013		
	Maestría o PhD	Total docentes	% Maestría o PhD	Maestría o PhD	Total docentes	% Maestría o PhD	Maestría o PhD	Total docentes	% Maestría o PhD
PÚBLICA	6.350,00	20.951,00	30,30 %	10.183,00	21.163,00	48,10 %	11.952,00	22.770,00	52,50 %
COFINANCIADA	1.332,00	5.852,00	22,80 %	3.700,00	8.613,00	43%	5.240,00	10.701,00	49%
PÚBLICA-POST				363,00	484,00	75%	577,00	646,00	89,30 %
Total	7.682,00	26.803,00	28,70 %	14.246,00	30.260,00	47,10 %	17.769,00	34.117,00	52,10 %

Fuente: CONEA 2008, CEAACES 2012 y 2013 Reporte SENESCYT

Otro aspecto que es necesario considerar se refiere a las presiones económicas que afectan negativamente la misión de la universidad, debido a ello la academia hoy en día debe innovar y buscar nuevas formas de financiamiento. El cambio social que la institución genera es primordial en la sociedad del conocimiento y el papel de las instituciones de educación superior debe ser como agentes del cambio social.

La economía global se está transformando rápidamente hacia una economía del conocimiento, que está basada fundamentalmente en la capacidad para desarrollar, adoptar o adaptar innovaciones tecnológicas, o para generar nuevos productos. Dicha capacidad, a su vez, depende de la cantidad y calidad del capital humano e intelectual con el que cuentan las instituciones ya sean académicas, de investigación o empresas. Es necesario incrementar los esfuerzos en ciencia y tecnología si se quiere mantener la competitividad en la economía global.

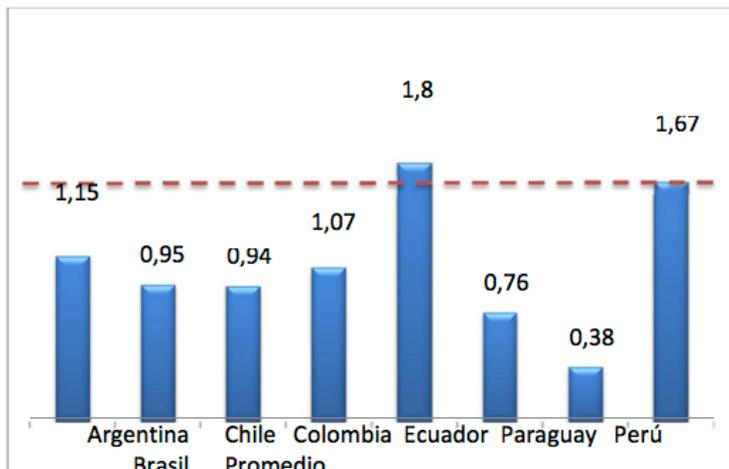
Ecuador se encuentra impulsando una nueva revolución, orientada al cambio de la matriz productiva, dirigiendo sus esfuerzos a entrar en la economía del conocimiento a través de la promoción de la calidad de la educación como uno de los aspectos fundamentales de este proceso, para lo cual se han creado varios mecanismos, algunos de ellos son la evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo que permite alcanzar estándares de calidad y excelencia.

En gobiernos anteriores no se priorizó la educación superior. Uno de los indicadores que mejor revelan el abandono de esta área, considerada estratégica para el desarrollo de la capacidad nacional, sin duda alguna es el presupuesto destinado a ésta.

Hoy en día Ecuador es uno de los países que más invierte en Educación Superior en la región. En este sentido el rol del Estado es fundamental como ente que debe garantizar la gratuidad en la educación pública y la calidad en infraestructuras, de docentes y otros elementos, tomando en cuenta que la educación es considerada como un bien de inversión que repercute positivamente en el propio individuo que la adquiere, dotándole de un mayor nivel de productividad y aumentando, consecuentemente, sus posibilidades de un bienestar futuro, por esto el interés de

invertir en educación como forma de generar una mejor calidad de vida a mediano y largo plazo.

**Grafico 3 – Gasto Público en Educación
(Porcentaje del PIB)**



Fuente: SENESCYT, 2014

Las políticas públicas y el afianzamiento de la misión social de la universidad

Cuando nos referimos a derechos sociales y económicos, se debe anteponer primordialmente el derecho a la Educación, puesto que de su justo e igualitario acceso, se extraerán justos e igualitarios resultados, léase condiciones de competitividad. Un derecho a la Educación, auspiciado, garantizado e impulsado por el estado-nación, genera las condiciones que posibilitan mejores y más adecuadas condiciones de absorción de la oferta laboral. Los derechos económicos y sociales se derivan del vínculo de un individuo con el mercado laboral.

La regulación de la calidad en la Educación Superior a través de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior en el año 2010 permitió articular la planificación nacional con la creación e implementación de políticas públicas en materia de educación superior.

Una de ellas fue la inversión en el Sistema de Educación Superior a través de la inversión pública más alta en relación a otros países con economías similares e incluso de la media cuantificada entre éstos; registrada por UNESCO en 2013. Este monto incluye recursos asignados a las IES, inversión par a la construcción de cuatro universidades emblemáticas: IKIAM, UNIARTES, UNAE y YACHAY.

La Universidad de las Artes (UNIARTES) ofertará carreras relacionadas con el Cine y Artes Audiovisuales; Artes Literarias Interculturales; Artes Musicales y Sonoras; Artes Escénicas y del Movimiento; y Artes Visuales y Aplicadas.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) busca contribuir en la formación del talento humano del sistema educativo, formando docentes capacitados a través de modelos educativos de excelencia.

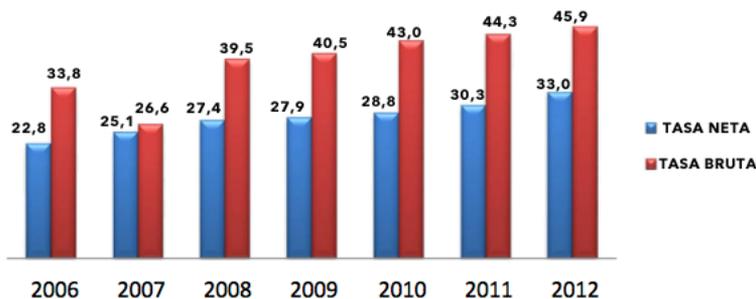
Yachay es la primera ciudad planificada del país y será un actor clave de categoría internacional para generar investigación aplicada. Las carreras que ofrecerá serán Ciencias de la Vida, Nanociencias, Energías Renovables y Cambios Climáticos y TIC's.

Ikiam es la universidad de la biodiversidad del Ecuador. La Universidad formarán profesionales en las áreas de

Ciencias de la Vida, Ciencias de la Tierra y Ciencias de los Asentamientos Humanos⁹.

El Ecuador concibe a la educación como un bien público social, premisa que va acompañada de la restitución del derecho a una educación gratuita con los mejores estándares, guiada por parámetros de calidad, excelencia, pertinencia y equidad. La implementación de esta política pública, decanta en un aumento de la tasa de matrícula en Educación Superior entre los años 2006 y 2012 según el análisis comparativo entre las Encuestas de Empleo, Desempleo y Subempleo ENEMDU de estos mismo años.

Grafico 4 – Tasa de matrícula en Educación Superior (2006 – 2012)



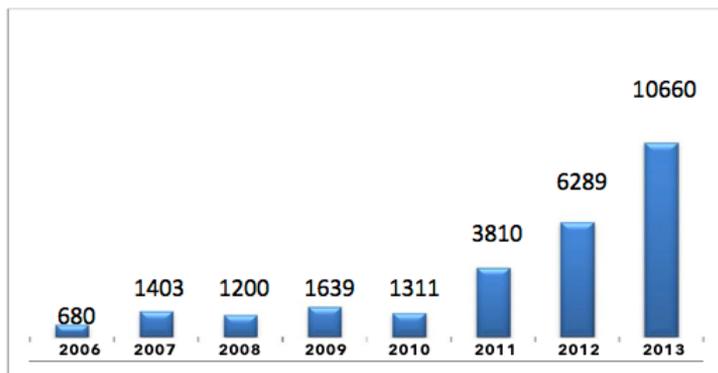
Fuente: ENEMDU 2006 -2012 – Elaboración: Yachay E.P

Estas políticas no tendrían efectividad sin la adecuada inversión en la formación del talento humano que active los procesos de calidad y excelencia en las IES por lo que Ecuador ha implementado el proceso de registro de títulos de las universidades de excelencia a nivel mundial de

⁹ SENESCYT, 2014, “Datos generales”.

forma gratuita, facilitando la apertura laboral para profesionales que han retornado al país.

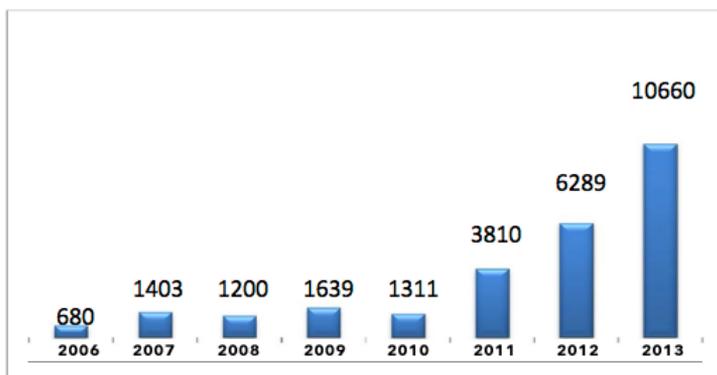
Grafico 5 – Número de títulos obtenidos en el extranjero



Fuente: SENESCYT, 2014- Elaboración: Yachay E.P

El cierre de brechas sociales es una de las estrategias más importantes para reducir la pobreza en el país, de esta forma la universidad se convierte en una alternativa para cambiar la realidad de las familias más empobrecidas, ampliando el acceso a la ES para personas que provienen de familias beneficiarias del Bono de Desarrollo Humano (BDH), este registro se logró a través de los resultados arrojados en el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) hasta el cuarto mes de 2013.

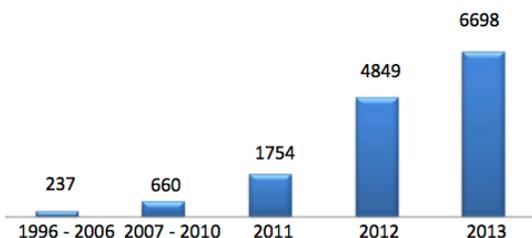
Grafico 6 – Número de postulantes provenientes de familias que reciben en BDH



Fuente: SENESCYT, 2014- Elaboración: Yachay E.P

La inversión en la formación del talento humano es uno de los íconos para el desarrollo del conocimiento, de esta forma se aporta al fortalecimiento de las capacidades profesionales a través de los estudios de cuarto nivel, con el fin de que los saberes adquiridos puedan ser utilizados en el país como parte del compromiso al momento de recibir su beca.

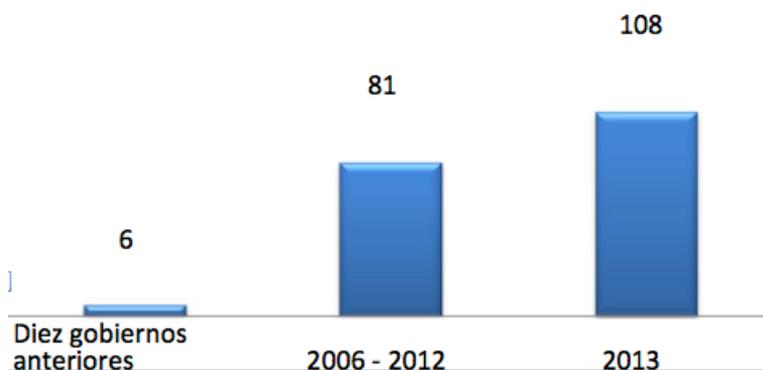
Grafico 7 – Becas de cuarto nivel en el extranjero (dato acumulado 2007 – 2013)



Fuente: SENESCYT, 2014- Elaboración: Yachay E.P

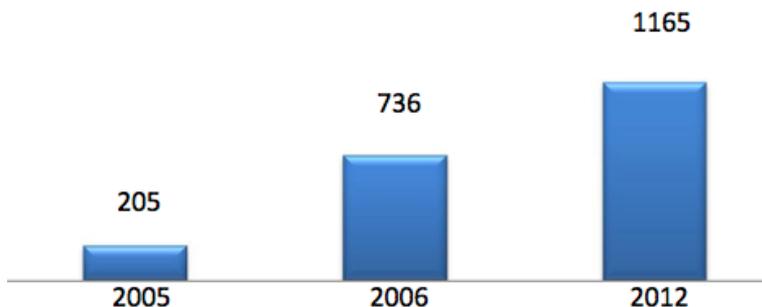
La inversión pública en proyectos de I+D como en talento humano que se dedica a la investigación científica y desarrollo tecnológico en I+D ligado a las universidades promueve el cambio de visión y vocación de las IES, puesto que las mejores capacidades se articulan a estos espacios que alinean su producción académica y científica a las necesidades del Estado ecuatoriano y su población.

Grafico 8 – Inversión pública acumulada en proyectos de I +D en millones de dólares



Fuente: SENESCYT, 2014- Elaboración: Yachay E.P

Grafico 9 – Incremento del talento humano dedicado a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en I + D



Fuente: SENESCYT, 2014- Elaboración: Yachay E.P

Las exigencias globales exigen que el país disponga de una nueva visión orientada a reformas productivas y económicas; esto demanda talento humano altamente capacitado, motivado, orientado a satisfacer las necesidades de la población, a mejorar la capacidad productiva y comercialmente competitiva del país, de manera sostenida, en un ámbito de respeto al medio ambiente y donde la meta final sea mejorar las condiciones de vida de sus habitantes y del hábitat a nivel nacional. Esto involucra el desarrollo de conocimiento y reconocimiento a sus creadores como estímulo. Las políticas de propiedad intelectual son un componente esencial para el mantenimiento de un ciclo continuo de innovación productiva, cuyo fin es la búsqueda del buen vivir de los seres humanos. Éstas deben fomentar el respeto y reconocimiento del derecho de los creadores de ciencia, tecnología y conocimiento, buscando a la vez, la generación de recursos a partir de su comercialización. La administración de una política apropiada en el campo de la propiedad intelectual es fundamental para garantizar los

derechos que les corresponden a los investigadores e inversionistas en la investigación, motivando el acceso al conocimiento impulsando su difusión y priorizando los derechos sociales y las mejores condiciones de vida.

La creación de productos, procedimientos y servicios innovadores se sustentan, principalmente, en el soporte que las instituciones públicas y privadas dan a los investigadores para su desarrollo, protección, difusión y valorización de los resultados de la investigación; pues es necesario el estímulo para el logro de un impacto social y comercial para generar los recursos necesarios para el financiamiento de nuevas investigaciones. En este contexto, el escenario creado mediante las políticas de propiedad intelectual dentro de una empresa se convierten en un estímulo directo para el investigador, ya que el conocimiento desarrollado en un tema específico, puede transformarse en un reconocimiento al creador o ser la fuente de apoyo para nuevas líneas de investigación. Por otra parte, políticas apropiadas de propiedad intelectual dan seguridad a los inversionistas que quieran ser partícipes de la explotación comercial del conocimiento generado, pues acceden a reglas claras de reconocimiento de autoría de la innovación y participación conjunta entre los actores de la negociación.

Conclusiones

Las políticas públicas aplicadas por el Ecuador en las áreas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación han generado un ecosistema favorable para el cumplimiento de la misión social de la Universidad.

Se logró una democratización el ingreso a través de la instauración de un sistema que favorece que al entrada a las universidades públicas, pero también a través de la

generación de una oferta académica pertinente que se ajusta a las necesidades del país. En este sentido no solo se ha fortalecido la formación universitaria sino la técnica y tecnológica.

La población del quintil 1 y 2 y las poblaciones tradicionalmente excluidas como la afroecuatoriana e indígena, incrementaron la matrícula y la permanencia en la educación superior, transformándose la universidad en un importante mecanismo de movilidad social.

El nuevo régimen académico favorece el incremento de la tasa de retención y la eficiencia terminal, así como salvaguarda la calidad educativa.

La institucionalización de la evaluación de la Educación Superior, a través de un Consejo de Estado (CEAACES) consolida la edificación de un sistema de mayor calidad con las mejores prácticas.

Es fundamental el compromiso de las Instituciones de Educación Superior, para que en ejercicio de su autonomía responsable, incrementen las tasas de retención y de eficiencia terminal, mejoren el seguimiento a sus graduados y la articulación con los actores del sector productivo.

Bibliografía

- Fernández Sierra, J. 2010. *Políticas de calidad, equidad y evaluación institucional*. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, Universidad de Almería, España.
- Granados, Victor y Elizabeth Larre. 2013. *El Sistema De Educación Superior para la Sociedad del Buen Vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano*. Tesis

- previa la obtención de la Maestría en Educación Superior, Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Ecuador.
- Kezar, Adrianna. 2004. “Obtaining integrity? Reviewing and examining the charter between higher education and society”, *The Review of Higher Education*, vol. 27, n° 4, p. 429-59.
- Ortega y Gasset, José. 1987. *Misión de la Universidad*. Obras Completas, vol. 4, Madrid, Alianza.
- Ramírez, René. 2013. *Tercera ola de la transformación de la Educación Superior en el Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del Buen Vivir*. Quito, SENESCYT.
- CONEA, 2009, *Mandato Constituyente N°14. Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Quito, CONEA. Online :
<http://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14.pdf>.
- CEACES. 2014. “Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas”. Online :
<<http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/01/Informe-3.pdf>> (consultado el 12/12/2014).
- INEC. 2014. “Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo-ENEMDU 2006 -2012”. Online :
<http://www.inec.gob.ec/estadisticas/?option=com_content&view=article&id=130&Itemid=108>.
- SENESCYT. 2014. “Datos generales”. Online :
<<http://www.educacionsuperior.gob.ec/> (consultado el 12/12/2014).
- SENPLADES. 2011. “100 logros de la Revolución Ciudadana”. Online :
<<http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/100-logros-agosto-2011.pdf>> (consultado el 12/12/2014)

Una visión integral del desarrollo como clave de la misión de las universidades en el siglo XXI: repercusiones globales

Luis Miguel Romero

Introducción

Desde su origen en los siglos XI y XII, podríamos resumir la misión de las universidades en la siguiente expresión: “Buscar la verdad y educar al hombre, a través de la ciencia, para que sirva a la sociedad”. Esta formulación general de la misión universitaria recoge con bastante acierto lo que han sido las universidades hasta nuestros días, y se podría decir también que el objetivo final de esas diferentes dimensiones de la misión universitaria era, al menos teóricamente, el servicio a la sociedad (Grafico 1). Por supuesto estos conceptos han sido considerados de forma muy diferentes según las diferentes tradiciones culturales a lo largo del tiempo. Actualmente la “búsqueda de la verdad”, por ejemplo, tiene más un sentido de

“verosimilitud” al estilo Karl Popper¹, o de aproximación científica al conocimiento objetivo de la realidad, más que un sentido de fundamento y razón de la realidad, incluida la relación con el propio sujeto de conocimiento. De esta forma, la dimensión de “búsqueda de la verdad” queda reducida a “ciencia”, y así se dice ahora que las tres misiones de la universidad son: Docencia, Investigación y Extensión. La “educación del hombre” ha perdido su sentido integral para transformarse en una suerte de formación de diferentes habilidades técnicas. La “ciencia”, con su inmenso desarrollo en el último siglo, se ha hecho muy compleja pasando a ocupar múltiples espacios de la vida social, hasta los anuncios de dentífricos “científicamente comprobados”. Así, la ciencia en la universidad ha terminado basculando entre dos polos opuestos: la “Big Science” y las habilidades técnicas o “expertise”. Y finalmente el servicio a la sociedad se ha transformado en un elemento de funcionalidad social en base a competitividad, sea a nivel personal o de los diferentes actores sociales, incluidos países enteros, y así las otras dimensiones de la supuesta repercusión social de la actividad universitaria, se la denomine “extensión universitaria”, “vinculación con la colectividad”, “servicio a la sociedad”, etc., quedan en aspectos puramente marginales. En otras palabras, aparece lo que se ha venido a llamar desbalance entre las misiones universitarias, afirmándose sólo la docencia y la investigación, quedando muy reducida o inexistente la extensión.

Sin embargo, la mayor crítica actual a la universidad como “torre de marfil”² encerrada en sí misma viene precisamente de esa disminución de su dimensión social,

¹ José Francisco Martínez Solano, 2005, *El problema de la verdad en K. R. Popper: reconstrucción histórico-sistemática*, La Coruña, Netbiblio, p. 237.

² Andrew Rossi, 2014, *Ivory Tower*, Documentary, CNN Films.

bajo acusaciones de elitismo o reproducción de la desigualdad social, sea esto referido a aspectos internos de los diferentes países como a la relación entre países o continentes, o simplemente bajo acusaciones de ineficacia a la hora de resolver problemas socioeconómicos tanto nacionales como globales. Esta carencia de repercusión social, al menos en la dimensión que se supone que podría tener – dada la importancia, dimensión y ubicuidad de la realidad universitaria actual – ha tratado de maquillarse mediante conceptos heredados de la “responsabilidad social empresarial”, con la que se pretendía justificar las frías ganancias de las empresas con determinadas acciones en beneficio a la sociedad. De ahí surge el concepto de “Responsabilidad social universitaria”³, que en el mejor de los casos pretende, y a veces consigue en algunos ejemplos relevantes, aunque infrecuentes, volver a balancear la extensión con las otras dos misiones universitarias: docencia e investigación. Otras concepciones han ido trazando el camino, desde la idea general de “Extensión universitaria” a las de “Compromiso social universitario”, “Transferencia de tecnología”, “Pertinencia social”, “Servicio a la sociedad”, etc. Para la sensibilidad actual, sin embargo, el enorme potencial universitario, en el que tanto invierten los diferentes países, podría y debería tener una mayor repercusión en la solución de los problemas emergentes de nuestras sociedades, tanto a nivel local como regional, nacional, internacional y global. A fin de cuentas, las universidades tienen conocimiento y capacidad de gestión de ese conocimiento, recursos humanos, capacidad instalada, redes de relaciones, tecnología, etc. y se supone que todo eso debería producir un mayor impacto en la

³ IESALC UNESCO, 2008, “El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria”, *Educación Superior y sociedad*, vol. 2, 222p.

sociedad. Algo, sin embargo, está empezando a cambiar, y las diferentes acciones de la universidad hacia la sociedad empiezan a ser elemento clave de validez universitaria, que se refleja incluso en aspectos legales de su evaluación institucional, al menos en algunos países.

Nuestra perspectiva es más radical, invertir la lógica de los conceptos que parte tradicionalmente de docencia e investigación, para terminar como supuesto objetivo final en el servicio a la sociedad, haciendo ahora del servicio a la sociedad la razón de ser, el fundamento, desde el que repensar el ser y quehacer de la docencia y la investigación, y aún de esa cuarta perdida dimensión de “búsqueda de la verdad”. Ya no sería tanto “Servicio a la sociedad” cuanto “Soñar un mundo mejor para todos” lo que constituiría el fundamento y a la vez objetivo final universitario desde el que repensar y redimensionar una “Formación integral”, y una “Ciencia con conciencia y sentido humano”, que realmente permita la construcción de un mundo mejor para todos (Grafico 2). Este cambio de paradigma incluye también un renacer de la “búsqueda de la verdad” en cuanto que ésta no puede ser para el ser humano sino relación entre personas y nunca elementos abstractos que no definen su auténtica realidad humana. Es por eso, en parte, la razón por la que se abandonaría en su momento esa estéril “búsqueda de la verdad” abstracta. Es decir, más que un objetivo, “Soñar un mundo mejor para todos” es en realidad el más grande ideal que pueda concebirse para la vida humana, porque eso es en realidad el amor entendido en su sentido más general, y por ello es lo que daría sentido y fundamento a una universidad diferente, una universidad cuyas dimensiones de “Formación integral” y “Ciencia con conciencia y sentido humano”, y aún la “Búsqueda relacional de la verdad” sean medios para alcanzar, de más en más, ese objetivo ideal, que es también fundamento. Partimos del ser humano en la mayor calidad de sus relaciones, y es desde

ahí que se reconstruye o se restaura lo que hemos venido llamando “Universidad”, con lo que a través de la historia ha ido consiguiendo de excelencia institucional. Esto es hacer que las universidades fueran – como diría Fernando Rielo – “Ciudades del amor”, en cuanto que sean expresión de la máxima calidad de relaciones humanas en el noble quehacer universitario, y que serían por ello auténtica Alma Mater para la sociedad a la que se deben.

Veamos algunas dimensiones concretas que nos permitan ir entendiendo la dimensión de este cambio de polaridad.

Misión de las universidades y desarrollo

La Universidad tiene dimensiones de gestión del conocimiento en red que van de lo local a lo global, y de los aspectos internos a cada universidad a los sistemas organizativos y jurídicos universitarios nacionales, y aún internacionales, como el Espacio Europeo de Educación Superior. (Grafico 3) Si lo analizamos en detalle, podemos observar que las universidades están ya realizando muchas actividades en los diferentes entornos sociales: locales, nacionales, regionales y globales. Lo que sucede es que muchas de esas dimensiones no han sido tradicionalmente consideradas como de relación con la sociedad. Presentamos a modo de ejemplo algunos ámbitos concretos de relación entre las universidades y el desarrollo⁴, tratando de mostrar algo de lo que ya se hace, aunque no con ese nombre, y desde ahí lo mucho que se podría hacer.

⁴ Brian Keeley, 2012, *From Aid to Development: The Global Fight against Poverty*, Paris, OECD.

Cuadro 1. Cuatro zonas de servicio a la sociedad

----- SERVICIO A LA SOCIEDAD -----				
ZONAS DE IMPACTO SOCIAL →	Acciones locales de las universidades	Acciones globales de las universidades	Sistemas nacionales	Cambios globales
MISIÓN:				
Buscar la verdad	Espíritu y valores	Paz Pobreza	Valores democráticos	Un nuevo mundo
Educar al hombre	Calidad Acceso	Recursos educativos abiertos	Masa crítica de investigadores	Equidad Justicia
A través de la ciencia	Transferencia de tecnología	Desarrollo de capacidad instalada	Políticas de investigación	Investigación colaborativa

Lamentablemente, la administración del currículo en la actualidad está más dirigida a la adquisición de competencias profesionales que a una formación integral, donde el servicio a la sociedad fuera un elemento nuclear. Por tanto no suele haber una cantidad significativa de créditos, generales o específicos, para actividades directamente relacionadas con la realidad social. Tampoco las actividades universitarias de servicio a la sociedad suelen formar parte de los procesos de evaluación institucional de las universidades o sus diferentes programas. Y más aún, las actividades universitarias directamente dirigidas al contexto social suelen ser aisladas y fragmentarias, más que parte de un plan general.

Ser una universidad de excelencia es la mejor forma de servir a la sociedad

Somos de la idea que la calidad es un asunto ético, pero la calidad exige también adecuación al contexto. En cambio, muchos organismos de aseguramiento de la calidad suelen imponer muchas regulaciones estándar, que no permiten el ejercicio de la creatividad necesaria para poner en marcha

un adecuado servicio a la sociedad. Por ejemplo, entre las competencias que requieren los colegios profesionales y las que proveen las instituciones universitarias suele haber una gran disparidad. El Espacio Europeo de Educación Superior comienza encarando esa problemática. Varias décadas después, apenas hay un mínimo avance en Latinoamérica sobre un Espacio Común de Educación Superior que permita afrontar seriamente ese tema.

Analizamos ahora la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) como estudio de caso. La línea de base en 1997 incluye lo siguiente: Una universidad fundamentalmente docente, con sólo un 10% de profesores a tiempo completo, y sólo 2 con titulación de doctor. No había investigación ni publicaciones internacionales indexadas, con pocos laboratorios operativos y una precaria infraestructura tecnológica. Pocos programas técnicos y ninguno en el área biológica. La docencia era muy descontextualizada y centrada en la enseñanza y en la autoridad del profesor. Había educación a distancia, pero basada exclusivamente en materiales impresos. Apenas cierta transferencia de tecnología a la sociedad, y de un impacto social mínimo, con la única excepción de una empresa de productos lácteos y una de cerámica dentro de la universidad. Las relaciones internacionales eran entonces casi inexistentes. El presupuesto anual llegaba aproximadamente a 6 millones de dólares americanos, y el número de estudiantes era de unos 2,000.- en el campus, y unos 4,000.- distribuidos en la geografía del país y que seguían la universidad a través del sistema de educación a distancia, que fue de todas formas, uno de los primeros del subcontinente. Esta situación, con sus respectivas especificidades, representa más del 80% de la realidad universitaria del subcontinente, que tiene condiciones similares.

Los indicadores actuales son aproximadamente los siguientes: El profesorado está compuesto en un 80% por jóvenes profesores a tiempo completo y que están involucrados también en tareas de investigación y servicio a la sociedad. Hay unos 100 doctores (Ph.D.) y unos 200 más están realizando sus estudios de doctorado en universidades del exterior bajo modelos de “tiempo compartido”, mediante el cual los doctorandos se vinculan directamente con incubadoras de investigación en la universidad que se van desarrollando a medida que se afianzan las relaciones con los departamentos de las universidades del exterior en los que realizan sus doctorados. El modelo académico, basado en el ECTS (European Credit Transfer System) europeo, está centrado en el aprendizaje y en la adquisición de competencias profesionales, con sus estudiantes colaborando en proyectos reales de investigación y servicio a la sociedad. Ha habido un gran desarrollo de la infraestructura científica, en particular la infraestructura en tecnologías de la información es una de las mejores del país, y se han implementado numerosos programas nuevos en las áreas tecnológicas y biológicas, incluyendo medicina. La tasa exponencial de publicaciones indexadas (SCOPUS) llega actualmente a unas 30 al año. También hay una intensa transferencia de tecnología a la sociedad, con proyectos concretos de cierto alcance, ocupando la universidad actualmente una posición de liderazgo en el desarrollo local y cierta influencia nacional. El sistema de Educación a Distancia, con fuerte componente tecnológico, es uno de los más destacados de Latinoamérica. Se han establecido relaciones internacionales con cientos de universidades, redes universitarias y diferentes organizaciones, con una tasa media de unos 600 profesores visitantes/año, y más de 300 estadias de profesores de la universidad en el exterior. Se realizan numerosos eventos académicos en la universidad, con al menos 10 de ellos internacionales y de cierta envergadura al año. El presupuesto anual es de 60

millones de dólares americanos, con unos 5,000 estudiantes en el campus y unos 35,000 en estudios a distancia distribuidos en el país, así como en los centros internacionales de la universidad en Nueva York, Madrid y Roma. La UTPL se sitúa en la posición 301-350 en el “Latin America & Spain Expanded ARWU Rank”.

Reparamos la atención en el hecho de que las condiciones para el cambio que se ha producido en las pasadas dos décadas no son diferentes de las que tienen el resto de las universidades de cierta dimensión en el país, unas 25, y los apoyos recibidos son similares a los recibidos por esas otras universidades. Más aún, si ese cambio es posible en las condiciones de Ecuador, se podría inferir que sería también posible para la mayor parte de las universidades de Latinoamérica, donde las condiciones son en general similares a las ecuatorianas. Lo mismo podría decirse de otras partes del mundo en vías de desarrollo.

El mito de los rankings

No todas las universidades pueden ser parte de los “top 100” de los rankings, existen muchas universidades en las colas de los rankings, incluso en los países más destacados en esos rankings. O dicho en otras palabras, hay muchísimas más universidades en el mundo “tipo UTPL” que “tipo Harvard”, y en este sentido creemos que el mito de los rankings termina por multiplicar el “Efecto Mateo” de Robert Merton⁵, (se requiere una cierta masa crítica de capacidad científica para que pueda haber desarrollo científico), y con ello una mayor profundización de la brecha socio-económica. Vamos a tratar de explicar este

⁵ Robert K. Merton, 1968, “The Matthew Effect in Science: Theoretical”, *Science*, vol. 159, n° 3810, p. 56-63.

efecto a través del ranking de “Webometrics” que tiene la ventaja de abarcar unas 22.000 universidades en todo el mundo. Es un ranking basado en el impacto de las universidades en la web, bajo ciertos criterios académicos, por tanto es una medida indirecta. Sin embargo, por una parte no existen otros ranking con tal volumen de universidades, que es lo que necesitamos para nuestro propósito, y por otra las correlaciones con otros rankings son bajas sólo en la cabeza de los rankings, ya que pasado cierto límite de peso académico, su repercusión en la web no es proporcional (Ej. La cantidad de Premios Nobel es muy relevante académicamente, pero su impacto adicional en la web es mínimo). Hecha estas salvedades en ranking nos permite algunas comparaciones sobre universidades en la cabeza y en las colas respecto a diferentes países y contextos. Presentamos en el eje de las “Y” el número de universidades en una cierta posición del ranking, en forma de porcentajes no de valores absolutos, para facilitar las comparaciones, y en el de las “X” la posición relativa de 1 a 11 entre unas 22.000 universidades. La UTPL ostenta en el ranking de Julio-2014 la posición 1955 a nivel mundial, 130 en Latinoamérica y 6 en Ecuador.

Analizamos tres países del G8 (Grafico 4), que presentan una estructura muy similar, con muchas universidades en las primeras posiciones, pero con cierta elevación en el tercer cuartil. Es decir, hay muchas universidades en esos países que no tienen la calidad de sus universidades estrella. Si comparamos con dos países representativos del grupo BRIC, India y Brasil (Grafico 5), que presentan patrones muy similares, vemos que en ellos hay una tendencia ascendente hacia la cola, con muchas universidades en los dos últimos cuartiles. Esto sugiere que los esfuerzos que esos países realizan por tener buenas universidades no parece ser cuantitativamente muy significativo. Parece ser aún más dramático en el caso de India. Si analizamos algunos países de Asia y África

(Grafico 6) vemos que hay países intermedios en tamaño y economía, cuya situación universitaria parece ser más equilibrada, como es el caso de Malasia y Egipto. Eso es lo que parece observarse en Latinoamérica (Grafico 7) con el caso de Chile y Ecuador, aunque, de nuevo, las colas no son nada despreciables. Aparte de los interesantes elementos comparativos, como los que acabamos de mencionar, el ranking de Webometrics nos permite reparar en la enorme cantidad de universidades que no forman parte de la cabeza de los ranking, a pesar de que su uso, y aún el mismo concepto de ranking, nos remite solamente hacia las primeras posiciones, orientando acciones universitarias diversas. Ahí es donde entra el mito, que nos lleva a pensar que todas las universidades deberían ser como Harvard, y por tanto centrar las diferentes políticas estatales en primar las universidades de élite y/o definir los parámetros de calidad en relación a ellas, más que en elevar la calidad (obviamente redefiniendo el concepto de calidad) de toda la gama universitaria, con sus contextos y especificidades, entre ellas el aspecto económico.

Comparando el financiamiento de las universidades

En la (Grafico 8) presentamos una esperada correlación entre el Índice de Desarrollo Humano 2014⁶ y el Porcentaje de Universidades en el Primer Cuartil de Webometrics. Y en el siguiente cuadro podemos comparar la enorme diferencia entre los presupuestos anuales aproximados de diversas universidades (en millones de dólares). Para facilitar la comprensión de las magnitudes,

⁶ UNDP, 2014, *Human Development Report*, New York, United Nations Development Programme.

añadimos el número de universidades como la actual UTPL que podrían financiarse con ese presupuesto.

Cuadro 2 – Presupuestos anuales aproximados de diversas universidades

COUNTRY	UNIVERSITY	PRESUPUESTO	Nº DE UTPL
ESTADOS UNIDOS	Harvard	32,000	533
REINO UNIDO	Cambridge	7,800	130
MEXICO	UNAM	2,600	43
BRASIL	Sao Paulo	1,900	32
CHINA	Tsinghua (Beijing)	1,800	30
ESPAÑA	Sevilla	530	9
SUDÁFRICA	UNISA	400	7
KENIA	Nairobi	170	3
ARGENTINA	Buenos Aires	160	3
INDIA	ITT Bombay	100	2
ECUADOR	UTPL	60	1

Para visualizar mejor las diferencias, los presupuestos anuales unidos de Harvard, Yale y Stanford, serían suficientes para financiar las universidades de toda Latinoamérica, excepto Brasil y México. O bien desde otro ángulo, si la UTPL tuviera el presupuesto de Harvard y Yale juntos, tendría cien mil profesores con doctorado y atendería a 40 millones de estudiantes.

En Latinoamérica, más del 95% de las universidades son fundamentalmente docentes, aunque tengan algunas unidades de investigación aisladas, y se estima que en general el presupuesto dedicado por las universidades a investigación y servicio a la sociedad es menos del 5%⁷. La situación en África y Oriente Medio es mucho peor. Respecto a Asia, si hacemos excepción de algunos entornos universitarios especiales dentro de ciertos países del tamaño de un continente, como China o India, y algunos países especiales como Japón y otros, la situación

⁷ Jose Joaquim Brunner, 2002, *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO.

sería muy similar a Latinoamérica⁸. Tendríamos aún que añadir las colas de universidades muy similares a las de los países no desarrollados en los países desarrollados como habíamos visto a propósito del ranking de Webometrics. Entonces nos preguntamos si sería posible realizar un cambio como el que hemos analizado en el caso de la UTPL en un número inmenso de universidades de todo el mundo, de las que no están en la cabeza de los rankings. Habría que preguntarse también cómo financiar ese cambio. Los gastos mundiales de defensa en el 2014 ascienden a 1,547 trillones (10^{12}) de dólares⁹. Sólo con el 1 por mil de esa cantidad se podrían financiar 48 universidades como Harvard o 25,000 como la UTPL, es decir todo el ranking de Webometrics completo exceptuando el primer decil. Naturalmente se requiere algo más que financiamiento para un cambio de esas características, pero ya hemos visto que es posible en el caso de la UTPL, y por tanto para universidades de similares características que son la inmensa mayoría de universidades de todo el mundo. Por supuesto hay que enfrentar algunos mitos como los que hemos visto respecto a ranking y financiamientos, y especialmente la firme decisión de realizar un desarrollo de la capacidad científica (scientific capacity building), de enfrentar la fuga de cerebros, de trabajar en red y con herramientas de gestión del conocimiento, de implementar modelos de “excelencia + acceso”, y de centrar el tema de espíritu y

⁸ Philip G. Altbach, 2012, *A Half-Century of Indian Higher Education*, New Delhi, SAGE Publications India; UNESCO, 2009, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris, UNESCO; UNESCO, 2013, *Brain Gain Initiative: Linking African and Arab Region universities to global knowledge*, Paris, UNESCO.

⁹ Angelo Young, 6 febrero 2014, "Global Defense Budget Seen Climbing In 2014", *International Business Times*.

valores en la vida universitaria, que veremos a continuación.

Desarrollo de la capacidad científica y fuga de cerebros

En Latinoamérica, la tasa general de retorno de estudiantes de doctorado en el exterior es de aproximadamente el 30% [EC, 2005; Brunner, J. J., 2002]. Pero si consideramos un retorno efectivo, en términos de desarrollo de la capacidad científica, esto es el retorno a una universidad del mismo país a formar parte de un departamento de su área de conocimiento donde existan una mínimas condiciones de continuar con su investigación y colaborar en la formación de estudiantes y en proyectos de transferencia de tecnología a la sociedad, entonces esta “Tasa de Retorno Efectivo” tendría valores entre el 1% y el 10%. Los principales factores que afectan este retorno efectivo es la falta de unidades de investigación, la burocracia académica para la contratación de los que salieron a formarse al exterior, y lo que podríamos denominar “fuga de cerebros interna”, proporcionando a los recientes doctores otros trabajos en la burocracia estatal, o en ciertas empresas, para usar doctorado como elemento diferencial en el currículo, pero que después no se traduce en un trabajo en su propia área de conocimiento. La consecuencia es que los países en vías de desarrollo terminan repitiendo el Mito de Sísifo y nunca terminan producir la masa crítica necesaria para iniciar el crecimiento exponencial, el “Efecto Mateo”, al que hacíamos referencia anteriormente¹⁰.

¹⁰ Wayt W. Gibbs, 1995, “Lost science in the Third World”, *Scientific American*, vol. 23 n°2, p. 92.99; Eva Harris, 2005, “Building scientific

La forma en que abordamos en la UTPL este problema fue a través de un modelo de formación doctoral en universidades del exterior con “tiempo compartido”, como hemos visto, mediante el cual un joven profesor de la universidad se inicia en investigación primero formando parte de un determinado departamento. Desde ahí se le envía a realizar estudios de doctorado en determinados departamentos de universidades del exterior con los que su departamento tiene convenio, pero no permanece en el exterior todo el tiempo, sino que continúa su trabajo unos 2/3 del tiempo en la propia UTPL, con lo cual en el propio departamento de retorno va completando las competencias de investigación, eventualmente asistidas por los profesores del exterior mediante estadias de apoyo en la UTPL. Lo más importante es que la titulación depende de los estándares de las universidades de los países desarrollados que tutelan el proceso, pero el doctorando tiene cierta exposición a esos entornos de ciencia a través de una o varias estadias, y usualmente quedan conectados para trabajos de colaboración posteriores. Es una forma natural de formación de redes de investigación, que también le interesa a las universidades con cierto desarrollo científico de los países desarrollados porque amplían su equipo, y por otra parte los nuevos doctores permanecen anclados en su universidad pero conectados internacionalmente. El efecto es una drástica reducción de la fuga de cerebros y un efectivo desarrollo de la capacidad científica. Además los costos, que dependen fundamentalmente de los gastos de estadia más que de la matrícula, se reducen grandemente. La media en la UTPL ha sido de unos 40.000 dólares por doctor, con lo que de

capacity in developing countries”, *EMBO Reports*, vol 5, n°1, p. 7-11; OECD, 2010, *Measuring Globalisation: OECD Economic Globalisation Indicators 2010*, Paris, OECD Publishing.

adoptarse modelos como éste, rápidamente se podría disparar un efecto multiplicativo.

Multiplicando en red el modelo de doctorados de tiempo compartido

El programa CAMPUS de la Organización Universitaria Interamericana ha venido impulsando diversas iniciativas para ir extendiendo entre sus más de 300 universidades miembros en todo el continente americano las ventajas de este tipo de modelos de formación doctoral asociado a incubadoras de investigación, con las correspondientes adaptaciones a las diferentes realidades. Y la OUI ha sido socio de un proyecto de la Comisión Europea denominado “Cooperación en la educación doctoral entre Asia, África, Latinoamérica y Europa” (CODOC), y que estaba liderado por la Asociación Europea de Universidades (EAU) y que contaba con la participación de otras redes de Asia (ASEAN) y África (SARUA). Entre las conclusiones se incluye la importancia de la formación doctoral en la sociedad del conocimiento, los problemas de retención de los doctores en sus propias universidades, la importancia de las colaboraciones estratégicas y de la internacionalización, la importancia de desarrollar masa crítica y diversidad de investigación, y el impacto de la formación doctoral para el desarrollo social¹¹. Todos esos elementos estaban incluidos en la experiencia de la UTPL que hemos comentado.

Sin embargo, a pesar de la aparente coherencia de los conceptos y los resultados obtenidos, que han mostrados

¹¹ Thomas Erkman Jorgensen, 2012, *CODOC – Cooperation on Doctoral Education Between Africa, Asia, Latin America and Europe*. Brussels, EAU.

ser altamente positivos, no se observa una gran respuesta a los intentos de multiplicación en red por parte de las universidades, incluso para las que es prácticamente imprescindible la formación doctoral y el desarrollo de capacidad científica. Es posible que las dimensiones asociadas a la resistencia al cambio sean más fuertes de lo que cupiera esperarse, especialmente cuando se trata de elementos universitarios de gran envergadura que pretenden cambiar de forma drástica la vida completa de la institución. Lamentablemente, el impacto en la sociedad de algo tan nuclear como el desarrollo de la capacidad científica depende demasiado de esos cambios en la visión y políticas de la universidad, además de ciertos soportes universitarios a nivel de estado, especialmente el respeto a la autonomía universitaria, como también se insiste en las conclusiones de CODOC. En todo caso es importante mencionar que las condiciones universitarias no son tan difíciles, y las consecuencias impresionantes. Más adelante insistiremos sobre esto en el tema de valores¹².

Accesibilidad versus Excelencia

Michael Crow, Presidente de la Arizona State University (ASU), en una conferencia en el Banco Mundial¹³ insistía en lo siguiente: No es fácil hacer cambios sistémicos que transformen la sociedad a gran escala con el presente diseño de las universidades, especialmente porque las

¹² Alma Maldonado-Maldonado, y Roberta Malee, dir., 2014, *The Forefront of International Higher Education*, Dordrecht, Springer; GUNI, 2008, *La Educación Superior en el Mundo III: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*, Madrid, Ediciones Mundi Prensa; UNESCO, 2013, *supra* note 8.

¹³ Michael Crow, 10 febrero 2014, “Universities as Partners in Global Development: A Conversation with Arizona State University President Michael Crow”, *World Bank Live*. Washington, Banco Mundial.

universidades no pueden compaginar excelencia y acceso. O se sigue la vía de la excelencia y se transforman en élites socioeconómicas, o se sigue la vía del acceso pero con desempeños poco útiles a la sociedad. Y después mostró a través de impresionantes indicadores como la vía que había elegido institucionalmente la ASU era la de una excelencia académica con acceso generalizado, en una universidad cualificada en investigación. Entre las estrategias para conseguirlo mencionó las siguientes: Centralidad de estudiante y la comunidad, agilidad, innovación organizacional y educativa, amplitud e intensidad de colaboraciones a todos los niveles, medición de resultados y financiamiento en base a resultados, reducción de costos, aumentar las tasas de retención y graduación mediante innovación, y autonomía institucional en un modelo de gestión tipo empresarial y no burocrático, incluido autofinanciamiento a través de las colaboraciones.

La UTPL ha transitado por casi todos los elementos mencionados por Crow, pero con la particularidad de combinar acceso y excelencia en las condiciones de los países en vías de desarrollo. Cabe mencionar especialmente que el costo de matrícula en la UTPL es muy bajo, unos 1,500 dólares/año, además de un 15% del presupuesto dedicado a becas. La flexibilidad, que se trata de aplicar a casi todos los niveles, lamentablemente queda muy limitada por el estrecho marco que permite la burocracia de los organismos del estado que regulan las universidades del país.

Naturalmente, como ya mencionamos, la mayoría de las universidades del mundo son más como la UTPL que como ASU, en lo que respecta a su contexto socioeconómico, tanto en los países en desarrollo, como en la colas de los ranking de los países desarrollados. Y sin duda, una adopción general de un modelo de acceso

con excelencia, como los de la ASU o la UTPL tendría también un increíble efecto multiplicativo, capaz de transformar la sociedad a gran escala. Además, no haría falta disponer de grandes fondos, como veíamos, bastaría una reorganización de los fondos actuales más algunos fondos adicionales para disparar y aumentar enormemente el proceso.

Un salto de segundo orden: La Gestión del Conocimiento

El enfoque clásico de Gestión del Conocimiento se basa en el valor económico del conocimiento, así como el efecto multiplicativo de las tecnologías de la información y su efectividad para pasar el conocimiento tácito de la organización a explícito. Tal enfoque ha sido enormemente exitoso en el ámbito empresarial, tanto más cuanto que pudiera ser aplicado a organizaciones tan complejas como las universidades, y más aún a redes universitarias, y más si se refiere a los compleja interconexión entre tales redes universitarias y los diferentes ámbitos sociales a nivel mundial. Los efectos podrían ser enormemente multiplicativos, si se tomaran lo suficientemente en serio. El efecto sería muchísimo más multiplicativo si además se conectara esta gestión del conocimiento universitario en red y vinculado con la sociedad a nivel global con la enorme capacidad y ubicuidad de las modernas dimensiones sociales de las tecnologías de la información: Uso masivo de las herramientas web 2.0 de tipo colaborativo y social, uso masivo de Recursos Educativos Abiertos, MOOCs, Biblioteca Universal Abierta, uso masivo de potentes motores de búsqueda más allá de la web semántica... El resultado sería una drástica reducción de muchas brechas socioeconómicas y un increíble desarrollo social a nivel mundial. Obsérvese, a modo de ejemplo, la enorme

reducción de los indicadores globales de hambre en las últimas dos décadas, con herramientas mucho menos poderosas que las mencionadas¹⁴.

Un salto de tercer orden: Espíritu y Valores

Pero las posibilidades técnicas, por grandes que sean, no son suficientes por sí solas para producir un desarrollo socioeconómico global. Se necesita un compromiso espiritual inspirado en grandes valores para hacerlo. ¿Acaso necesitamos a una jovencita de 16 años como Malala Yousafzai, co-ganadora del Premio Nobel de la Paz en 2014, para que pueda entenderse en el mundo universitario que la educación es la llave para cambiar el mundo? Si se entendiera empezariamos a pensar en las universidades como “Alma Mater” para la sociedad del siglo XXI, una sociedad que tiene que enfrentar con urgencia grandes retos globales: Reducción de las brechas socioeconómicas en muchos lugares del mundo, la pobreza y la exclusión, las economías no sustentables, el calentamiento global y la degradación de los ecosistemas en todo el mundo, la intolerancia política y religiosa, La inequidad de género, la deshumanización, la falta de justicia y de paz.

No es una broma que “Buscar la Verdad” haya sido núcleo de la misión universitaria, y que hayamos echo con él en

¹⁴ IFPRI, 2014, *Global Hunger Index*, Bonn, International Food Policy Research Institute; Simon Marginson and Marjik Van der Wende, 2007, “Globalisation and Higher Education”, *OECD Education Working Papers n° 8*, Paris, OECD; V. Lynn Meek e al., 2009, *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009*, Kassel, International Centre for Higher Education Research.

las universidades lo que dijera Indiana Jones a sus alumnos en la película “En busca del arca perdida”: “La arqueología es una cuestión de hechos, si están interesados en la verdad vayan a las clases de filosofía”. Sólo desde ese núcleo de búsqueda de la verdad se puede cambiar el paradigma de la misión de las universidades, tal como se va entendiendo en la actualidad y hacer del servicio que hagan las universidades a la sociedad el horizonte de inspiración que mueva todo lo demás: Docencia e Investigación. Pero no sociedad en abstracto, ni verdad en abstracto, sino referencia a la concreta realidad de otras personas que nos necesitan porque como universitarios poseemos inmensos recursos para ayudar: Conocimiento, organización, historia, tecnología, personal preparado ¿visión?

Repasemos algunos hitos:

- En tema mismo de espíritu y valores, bajo el enredo de múltiples prejuicios infantiles, termina siendo tema marginal de la vida universitaria.
- No suele ser la universidad un dechado de apertura y universalidad, de simplicidad y humildad. Tampoco de pensamiento verdaderamente crítico, de creatividad y trabajo en equipo.
- Cuando se habla de valores universitarios suelen citarse en primer lugar los de “autonomía y libertad académica”, inspirados en la Carta Magna de las Universidades pero, sin cuestionar su importancia, son más elementos operativos que deben exigirse como derecho – y responder a ellos como deberes – a las entidades sociales superiores de las que dependa la universidad, que propiamente valores originarios.
- Desde la posición de liderazgo que se supone tienen las universidades en la sociedad, se exige – como a todo líder – que aporten más visión que conocimiento,

es decir que se comprometan en un activo trabajo colegiado para dar horizontes a la sociedad a la que se deben y, en el contexto interrelacionado actual, a la humanidad toda.

- Una formación integral, que incluya formación del carácter, el autodescubrimiento, la responsabilidad y sentido humano de sus actores, etc., debe ser exigencia de una formación socialmente responsable; como debería exigírsele también ser auténtica escuela de democracia, de la escucha y respeto a los otros, y de conocimiento de las diferentes culturas.
- Una de las formas de evitar que las universidades se conviertan en torres de marfil es el conocimiento práctico de la realidad social local y global. Algún tipo de trabajo social debería ser parte central del currículo de todas las carreras.
- El debate interdisciplinario es clave, si el científico, por ejemplo, no tiene cierta formación filosófica puede hacerse cientificista, esclavo de ideologías, proclive al uso inadecuado de las herramientas adquiridas en su formación.
- La internacionalización es requerimiento esencial de la universidad actual, y efecto clave en la multiplicación de sus consecuencias en la sociedad global¹⁵.
- La administración universitaria también es un asunto de espíritu y valores, tanto en términos de la responsabilidad de sus actores, como en la dimensión de sus consecuencias y sobre todo en la generación de una cultura institucional.

¹⁵ Philip G. Altbach, 2013, *The International Imperative in Higher Education*, Rotterdam, Sense Publishers.

Qué modelo de ser humano?

Centrar la misión universitaria en el servicio a la sociedad tiende a percibirse cada vez más en nuestro tiempo como lo más importante, mucho más allá de la obvia “pertinencia social” de las universidades, del hecho de que sean pertinentes a la sociedad a las que se deben. Y al final, la razón profunda de esta orientación es que la sociedad no es un ente abstracto es la gran familia humana y todos somos hermanos. Efectivamente el ser humano es esencialmente relacional (gratitud, cooperación, aceptación, confianza, empatía) y eso fundamenta la centralidad de la sociedad como elemento clave de la visión universitaria. De ahí la necesidad de formación en actitudes éticas e integridad, y en las actitudes espirituales profundas, como fe, esperanza y amor, y no nos estamos refiriendo aquí a ningún contenido religioso específico, sino a la apertura de la mente, de la voluntad y de la libertad. También la necesidad de considerar la dimensión ética de las ideas mismas, pues hay ideas que matan como ideas que generan vida y fraternidad. Hay que romper el mito de la neutralidad aséptica del conocimiento, pues las ideas tienen contenido humano, y no es indiferente para una universidad que ponga a la gran familia humana en el centro de la visión o no. El ser humano es siempre más importante que las teorías y los prejuicios. También el respeto por la inquietud religiosa del corazón humano abierto a la trascendencia, que con frecuencia ha sido cercenada en el mundo universitario bajo justificaciones científicas, e intolerancias esencialmente incompatibles con el ideal universitario. Incluso la internacionalización podría ser vista más como un tema de generosidad que de interés.

Desde el Humanismo Cristiano, podríamos decir más aún. La base de la dignidad humana y la fraternidad universal es nuestra condición de hijos de Dios, y eso significa que

tenemos una estructura relacional como hombres, porque hemos sido creados en relación con Dios¹⁶. De ahí que la base de nuestras más profundas actitudes espirituales: fe, esperanza y amor sea expresión de nuestra apertura a la infinitud de Dios. En este sentido las Universidades deberían ser sobre todo “Ciudades del amor”, como apuntábamos, y de ahí la centralidad de su responsabilidad por el otro, y en general por la sociedad global.

A modo de conclusión

- Servir a la sociedad es el objetivo final de toda universidad, y toda su misión se puede iluminar desde este objetivo final.
- Servir a la sociedad es mucho más que unas gotas de “extensión universitaria” y tiene repercusiones profundas tanto en el ámbito local como en el global.
- La excelencia, junto a una visión integral de la educación es la primera vía de servicio a la sociedad.
- Necesitamos tener en cuenta los contextos específicos y los fondos disponibles para un adecuado servicio a la sociedad a nivel mundial exento de mitos, si es que queremos referirnos a un mundo real.
- Se puede exponencial fácilmente el desarrollo de la capacidad científica a través de colaboraciones universitarias, con increíbles consecuencias para el desarrollo social a nivel mundial.
- Sólo las universidades que combinen acceso y excelencia con fondos modestos pueden producir un desarrollo social global verdaderamente equitativo.

¹⁶ Fernando Rielo, 2001, *Mis meditaciones desde el modelo genético*, Madrid, Fundación Fernando Rielo.

- Las vinculaciones en red y la gestión del conocimiento podrían multiplicar el aporte de las universidades a la sociedad en formas altamente exponenciales.
- Los conceptos de espíritu y valores dentro de las universidades constituyen la clave del servicio a la sociedad: “Soñar un nuevo mundo, construir ese nuevo mundo y desarrollarlo de la mejor forma”.

Annexo

Grafico 1 – Ordenando la misión de las universidades



Grafico 2 – Re-ordenando la misión de las universidades



Grafico 3 – Cuatro zonas de desarrollo



Grafico 4 – Ranking de universidades de tres países del G8

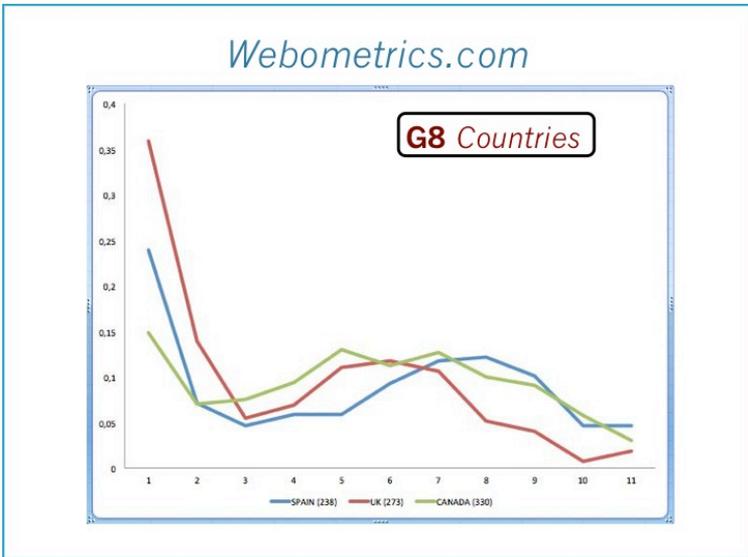


Grafico 5 – Ranking de universidades de dos países representativos del grupo BRIC

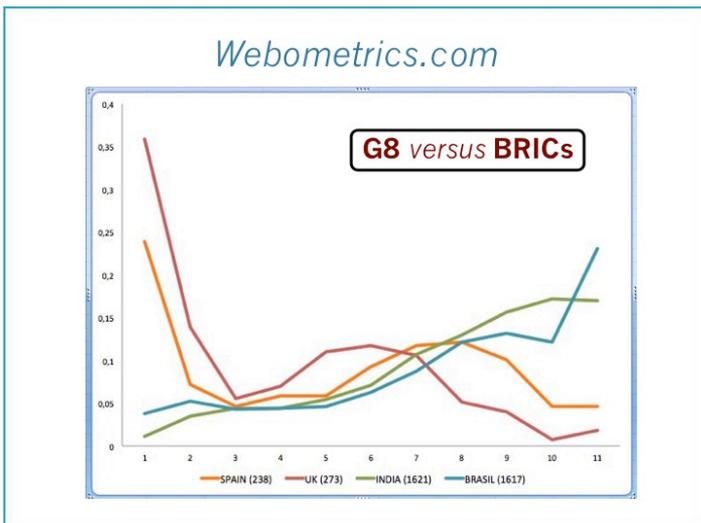


Grafico 6 – Ranking de universidades de algunos países de Asia y África

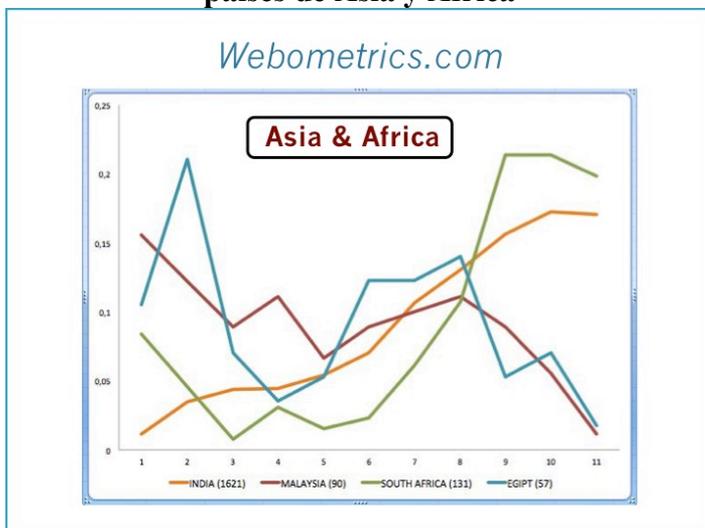


Grafico 7 – Ranking de universidades de algunos países de Latinoamérica

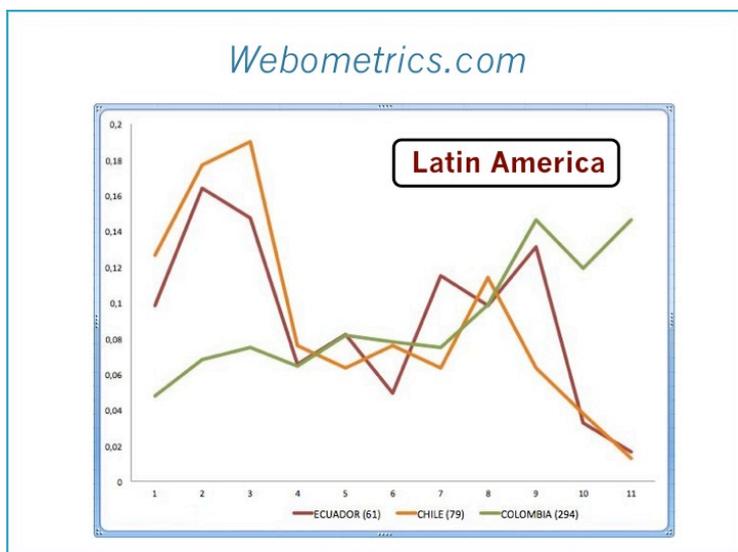
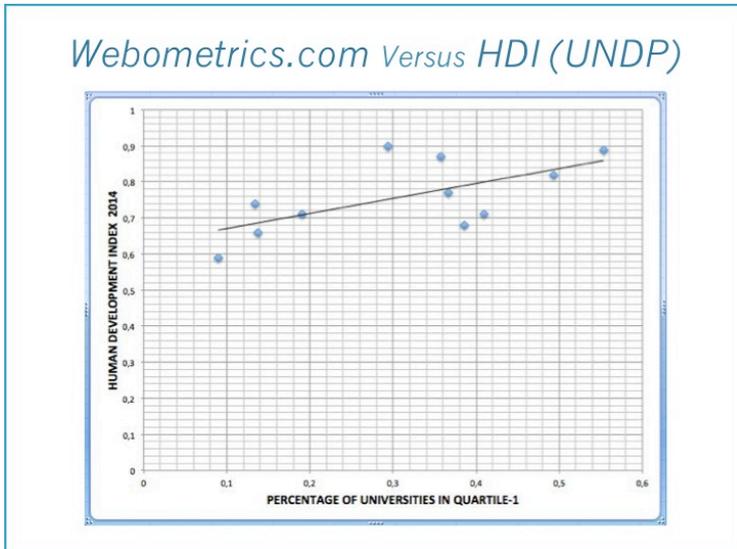


Grafico 8 – Ranking de universidades versus el Índice de Desarrollo Humano del 2014



Bibliografía

- Altbach, Philip G. 2012. *A Half-Century of Indian Higher Education*. New Delhi, SAGE Publications India.
- Altbach, Philip G. 2013. *The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Brunner, Jose Joaquim. 2002. *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. Santiago de Chile, UNESCO.
- Crow, Michael. 10 febrero 2014. "Universities as Partners in Global Development: A Conversation with Arizona State University President Michael Crow", *World Bank Live*. Washington, Banco Mundial.
- European Commission. 2005. *Intermediate evaluation of ALBAN programme*. Brussels, European Commission.
- Gibbs, Wayt W. 1995. "Lost science in the Third World", *Scientific American*, vol. 23 n°2, p. 92-99.

- GUNI, 2008, *La Educación Superior en el Mundo III: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid, Ediciones Mundi Prensa.
- Harris, Eva. 2005. "Building scientific capacity in developing countries", *EMBO Reports*, vol 5, n°1, p. 7-11.
- IESALC UNESCO. 2008. "El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria", *Educación Superior y sociedad*, vol. 2.
- IFPRI. 2014. *Global Hunger Index*. Bonn, International Food Policy Research Institute.
- Rossi, Andrew. 2014. *Ivory Tower*, Documentary directed by Andrew Rossi, CNN Films.
- Jorgensen, Thomas Erkman. 2012. *CODOC – Cooperation on Doctoral Education Between Africa, Asia, Latin America and Europe*, Brussels, EAU. Online: <http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_CODOC_web.sflb.ashx>.
- Keeley, Brian. 2012. *From Aid to Development: The Global Fight against Poverty*. Paris, OECD.
- Maldonado-Maldonado, Alma y Roberta Malee, dir., 2014, *The Forefront of International Higher Education*, Dordrecht, Springer.
- Marginson, Simon y Marjik Van der Wende, 2007, "Globalisation and Higher Education", *OECD Education Working Papers n° 8*. Paris, OECD.
- Martínez Solano, José Francisco. 2005. *El problema de la verdad en K. R. Popper: reconstrucción histórico-sistemática*. Netbiblio. La Coruña, España.
- Meek V. Lynn y al., 2009, *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009*. Kassel, International Centre for Higher Education Research.
- Merton, Robert K. 1968. "The Matthew Effect in Science: Theoretical", *Science*, vol. 159, n° 3810, p. 56-63.

- OECD, 2010, *Measuring Globalisation: OECD Economic Globalisation Indicators 2010*, Paris, OECD Publishing
- OUI, 2014. *Organización universitaria Interamericana*. Online: <www.oui-iohe.org>.
- Fernando Rielo, 2001, *Mis meditaciones desde el modelo genético*. Madrid, Fundación Fernando Rielo.
- UNESCO, 2009, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2013, *Brain Gain Initiative: Linking African and Arab Region universities to global knowledge*. Paris, UNESCO.
- UNDP, 2014, *Human Development Report*. New York, United Nations Development Programme.
- Young, Angelo. 6 febrero 2014. "Global Defense Budget Seen Climbing In 2014", *International Business Times*.

Promoción de la equidad social mediante el acceso a la educación superior y la permanencia: la experiencia e innovación desde las universidades públicas de Costa Rica.

Ruth De la Asunción Romero

Introducción

El ámbito de acción de las instituciones de educación superior es sumamente amplio, pues incluye además de lo necesario para la formación de nuevos profesionales en distintas áreas del conocimiento, según sea el caso, estructuras que buscan reunir sus experiencias académicas y transformarlas o complementarlas hasta convertirlas en elementos que sean de directa utilidad para la sociedad. Habiendo tanto entidades con una oferta disciplinar muy diversa que va desde las humanidades, las artes y las ciencias sociales, hasta las ingenierías, la salud y las ciencias exactas, como entidades con un alcance

disciplinar más limitado o bien especializado, es conocido que la gran mayoría procura organizar estrategias que tengan un efecto beneficioso en el entramado social, sea bajo una visión de responsabilidad social, compromiso ideológico o confesional, o bien como parte intrínseca e irrenunciable de su conceptualización institucional. Es decir que, en general, llevan adelante acciones concretas de la más variada naturaleza imbuidas de una intencionalidad de beneficio o efecto positivo para el entorno social en el que se encuentran inmersas, ese mismo entorno social que, en definitiva, las hace posibles.

Cuando el quehacer de la institución está centrado en un ámbito disciplinar muy específico o muy especializado, sus acciones hacia el entorno social muy posiblemente estarán enfocadas en irradiar las crecientes capacidades que van reuniendo los estudiantes en actividades relacionadas, que a su vez son guiadas, enriquecidas y complementadas por la experiencia de su cuerpo docente y las acciones de vinculación que este mismo genere. En la medida en que su complejidad disciplinar lo permita, las acciones de impacto social que se nutren de la misma, pero que a la vez complementan y enriquecen la formación de los nuevos profesionales, tienen el potencial de alcanzar también un mayor nivel de complejidad y completitud.

Las posibilidades de vinculación con el entorno pueden por ende tomar la mayor diversidad de expresiones en las figuras propias del quehacer institucional, ya sea desde diversos espacios de la estructura o bien desde aparatos cuyo funcionamiento se centra en el logro de una vinculación efectiva nutrida de las distintas experiencias y capacidades de la entidad de educación superior. Este actuar de intensa vinculación con el entorno social y productivo es especialmente destacado en las universidades.

En Latinoamérica por ejemplo el rol de las universidades como generadoras de nuevo conocimiento mediante la investigación y el impacto de la transferencia de sus resultados al entorno social y productivo es sin duda de gran relevancia. Señala a este respecto Carvajal Villaplana¹ que en América Latina, la mayor parte de la investigación se lleva a cabo en las universidades; la investigación que se realiza en las universidades se transfiere posteriormente a las empresas, como es el caso de las pequeñas y medianas empresas que no cuentan con sus propios laboratorios o departamentos de investigación. Indica también el autor que estas dinámicas cambian en países más industrializados, en donde muchas de las investigaciones tecnológicas e investigaciones básicas surgen, a veces, en las empresas, para luego ser reasumidas por las universidades.

Hay sin duda un efecto positivo en el entorno de las universidades fruto de la generación de nuevo conocimiento, adaptación del mismo o de la tecnología derivada, mediante el impulso al surgimiento de nuevos emprendimientos productivos, y del fortalecimiento y consolidación de los existentes, así como relevantes aportes a la mejora en la competitividad de las empresas locales en el contexto del comercio globalizado de bienes y servicios. Este contexto global que ha modificado las reglas del juego tanto en los mercados de exportación como en los mercados domésticos vía una mayor apertura.

La apertura de variados espacios para la formación de personas ajenas al ámbito universitario en la más diversa multiplicidad de saberes mediante la extensión docente, actividades de capacitación, talleres, charlas, conferencias,

¹ Alvaro Carvajal Villaplana, 2014, *Las convergencias entre ciencia, tecnología y desarrollo*, San José, Editorial Guayacán, p. 286.

cursos cortos, y cursos abiertos masivos en línea, contribuye también a nutrir ese arsenal de estrategias para irradiar hacia el entorno el quehacer académico. Esas oportunidades de educación y preparación, remuneradas o no, abren nuevas posibilidades para las personas, fortaleciendo y ampliando sus conocimientos, potenciando nuevas habilidades para la empleabilidad, así como para la empresariedad, favoreciendo con frecuencia el surgimiento de nuevos emprendimientos así como la innovación, especialmente en empresas medianas y pequeñas.

Complementan el abanico de estrategias institucionales frecuentes las acciones de trabajo comunal articulado o no con el currículo, y las acciones en la línea del voluntariado, bien de corte asistencial o de potenciación de capacidades, mismas que inciden en el entorno, pero también, y de manera muy efectiva, en la propia formación de los futuros profesionales como ciudadanos activos, con capacidad crítica, conciencia social, y fortalecidos en principios y valores solidarios.

Ahora bien, las estrategias planteadas hasta este punto, si bien tienen un alto potencial de incidir positivamente en el entorno social y empresarial, y de abrir nuevas oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (y sin duda lo hacen), no abordan directamente un asunto de importancia medular en la concepción de la misión social de las instituciones de educación superior.

Como señala Tünnermann

cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior, existe a veces la tendencia a reducir el concepto a la respuesta que ésta debe dar a

las demandas de la economía o del sector laboral o profesional. Sin duda, la educación superior debe atender estas demandas, pero su pertinencia trasciende esas demandas y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos, los retos y demandas que al sistema de educación superior, y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto. El concepto de pertinencia comprende así el papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla².

Movilidad social y acceso a educación

Si bien la asistencia escolar en América Central ha tendido de manera constante al aumento, es Costa Rica el país de la Región que ha logrado tasas de asistencia escolar más altas, del 100% para el ámbito aproximado de los 7 a los 12 años³, en parte debido al importante esfuerzo país, liderado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) que ha ampliado, a lo largo de los años y de manera efectiva, la cobertura de los centros educativos de primaria en el territorio nacional. Esta situación favorable se refleja

² Carlos Tünnermann, 2000, “Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 11, n° 1 y 2, 181-96, p. 182.

³ Programa Estado de la Nación, 2011, *Cuarto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible*, San José, Programa Estado de la Nación, p. 374.

claramente en que el 97,6% de la población costarricense de 10 años y más sabe leer y escribir⁴.

Conforme se avanza hacia las edades cercanas a los 17 años, la tasa de asistencia escolar empieza a reducirse hasta alcanzar valores inferiores al 80%⁵. Resulta entonces evidente una compleja problemática en cuanto al nivel educativo de la población del país, dado que “[...] la escolaridad promedio de las personas de 18 a 64 años es de apenas nueve años. En el 2012 la tasa neta de escolarización del ciclo diversificado fue insuficiente (46,9%) y la mayoría de los estudiantes obtuvieron resultados medios y bajos en las pruebas diagnósticas del MEP, así como en las del Programa para la Evaluación internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE. Entre otros efectos, esto se traduce en una mano de obra no calificada: poco más del 60% de los ocupados y de las personas que buscan empleo por primera vez no han concluido la secundaria. En consecuencia, solo una minoría de la fuerza de trabajo tiene un perfil de competencias que la capacita para participar con ventaja en los sectores más dinámicos y modernos de la economía”⁶.

A nivel iberoamericano, la desigualdad se manifiesta también en la educación, “por ejemplo, a través del desigual nivel de conclusión de los estudios secundarios en personas de 20 a 24 años de edad según origen socio-económico. Hay países que muestran una baja tasa de graduación a la vez que un muy desigual éxito académico según quintil de ingreso. Es el caso de Guatemala,

⁴ Programa Estado de la Nación, 2013b, *Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*, San José, Programa Estado de la Nación, p. 36.

⁵ Programa Estado de la Nación, 2011, *supra* note 3, p. 375-76.

⁶ Programa Estado de la Nación, 2013b, *supra* note 4.

Colombia y Honduras. En oposición, otros países muestran tasas altas de graduación y menor desigualdad en estos resultados, como ocurre en Chile, y en menor medida, en Perú y Argentina. A nivel general, en la región, la proporción de jóvenes de ingresos altos que se gradúa de secundaria triplica la proporción de sus pares pobres que logran este nivel educativo⁷.

Las posibilidades de acceso a una educación completa y de excelencia está sin lugar a dudas asociado con las posibilidades de movilidad social, y esto es puesto en evidencia de manera reiterada por el Programa Estado de la Nación⁸ en los resultados del Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. En el enfoque de este último informe, se detectan una serie de mitos relacionados con la realidad del país; entre ellos destacan la creencia de que la creciente desigualdad de ingresos en la sociedad costarricense es producto de una tendencia mundial, y la creencia de que Costa Rica tiene una población altamente educada y calificada. Del meticuloso análisis de situación se deriva que, si bien la desigualdad de ingresos ha crecido a nivel mundial, y especialmente en los países desarrollados, lo cierto es que en América Latina, en el año 2011, 18 países de la región lograron una mejoría en la distribución del ingreso; Costa Rica en cambio caminó en sentido contrario y, en el periodo 2001-2011 fue el único país cuyo coeficiente de Gini aumentó. Esto, indica el mencionado Informe, “subraya que hay factores propios de la sociedad y de la

⁷ José Joaquín Brunner y Rocío Ferrada Hurtado, eds., 2011, *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Santiago, Ril Editores, p. 55.

⁸ Programa Estado de la Nación, 2013b, *supra* note 4.

economía costarricenses que disparan la desigualdad de ingresos”⁹.

Las realidades descritas encuentran eco, en diversos niveles, en otras valiosas fuentes de información, tales como el Cuarto Informe Estado de la Educación¹⁰ y el Cuarto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible¹¹. Entre muchos otros aspectos, este último documento hace referencia a que, en Centroamérica, “cerca del 40% de las y los jóvenes de 15 a 19 años sale del sistema educativo y se inserta en el mercado laboral de manera temprana e informal. Su bajo nivel educativo les impide obtener empleos de alta calidad y remuneración, lo que implica pocas oportunidades de ascenso social. La evidencia internacional apunta a que la secundaria completa es el nivel educativo mínimo para que una persona pueda integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo y tenga menores probabilidades de mantenerse o caer en la pobreza”. Adicionalmente se señala otro problema acuciante cual es el que una importante proporción de jóvenes centroamericanos no estudia ni trabaja, es decir, está fuera tanto del sistema educativo como del mercado laboral.

Las instituciones de educación superior y el desarrollo orientado hacia una mayor inclusión y equidad social

Habiendo quedado demostrado que el acceso y la permanencia en el sistema educativo en las etapas iniciales

⁹ Programa Estado de la Nación, 2013b, *supra* note 4, p. 37.

¹⁰ Programa Estado de la Nación, 2013a, *Cuarto Informe Estado de la Educación*, San José, Programa Estado de la Nación.

¹¹ Programa Estado de la Nación, 2011, *supra* note 5.

y secundarias es un determinante muy fuerte de las posibilidades de las personas para forjarse un mejor futuro, resulta indispensable cuestionarse desde el ámbito del quehacer propio de las instituciones de educación superior, cuál podría o debería ser su rol.

Dado que para acceder al nivel de la educación superior universitaria resulta indispensable la conclusión exitosa del nivel secundario en alguna de sus distintas modalidades, se presenta un dilema ético asociado a la inacción ante los factores coyunturales o estructurales que inciden en la alta deserción y escaso nivel de logro académico en los niveles previos. Esto por cuanto dar la espalda a estas realidades, desde una cierta zona de confort de las IES, puede generar una especie de ceguera institucional ante la naturaleza y magnitud de los aportes que se hacen –o que se dejan de hacer- a las oportunidades de los países de alcanzar un modelo de desarrollo con un mayor grado de equidad y bienestar social.

Vemos en nuestro continente cada vez con más frecuencia espacios universitarios altamente resguardados, con acceso físico restringido, y crecientes medidas de seguridad que, si bien pueden responder a responsabilidades institucionales reales ante niveles crecientes de riesgo, evidencian también una brecha creciente entre los ámbitos intra y extra campus. Siendo esta solo una pequeña muestra visible de esa brecha, podríamos usarla como un punto generador para una reflexión más amplia, la de la asunción de una mayor responsabilidad y accionar consecuente por parte de las IES ante las asimetrías sociales de su entorno.

Tal y como se comentó en el apartado introductorio, hay una multiplicidad de acciones y estrategias tan valiosas como diversas que permiten de manera efectiva impactar positivamente en la sociedad mediante la irradiación del

quehacer académico a diferentes estratos y actores sociales (individuos, comunidades, empresas etc.).

Asimismo el establecimiento de procesos de acompañamiento a la población estudiantil que ingresa a la educación superior, tanto en el ámbito de la compensación, más o menos efectiva, de factores de desigualdad socioeconómica, como en el apoyo a las posibilidades de éxito académico, dan muestra de una voluntad institucional generalizada de favorecer un aumento de las posibilidades de permanencia y de logro académico. Estas pertinentes medidas a nivel universitario están sin embargo limitadas en su alcance a la población estudiantil que concluye de forma exitosa su educación secundaria, y que consigue ingresar mediante los procesos regulares u otros establecidos en el marco del quehacer de cada entidad.

Las grandes limitaciones en la permanencia y el éxito en la educación secundaria descritas anteriormente son la antesala de las dificultades de acceso y avance en la educación superior, misma que -además de la conclusión de la secundaria- está claramente asociada a las posibilidades de empleo digno y estable; en otras palabras, asociada a las posibilidades de movilidad social.

Al respecto, en el caso costarricense, señala el Cuarto Informe Estado de la Educación que “la tasa de desempleo de los graduados universitarios no llega al 2%”¹², esto es a su vez demostrado por las investigadoras Gutiérrez Coto y Kikut Valverde¹³, quienes además señalan que casi un 80% de las personas graduadas universitarias se

¹² Programa Estado de la Nación, 2013a, *supra* note 10, p. 60.

¹³ Gutiérrez Coto I., Kikut Valverde L., 2012, *Personas graduadas en el periodo 2000-2007 de universidades costarricenses*. San José, CONARE, p. 4 y 7.

desempeñan en labores altamente vinculadas a la carrera que estudiaron. Cabrera (2014) concluye también que, aunque con diferencias entre disciplinas, hay una alta demanda por los graduados universitarios en Costa Rica. Es decir que la persona que alcanza un título universitario no solo tiene una altísima probabilidad de contar con un empleo digno sino que además tiene una muy alta posibilidad de desempeñarse en el área profesional de su preferencia, aspecto relevante para la satisfacción y realización personal.

Sobre la importancia de cursar estudios superiores como impulsor de la movilidad social señalan García de Fanelli y Jacinto :

Debe tenerse en cuenta que el graduado de nivel terciario o universitario se inserta en el mercado laboral y con ello puede elevar su posición socioeconómica. A partir de la remuneración que comienza a percibir en calidad de graduado de nivel superior, y como jefe o cónyuge, puede llegar a conformar un hogar con un nivel socioeconómico familiar *per capita* superior al que pertenecía cuando era hijo y estudiante¹⁴.

En Costa Rica se tiene que, de las cinco universidades estatales, entre la Universidad de Costa Rica (UCR), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) y la Universidad Nacional (UNA) absorben cerca del 47% de los estudiantes que concluyen con éxito su educación

¹⁴ Ana García de Fanelli y Claudia Jacinto, 2010, "Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Junio-Septiembre, 58-75.

secundaria¹⁵. Solamente la UCR admitió este año 2014 a 7894 nuevos estudiantes, y la población matriculada es superior a los 39000 estudiantes¹⁶.

Además, de manera proporcional, las universidades estatales tienen una mayor cobertura en su población estudiantil de personas que provienen de los tres quintiles poblacionales de menores ingresos que las universidades privadas. Por ejemplo, en la UCR el 62% de los estudiantes admitidos este año proviene de colegios públicos, y de la población estudiantil matriculada la mitad cuenta con alguna categoría de beca en función de su condición socioeconómica. Asimismo, de la población becada, aproximadamente la mitad (unas 10000 personas) tiene la categoría más alta de beca y proviene mayoritariamente del quintil poblacional de menores ingresos¹⁷.

Sin embargo, y a pesar de que la mayoría de los estudiantes de las universidades públicas provienen de los tres quintiles de menores ingresos, es también cierto que en la matrícula hay una sobrerrepresentación de los estratos de altos ingresos¹⁸. Por ejemplo, en el caso de la UCR, en el proceso de admisión 2014 ingresó un 24.8% de nuevos estudiantes que provienen de colegios privados, siendo que la proporción de estos en la población de secundaria es considerablemente menor a nivel nacional.

El acceso a una universidad está a su vez relacionado con variables tales como la calidad de la educación en las

¹⁵ Programa Estado de la Nación, 2013a, *supra* note 10, p. 60.

¹⁶ Información suministrada por la Oficina de Registro e Información de la Universidad de Costa Rica.

¹⁷ Información suministrada por la Oficina de Becas y Atención socioeconómica de la Universidad de Costa Rica.

¹⁸ Programa Estado de la Nación, 2013a, *supra* note 10, p. 60.

etapas previas (preescolar, primaria y secundaria), la condición socioeconómica y el apoyo del núcleo familiar, el índice de desarrollo social en las distintas regiones, las vías de acceso y medios de transporte, la disponibilidad de información y adecuada orientación, etc. La conjugación de estas variables en la experiencia de vida de los adolescentes y adultos jóvenes influye grandemente en las metas que vislumbran como viables, y en las que se proponen en su plan de vida, así como en las posibilidades que tengan de alcanzarlas.

Ante este complejo panorama ¿cuáles son las posibles acciones complementarias o alternativas que las universidades podrían tomar para incidir de manera significativa y efectiva? Sin duda la respuesta será diferente en cada caso y contexto, dadas las diferencias en los factores sociales (de variada naturaleza) que influyen con mayor o menor peso en las asimetrías y desigualdades que condicionan o reducen las posibilidades de acceso a la educación superior en cada país.

Estrategias interinstitucionales de las universidades públicas costarricenses en la promoción del acceso y la permanencia con equidad

En la región Centroamericana funcionan en la actualidad una veintena de universidades públicas, de las que cinco son costarricenses.

Desde el año 1974 existe en Costa Rica un espacio de articulación de las universidades públicas llamado Consejo Nacional de Rectores (CONARE), que fue creado mediante el “Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica”. Este convenio fue reformado en el año 1982, y está

conformado por los Rectores de las Instituciones signatarias. En él se regulan aspectos de coordinación para el ejercicio conjunto de la autonomía universitaria en diversos ámbitos, entre ellos el de la vida estudiantil.

El CONARE está formado actualmente por cuatro universidades públicas y se prevé la cercana incorporación de la quinta universidad, de más reciente creación. Las universidades signatarias del citado Convenio son la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional, la Universidad Estatal a Distancia, y el Instituto Tecnológico de Costa Rica. La primera de ellas, con mayor cobertura y antigüedad, alcanzará los 75 años de existencia en el 2015.

En el ámbito de la vida estudiantil se articulan, mediante equipos de trabajo conformados por profesionales especializados de cada universidad, amplios y complejos proyectos relacionados con la formación integral (en deporte, arte, cultura, recreación, voluntariado), el bienestar estudiantil (becas, promoción de la salud) y el apoyo al éxito académico (tutorías, grupos de estudio, etc.). Asimismo se llevan adelante de manera conjunta acciones clave relacionadas con la equidad en los procesos de admisión y permanencia.

Este accionar colectivo ha permitido el aprendizaje mutuo, el reforzamiento de procesos parcialmente compartidos, y el desarrollo de numerosos proyectos que inciden en una significativa mejora del quehacer y en un uso más efectivo de los recursos. Una muestra de esto último es la capacidad conjunta de visitar, durante el año 2014, 797 centros educativos de secundaria a lo largo y ancho del país (una gran mayoría de los existentes), con una cobertura cercana a los 40 000 estudiantes de último

nivel¹⁹. Estas visitas son estratégicas para motivar e informar sobre el proceso de admisión a las universidades públicas, así como para llevar información relacionada con la elección vocacional.

Otro muy importante ejemplo de fructífera colaboración es el esfuerzo compartido de atender las necesidades especiales relacionadas con condiciones diversas de discapacidad de la población estudiantil que se inscribe al proceso de admisión indistintamente de la universidad de su interés. Mediante el trabajo en equipo de los especialistas de las cuatro universidades, en el proceso de admisión llevado a cabo durante 2014 (para ingresar a las universidades en 2015) se recibieron y valoraron 1848 solicitudes de adecuación para las pruebas de aptitud académica, en estrecha coordinación con 381 centros educativos de secundaria (De la Asunción et al., 2015, p.288). Ninguna de las cuatro universidades estaría, por sí misma, en capacidad de atender de forma efectiva tal número de solicitudes de adecuación por parte de estudiantes de secundaria con discapacidad.

En lo referente a las estrategias de apoyo y acompañamiento en la permanencia para la población estudiantil en condición de vulnerabilidad socioeconómica, se realizan estudios conjuntos que sirven de valioso insumo para que cada universidad analice posibilidades de mejora y robustecimiento de su propio sistema de becas y de los beneficios complementarios asociados. Adicionalmente se invierte en robustos sistemas y aplicaciones informáticas de uso compartido.

¹⁹ Ruth De la Asunción, R. y *al.*, 2015, *Informe de labores del área de vida estudiantil 2014*, San José, Oficina de Planificación de la Educación Superior, Consejo Nacional de Rectores, p. 275.

Resulta entonces claro que, mediante el establecimiento y consolidación de lazos interinstitucionales que trasciendan lo coyuntural, es posible para las universidades evolucionar en su accionar, desde lo que está al alcance con los recursos y capacidades propias hasta acciones de mayor alcance, cobertura y complejidad, que permitan avanzar de mejor manera hacia metas más altas de beneficio para el país. Es decir que mediante la articulación y la sinergia interinstitucional resulta posible potenciar la promoción de la equidad en la educación universitaria, esto sin renunciar a la propia identidad y reconociendo y respetando las numerosas diferencias en la estructura, marco normativo, y quehacer de cada institución.

Acciones innovadoras de la universidad de costa rica para la promoción de una mayor equidad en el acceso y permanencia

La Universidad de Costa Rica ha destacado por sus incansables esfuerzos en la búsqueda de oportunidades de desarrollo como fuente de bienestar social. Este compromiso se enuncia claramente en su Estatuto Orgánico, y se expresa en un accionar complejo y articulado desde las diferentes áreas del quehacer institucional, en la docencia, en la investigación, en la acción social, y en la vida estudiantil. El artículo 3 establece:

La Universidad de Costa Rica debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la

libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo.

En la misma línea, y en el marco de los diferentes principios orientadores del quehacer de la Universidad, destaca en el artículo 4, inciso a, lo siguiente:

Derecho a la educación superior: Favorecer el derecho a la educación superior de los habitantes del territorio nacional en el marco de la normativa institucional²⁰.

Se ha depositado en la Vicerrectoría de Vida Estudiantil la responsabilidad de fortalecer los mecanismos que apoyan la equidad en el acceso, permanencia y graduación, así como la conceptualización, articulación y puesta en marcha de nuevas estrategias innovadoras.

Ocupa un destacado lugar entre las estrategias que apoyan la equidad en la permanencia la existencia de un robusto sistema de becas que cubre a unos 20 000 estudiantes (aproximadamente la mitad de la población matriculada) e incluye, además de diferentes porcentajes de exoneración del costo de matrícula (de hasta el 100% para aproximadamente la mitad de la población becaria), beneficios complementarios como residencias estudiantiles, cuidado de hijos pequeños, y apoyo económico para transporte, alojamiento, alimentación, libros y otros materiales. Tanto los porcentajes de exoneración como los beneficios complementarios son otorgados de acuerdo con el resultado de un análisis de la condición socioeconómica de cada estudiante.

²⁰ Oficina Jurídica, 2012, *Compendio de normas universitarias usuales / Universidad de Costa Rica*, 3^o ed, San José, Universidad de Costa Rica.

El sistema tiene un amplio alcance y efectividad que se evidencia en que, por ejemplo, la población becaria alcanza la conclusión de su primer título de grado en un tiempo significativamente menor que la población no becaria, es decir que la asignación de beca socioeconómica tiene un efecto significativo en el tiempo de graduación²¹.

Dada su demostrada efectividad, el fortalecimiento de los beneficios complementarios del sistema de becas ha sido una de las más importantes estrategias de los últimos años. Con base en sólidos estudios se han realizado ajustes en los montos otorgados para transporte, así como para alojamiento y alimentación. Estos ajustes han llevado a un aumento superior al 30% en el presupuesto institucional destinado a estos rubros con respecto al año anterior, alcanzando alrededor de USD 31 millones en 2014. Además del reforzamiento focalizado de los recursos otorgados al sistema de becas, se ha invertido en la remodelación y en la construcción de nuevos edificios de residencias estudiantiles para jóvenes de zonas alejadas.

Además de fortalecer las estrategias para el favorecimiento de la permanencia, las universidades, como instituciones autónomas, deben ser capaces de determinar sus propios criterios de admisión, y de estudiarlos y evaluarlos permanentemente, dado que, especialmente en las instituciones más exigentes, existe el riesgo de que los procesos de admisión, de manera con frecuencia inadvertida, tiendan a dejar por fuera

²¹ Eugenia Gallardo, Mauricio Molina y Rebeca Cordero, 2012, “Factores socioeconómicos y académicos asociados al tiempo de graduación en la Universidad de Costa Rica”, en *XVIII Simposio Internacional de Métodos Matemáticos Aplicados a las Ciencias*, San José, Centro de Investigación en Matemática Pura y Aplicada, Universidad de Costa Rica, p. 64.

estudiantes que podrían tener éxito en la universidad si hubiesen sido admitidos²².

En cuanto al desarrollo de estrategias innovadoras para la promoción de la equidad en el acceso, además del reforzamiento de las acciones interinstitucionales mencionadas en el apartado anterior, la UCR ha llevado a cabo un estudio sistemático de las diferentes etapas del proceso de admisión, y de las dinámicas asociadas con la participación en este proceso por parte de los estudiantes que provienen de los más de 800 centros educativos de secundaria del país.

Se han estudiado las características, localización geográfica y desempeño de estos centros educativos (concebido este último con base en los porcentajes de aprobación del último año de secundaria y las calificaciones promedio en asignaturas clave), y se ha diseñado una estrategia de abordaje para promover el aumento de la equidad social en el acceso mediante la motivación, la orientación, y el reforzamiento del desarrollo de habilidades cognitivas en razonamiento cuantitativo y razonamiento verbal, bajo un enfoque de habilidades para la vida.

El diseño de esta estrategia de abordaje ha requerido de un enorme esfuerzo de análisis, reflexión y discusión con diversos actores dentro y fuera de la Universidad, para el logro de una articulación compleja y una coordinación meticulosa que se encuentra actualmente en una fase piloto que ha dado resultados muy esperanzadores a lo largo del segundo semestre de 2013 y el primer semestre

²² Alan Milburn, 2012, *University challenge: how higher education can advance social mobility. A progress report by the independent reviewer on social mobility and child poverty*. London, U.K Government, p. 4.

de 2014 con la población estudiantil de penúltimo y último nivel de diez centros educativos de secundaria ubicados en dos zonas alejadas del país.

Los centros educativos han sido seleccionados mediante un conjunto de criterios, que incluyen la ubicación geográfica, el índice de desarrollo social de la zona, la participación o no de su población estudiantil en las diferentes etapas del proceso de admisión a la UCR, el carácter público, y el porcentaje de aprobación de bachillerato, entre otros.

Las acciones llevadas a cabo con la población estudiantil en los centros educativos seleccionados han sido posibles gracias a la estrecha coordinación con el Ministerio de Educación Pública como ente rector del sector educación, al apoyo sólido y continuado de la Rectoría de la UCR, y la participación competente, comprometida y entusiasta de la Facultad de Educación representada por funcionarios y estudiantes de las Escuelas de Formación Docente, y Orientación y Educación Especial, el Posgrado en Planificación Curricular, y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

Consideramos de especial importancia poder compartir los principales resultados de esta valiosa, prometedora e innovadora experiencia interdisciplinaria e interinstitucional con los representantes de otras universidades de la región, como una muestra de la poderosa herramienta que constituye el análisis sistemático del quehacer institucional para la toma de decisiones.

Adicionalmente, y como resultado de la continuación y profundización del mismo análisis y reflexión colectiva, y combinando los esfuerzos y experiencias de los equipos de trabajo interdisciplinarios de la Vicerrectoría de Vida

Estudiantil y la Vicerrectoría de Docencia, se está en el proceso de conceptualización de una nueva etapa del proceso de admisión a la Universidad de Costa Rica, que posibilite la admisión de un mayor número de estudiantes de los centros educativos cuya población estudiantil resulta sub-representada en el proceso de admisión ordinaria establecido. Esta estrategia, que se espera implementar por vez primera en el año 2015, se nutrirá de criterios derivados del comportamiento de la población estudiantil de cada centro educativo de secundaria en el proceso de admisión de años anteriores y también en el año de admisión en cuestión, así como de elementos que aseguren y reafirmen los parámetros que garantizan aspectos sustanciales de excelencia académica.

Desde el ámbito universitario deberemos continuar en esa incansable búsqueda de alternativas que permitan acercar y hacer cada vez más coherente nuestra labor con el imperativo social del logro de una mayor equidad y bienestar para toda la población. En palabras de Villa²³ “[...] la necesidad de innovar nuestras ideas, nuestras formas de pensar y actuar para transformar la realidad mundial en un entorno más humano, más justo, más solidario.” Sin duda alguna “La Universidad tiene que servir a la sociedad, es decir tiene que darle valor desde todo el potencial de su competencia. Pero no darle valor como abstracción teórica, sino como expresión de la vivencia en común –de muy diversas formas- de personas concretas ‘de carne y hueso’ ”²⁴.

²³ Aurelio Villa, dir., 2014, *La innovación educativa para transformar la sociedad multicultural: El papel de las universidades*, Foro Internacional de Innovación Universitaria (FIIU), p. 13.

²⁴ Luis Miguel Romero Fernández, 2010, “Las universidades como Alma Mater para la sociedad del siglo XXI”, en *CAMPUS OUI, Construyendo espacios comunes de educación superior*, Colección

Conclusiones

Resulta esencial apoyar el avance hacia la consolidación de espacios estratégicos de comunicación y colaboración interinstitucional orientados a dinamizar las posibilidades de crecimiento de las Instituciones de Educación Superior en las Américas en las diversas facetas del quehacer relativas a la promoción de la equidad social.

Entre las múltiples y diversas facetas en las que se inscriben las acciones universitarias que tienen la posibilidad de incidir en la mejora del tejido social, es de enorme importancia el reforzamiento y la innovación en las estrategias que favorezcan las posibilidades de acceso a estudios superiores por parte de las personas que provienen de entornos desfavorecidos.

Las muy variadas estrategias institucionales que tienen lugar en la línea del favorecimiento de una mayor equidad en el acceso a la educación superior universitaria deben necesariamente complementarse con un reforzamiento focalizado de las acciones tendientes a propiciar la permanencia y la continuidad de los estudios hacia el logro de las metas académicas.

La articulación y coherencia de las iniciativas relacionadas con una mayor equidad en el acceso a la educación superior y las que tienen como objetivo no solo posibilitar, sino motivar y favorecer la permanencia de los estudiantes, deberá nutrirse de un análisis meticuloso del contexto social e institucional en su muy amplia complejidad.

Es esta la vía que permitirá la detección de las posibles acciones que, en el marco de la viabilidad institucional y de la coordinación y colaboración interinstitucional, logren la mayor incidencia en un aumento de las posibilidades de movilidad social mediante la educación superior universitaria, con un uso racional, focalizado y efectivo de los recursos.

Bibliografía

- Brunner, José Joaquín y Rocío Ferrada Hurtado. 2011. Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Santiago, Ril Editores.
- Cabrera, J.M. 2014. *Análisis de la demanda de profesionales en el periódico La Nación en el 2013*. Oficina de Planificación de la Educación Superior, Consejo Nacional de Rectores, San José, Costa Rica.
- Carvajal Villaplana, Alvaro. 2014. *Las convergencias entre ciencia, tecnología y desarrollo*. San José, Editorial Guayacán.
- De la Asunción, Ruth y *al.* 2015. *Informe de labores del área de vida estudiantil 2014*. San José, Oficina de Planificación de la Educación Superior, Consejo Nacional de Rectores.
- Gallardo, Eugenia, Mauricio Molina y Rebeca Cordero. 2012. “Factores socioeconómicos y académicos asociados al tiempo de graduación en la Universidad de Costa Rica”, en *XVIII Simposio Internacional de Métodos Matemáticos Aplicados a las Ciencias*. San José, Centro de Investigación en Matemática Pura y Aplicada, Universidad de Costa Rica.
- García de Fanelli, Ana y Jacinto, Claudia. 2010. “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 58-75.

- Gutiérrez Coto I., Kikut Valverde L. 2012. *Personas graduadas en el periodo 2000-2007 de universidades costarricenses*. San José, CONARE.
- Milburn, Alan. 2012. *University challenge: how higher education can advance social mobility. a progress report by the independent reviewer on social mobility and child poverty*. London, U.K Government.
- Oficina Jurídica. 2012. *Compendio de normas universitarias usuales / Universidad de Costa Rica*. 3^o ed. San José, Universidad de Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación. 2011. *Cuarto Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Programa Estado de la Nación. Online: <<http://www.estadonacion.or.cr/estado-de-la-region/region-informe-actual2011>>.
- Programa Estado de la Nación. 2013a. *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación. Online: <<http://www.estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-informe-ultimo>>.
- Programa Estado de la Nación. 2013b. *Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Programa Estado de la Nación. Online: <<http://www.estadonacion.or.cr/estadonacion/informe-actual>>
- Romero Fernández, Luis Miguel. 2010. “Las universidades como Alma Mater para la sociedad del siglo XXI”, en CAMPUS OUI, *Construyendo espacios comunes de educación superior*. Colección Universidad del siglo XXI, Quito, Ecuador
- Tünnermann, Carlos. 2000. “Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 11, n^o 1 y 2, p. 181-96.
- Villa, Aurelio, ed. 2014 *La innovación educativa para transformar la sociedad multicultural: El papel de las universidades*. Foro Internacional de Innovación Universitaria (FIIU).

Textos em português

El papel social de la Universidad Federal en Brasil

Livia Reis e Adriana Maciel

A história da Universidade Brasileira é recente. Os primeiros cursos superiores, não teológicos, datam do século XIX e as primeiras universidades surgem no início do século XX, período posterior ao das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial.

As primeiras escolas de Direito e Medicina nascem ainda no século XIX e a primeira Universidade, a Federal do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, a partir da primeira célula, a antiga Politécnica, criada ainda no XIX, da Escola de Medicina e da Faculdade de Direito. As faculdades de Direito de Olinda, Pernambuco, e de São Paulo, foram as primeiras do Brasil, datadas de 1827.

Ou seja, o conceito de Universidade é recente, mas as escolas isoladas foram as primeiras a iniciar a tradição do ensino superior em nosso país. Durante as décadas do

século XX, as universidades públicas e faculdades privadas foram surgindo e se consolidando. Na verdade, quase todas as Universidades públicas que conhecemos hoje no Brasil foram criadas a partir de escolas e faculdades que, aos poucos, foram sendo incorporadas ao governo federal que as redesenhou como universidades federais. Na década de 60, assistimos a um boom na criação das universidades federais, na tentativa de universalizar o ensino superior. Durante os anos da ditadura militar, o processo de criação de universidades federais se intensificou e, nesta época, foi forjada o que hoje conhecemos como universidade de pesquisa.

Podemos tomar a década de 1960 como ponto de partida e década da criação da maioria das universidades federais para a análise de alguns aspectos da expansão da universidade brasileira.

No entanto, constatamos um grande aumento da matrícula nos cursos de graduação. Esta ampliação se deu de forma distinta entre a rede pública e privada. Em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação e em 2002 essa participação passou para 70% e atualmente encontra-se em torno de 75%.

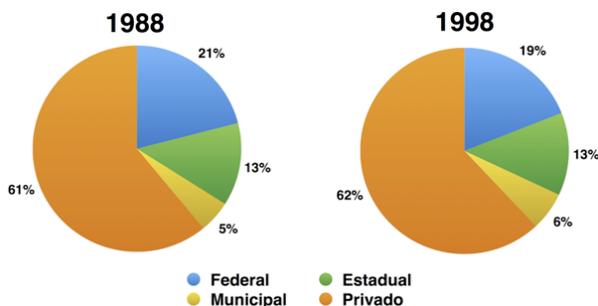
No Brasil temos um setor público e gratuito no qual as instituições de nível superior são mantidas pelos poderes federal, estadual ou municipal e outro setor de natureza privada, laica ou confessional, mas ambos subordinados a uma legislação federal. A natureza das universidades do setor público e privado é distinta e complementar, desde a forma de acesso ao regime de trabalho dos docentes, a existência de pesquisa e pós-graduação, etc.

Na década de 70, o setor privado cresceu em número de cursos e vagas enquanto o setor público investiu em pesquisa e na estruturação da pós-graduação. Nesse

período assistimos a um grande investimento na formação de mestres e doutores no exterior para, posteriormente, consolidar o sistema de pós-graduação no Brasil. O crescimento do setor privado e a estagnação do setor público foi uma constante ao longo de décadas.

Como se pode comprovar nos gráficos, o número de matrículas no setor privado, historicamente, é superior ao número no setor público.

Gráfico 1 – Sector Público e Privado (1988 e 1998)



Apesar do crescimento do ensino superior, o percentual de acesso dos jovens ainda é muito restrito. Segundo os dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2009, apenas 19% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos têm acesso ao ensino superior. Os dados nos levam a concluir que o acesso não é igualitário para todos. Determinantes econômicos, como cor, trajetória escolar pregressa, são responsáveis pela exclusão de grande parte da população ao acesso ao ensino superior, principalmente no setor público. A universidade pública, apesar de deter os melhores índices de qualidade no ensino e ser responsável pela pesquisa, sempre foi excludente, na medida em que nunca representou o maior número de matrículas.

Diante dessa realidade histórica, nas últimas décadas algumas políticas foram implementadas no sentido de ampliar o acesso dessa parcela da população ao ensino superior. Essas políticas estavam em sintonia com os princípios da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, ocorrida em 1998, em Paris, na qual uma das diretrizes era a igualdade de acesso.

Grafico 2 – Sector Publico e Provado. Evolução de Matrículas (2002 a 2008)

Ano	Pública				Privada	Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal	Total		
2002	531.634	415.569	104.452	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2003	567.101	442.706	126.563	1.136.370	1.136.370	3.887.022
2004	574.584	471.661	132.083	1.178.328	1.178.328	4.163.733
2005	579.587	477.349	135.253	1.192.189	1.192.189	4.453.156
2006	589.821	481.756	137.727	1.209.304	1.209.304	4.676.646
2007	615.542	482.814	142.612	1.240.968	1.240.968	4.880.381
2008	643.101	490.235	140.629	1.273.965	3.806.091	5.080.056

Em 2007, na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva foi lançado o Plano Nacional de Educação e, no que diz respeito à educação superior, a tônica estava na expansão e democratização do ensino superior, cujos princípios norteadores eram: a expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção da inclusão social pela educação tendo em vista a sistemática exclusão de jovens do ensino superior por questões de natureza econômica e a ordenação territorial, levando ensino de qualidade às regiões mais remotas do país e desenvolvimento econômico e social para fora dos grandes centros.

Para atingir essas metas foram instituídos alguns instrumentos. O principal deles foi o Reuni - *Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*,

que aumentou o número de vagas nas instituições federais existentes e criou novas universidades federais, em diferentes regiões do Brasil. Esse projeto de amplo alcance promoveu a inclusão social através de mecanismos da política de cotas para alunos oriundos de escolas públicas de ensino médio, minorias étnicas, e ainda instituiu o PNAES – *Plano Nacional de Assistência Estudantil*, cujos recursos foram aplicados em um programa de auxílio com o objetivo de sustentar a inclusão das camadas menos favorecidas da população estudantil. O PNAES oferece bolsas de diferentes tipos de auxílio social, tais como alimentação, moradia, transporte, compra de material didático, entre outros. Deve-se esclarecer que no Brasil a educação pública é totalmente gratuita.

Com o REUNI, também se intensificou a interiorização dos campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

Paralelo ao REUNI foram criados os institutos técnicos de educação superior, voltados para a formação de engenheiros e técnicos em diferentes áreas. Hoje existem cerca de 250 IT por todas as regiões do país, que formam profissionais capacitados para atender as demandas da indústria nacional.

Os quadros abaixo demonstram o processo de expansão criado a partir do REUNI e do PNAES:

Grafico 3 – Expansão das Universidades federais

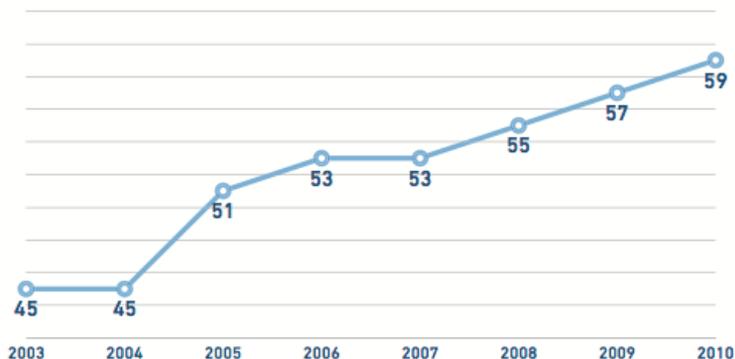


Grafico 4 – Evolução do pnaes



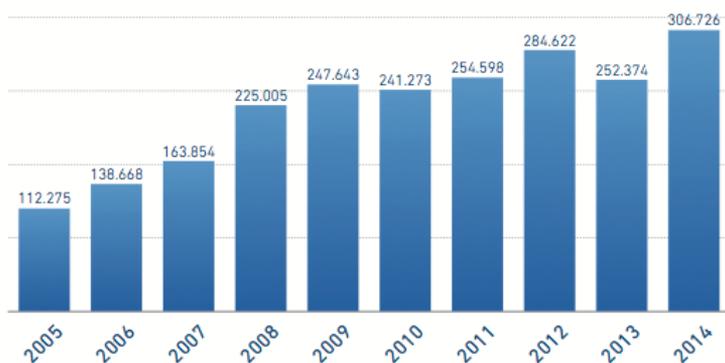
Mesmo depois da implementação dos programas de inclusão, somente 18% do total de matrículas no ensino superior estão nas universidades públicas.

Para o estudante ser apto a concorrer às bolsas, são considerados a renda familiar, ser oriundo da rede pública ou da rede particular, como bolsista, ou ser docente da rede pública de ensino. Entre as medidas para democratizar o acesso às universidades privadas está a reformulação do FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, outra forma de

financiamento público direto ao estudante de universidade privada.

Em 2014, o PROUNI completou dez anos e formou quatrocentos mil profissionais em universidades privadas do país com bolsas de estudo integrais ou de 50%, sendo que a metade dos graduados é de origem negra.

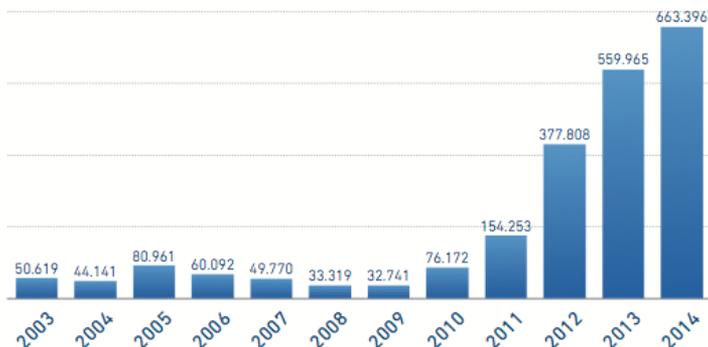
Grafico 5 – Bolsas ofertadas (PROUNI)



Outra política adotada com o objetivo de acompanhar a qualidade dos cursos foi o Sistema SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que é composto por uma série de ferramentas de avaliação entre elas o ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (avaliação do aluno iniciante e formando), avaliação dos cursos e das instituições.

Paralelo ao processo de ampliação das vagas nas Universidades, nos últimos anos houve iniciativas e transformações na forma de ingresso nas universidades públicas, no sentido de possibilitar o acesso a grupos de diferentes origens e condições sociais.

Gráfico 6 – Contratos por ano (FIES)



Atualmente o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio é o exame de ingresso aceito pela maioria das universidades públicas federais, seja exclusivamente ou combinado ainda com vestibulares próprios. Em 2012, foi promulgada a lei 12711/12, que dispõe sobre o ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior e prioriza estudantes de escola pública e com baixa renda familiar.

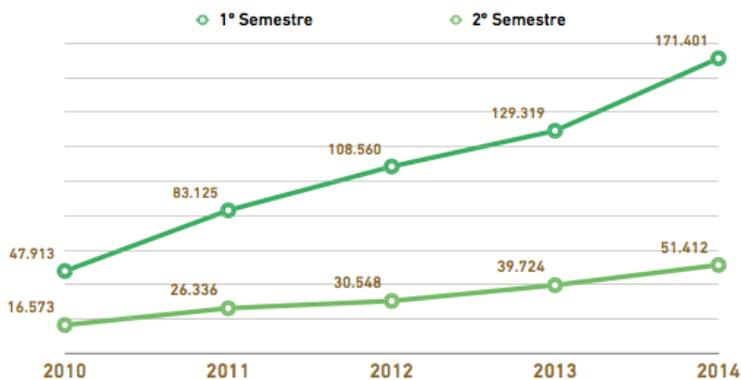
Antes da regulamentação da lei de cotas pelo ENEM, dentro da perspectiva inclusiva, nos últimos anos diversas universidades públicas brasileiras passaram a elaborar políticas afirmativas e programas de inclusão social no acesso aos seus cursos de graduação, seja através de cotas para grupos sociais específicos ou através de bonificações para esses grupos, no intuito de beneficiá-los no processo de ingresso ao ensino superior.

Um dos fatores primordiais para se ter acesso a uma vaga na universidade pública brasileira é estar mais bem preparado para o exame de ingresso. O jovem que teve acesso a uma educação de melhor qualidade tem uma grande vantagem sobre aquele que não teve as mesmas oportunidades. As famílias com menores faixas de renda

só têm como alternativa a escola pública, que vem deteriorando-se nos últimos anos. É interessante notar que no Brasil cerca de 85% dos jovens estuda em escola pública, mas no momento do ingresso na universidade essa proporção se inverte.

O quadro abaixo demonstra o crescimento da oferta através do sistema nacional de ingresso na educação superior, SISU.

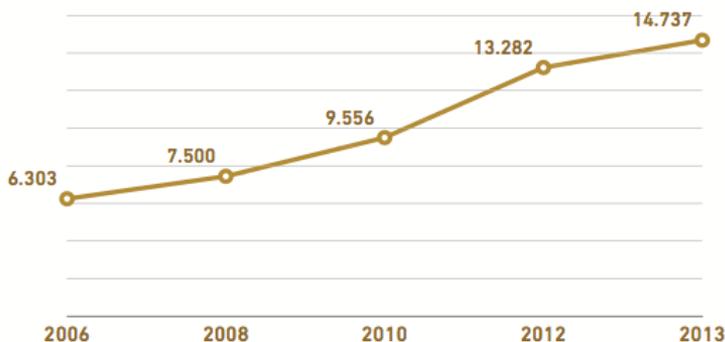
Grafico 6 – Vagas ofertadas (SISU)



Tomando, como exemplo, a Universidade Federal Fluminense - UFF no intuito de ilustrar o que estamos descrevendo, no período de 2008 a 2010 foi implementada uma política de bonificação, em seu vestibular, para o ingresso aos alunos oriundos de escola pública.

Podemos observar o expressivo crescimento das vagas oferecidas pela UFF no período entre 2006 e 2013.

Grafico 7 – Vagas ofertadas (UFF)



Finalmente, no que diz respeito aos grandes programas de inclusão, as políticas públicas, em compasso com o movimento global de internacionalização do ensino superior, foi lançado o programa Ciências sem Fronteiras - CsF, voltado para todas universidades brasileiras, sejam públicas ou privadas, que já enviou cerca de cem mil estudantes de graduação e doutorado para as melhores universidades no exterior. Este programa tem entre seus objetivos formar profissionais de alto nível nas áreas prioritárias da ciência e tecnologia, com o propósito claro de impulsionar a indústria nacional e colaborar na formação em línguas estrangeiras, outro problema na formação profissional no Brasil.

Complementar ao CsF, foi lançado em 2013 o novo programa Idiomas sem Fronteiras, que oferece ensino de línguas estrangeiras aos alunos das universidades federais.

O tema que nos foi solicitado é vastíssimo e, nesse breve histórico, procuramos mostrar os caminhos percorridos pela educação superior no Brasil, com ênfase nos programas implementados nas últimas décadas, com viés de inclusão e democratização do acesso.

No entanto, apesar dos avanços, é necessária uma leitura crítica. As políticas de inclusão social não estão desconectadas de uma visão que associa qualificação para o mercado de trabalho e, portanto, uma visão de educação associada ao trabalho.

Segundo a filósofa Marilena Chauí, as universidades deveriam ser o espaço para o enriquecimento de uma nova forma de pensar do jovem, aprimorando sua capacidade de reflexão e possibilitando transformações pessoais, capazes de repercutir na realidade social. No entanto, percebe-se que a universidade está cada vez mais voltada às exigências do mercado de trabalho.

Outra questão crucial sobre a incorporação de uma faixa da população historicamente excluída no ensino superior é a necessidade de políticas efetivas de apoio a esse grupo que ora se insere na universidade.

Além da gratuidade e do financiamento, diversas medidas de subsídios, como restaurantes universitários, auxílio transporte, moradia, bolsas de estudo, de extensão, de pesquisa, devem ser continuamente implementadas.

Outro fator que deve ser levado em consideração, são as dificuldades oriundas da formação pregressa dos estudantes. Se esses alunos possuem uma formação muito abaixo da média de seus colegas, estes acabam sendo forçados a abandonar o curso e corremos o risco de uma grande evasão escolar. Alternativas como cursos de nivelamento oferecidos nas disciplinas básicas, logo no ingresso do estudante à universidade, podem ser uma importante opção. É necessário se debruçar sobre essas questões e criar alternativas de permanência, sem que isso afete a qualidade do ensino superior, para que os resultados esperados sejam efetivamente alcançados.

A nossa principal hipótese é que a ênfase na política de ampliação do acesso não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com inclusão crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, incluindo nesses índices as camadas subalternizadas da população.

A vigilância constante sobre as taxas de conclusão e sobre o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que se evadem nos parece essencial não apenas para atestar ou não o sucesso do processo como para produzir feedbacks sobre as políticas adotadas. Como deveríamos agir para garantir a eficácia das políticas de inclusão? Quais as alternativas possíveis no âmbito das políticas públicas e das iniciativas concretas no interior das universidades? Que carências específicas os nossos estudantes trariam para concluir o ensino superior? ¹?

Não se pode esquecer que esse é somente o início de um processo que necessita ser acompanhado até sua finalização. Estes são alguns dos nossos grandes desafios.

¹ Maria Vargas, Maria de Fátima Paula, 2013, « A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado » *Avaliação Campinas*, vol.18, n.2, p. 464-65.

Referências bibliográficas

- Brasil. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> (Acesso em: outubro 2014).
- Lima, Paulo Gomes. 2013. “Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras”, *Avaliação (Campinas)*, vol.18, nº 1, p. 85-105.
- Lima, Paulo Gomes. 2014. “Universalização da Educação Superior no Brasil: contrapontos e possibilidades”, *Educar em Revista*, nº 51, p. 243-64.
- Nunes, Martlgnoni, Carvalho, 2013 apud Hustana Maria Vargas, and Maria de Fátima Costa de Paula. “A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado””. *Avaliação (Campinas)*, vol.18, nº 2, p. 459-85.
- Schwartzman, Simon. 2006. *A questão da inclusão social na Universidade Brasileira*. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf>.

Instituições comunitárias de ensino superior – Ices brasileiras: Distribuição Social do Conhecimento

Dr Luciano Rodrigues Marcelino

Contexto histórico das Instituições Comunitárias de Ensino Superior – ICES no Brasil

Há várias décadas as Instituições Comunitárias de Ensino Superior – ICES prestam relevantes serviços de interesse público, com destaque para a educação. Criadas pela sociedade civil e pelo poder público local, essas universidades são reconhecidas pelas comunidades regionais como um importante fator de desenvolvimento.

Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, constituem autênticas instituições públicas não estatais em favor da inclusão social e do

desenvolvimento do país e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional. O envolvimento direto da comunidade acontece através dos conselhos e na própria gestão, que é democrática.

As universidades comunitárias têm vocação pública, estando voltadas ao desenvolvimento das comunidades, e não ao interesse pessoal ou particular. São universidades criadas e mantidas pela sociedade civil e contribuem para o desenvolvimento do país através da oferta de educação de qualidade. Elas devem ser entendidas como fruto da aspiração de cidadãos que, ante a inexistência da oferta dos serviços básicos que a constituição lhes garante, se unem para poder acessá-los.

As nações em desenvolvimento, como o Brasil, iniciaram uma busca para reduzir suas diferenças em relação aos países desenvolvidos, criando dispositivos que facultem a inclusão de maiores percentuais da população na educação superior, de maneira a atender às necessidades do capital produtivo, nacional e internacional, e a promover a melhoria da qualidade de vida no país.

A instituição comunitária, como definida mais tradicionalmente, teve reescrito e/ ou ampliado o seu papel intermediador no contexto das tensões sociais emergentes, aqui também alinhada a reconceituação de inclusão social ante reflexos e impactos da mundialização do particular.

Os reflexos e impactos da mundialização já tensionam os 'territórios' de abrangência e competência das comunitárias (missão, objetivos, valores), p. ex.: – a sacralização do poder e as jurisdições teocráticas; – o marketing para a inclusão e seus imperativos; – o desequilíbrio ecológico e os esboços de ocupação e domínio; – a militarização do excluído e o enquadramento penal do incluído; – a educação formal e a

contraeducação; – a educação presencial e a educação a distância; – as mídias alternativas e os movimentos sociais; – a realidade social da exclusão e o papel estratégico da exclusão; – a pertinência da contribuição da pesquisa científica; – o tempo dedicado à formação; – o incremento das novas tecnologias em apoio à educação; entre outros.

Um dos diferenciais das universidades comunitárias é a sua inserção nas comunidades regionais e o seu compromisso com a extensão. Além de divulgar o conhecimento científico pelo ensino e produzir novo conhecimento através da pesquisa, as comunitárias dedicam importante esforço para partilhar o conhecimento, a arte e a cultura com as comunidades. É uma via dupla: a universidade não só ensina mas também aprende e se reinventa nesse diálogo.

Para uma compreensão do termo 'comunitária' de uma forma mais abrangente desse fenômeno, convém reportar à origem das experiências do comunitarismo no Brasil, uma vez que elas já traziam, como traço de nascença, a ambiguidade: não se enquadravam exclusivamente nas políticas oficiais de educação nem nas iniciativas particulares propriamente ditas.

Análise do antropólogo Schaden (1963) sobre os aspectos históricos e sociológicos da escola teuto-brasileira, que funcionou em Santa Catarina no final do século XIX até a década de 40 deste século, mostra o surgimento do comunitarismo no Brasil, suas finalidades e transformações. Segundo o autor, a iniciativa comunitária na educação está vinculada às necessidades que os imigrantes de origem alemã enfrentaram no Brasil, numa época em que o ensino primário não era prioridade. Oriundos do país da Reforma Protestante, esses imigrantes traziam a concepção luterana, firmada desde o século

XVI, segundo a qual a educação constituía obrigação em dois sentidos: do Estado, pela garantia da oferta; e da família, pelo envio dos filhos à escola. Uma vez aqui, num país sem escolas, os grupos que formaram as colônias teutobrasileiras, ressentindo-se dessa ausência, lançaram mão da criação das escolas comunitárias, temendo que seus filhos crescessem ‘como caboclos’¹.

Schaden chama a atenção, ainda, para o aspecto ambíguo dessa ‘escola comunal’. O caráter de ambiguidade, afirma ele, era condicionado pelo fato de os colonos sentirem necessidade de instituições escolares para a educação dos filhos e, também, por não possuírem em seu sistema cultural de origem, nenhum padrão segundo o qual pudessem organizar e manter escolas particulares. Fundaram, assim, escolas comunitárias, que pertenciam às comunidades, no caso, à colônia teuto-brasileira. Mas, ao mesmo tempo que os imigrantes se queixavam da falta de escolas oficiais, reclamavam o direito de terem o seu sistema educacional próprio. Isto se justificava pela importância que dispensavam ao aprendizado da língua alemã. Entretanto, quanto a este aspecto, o seu sistema comunitário ainda se ressentirá da inexistência de base cultural sólida².

A rica experiência das escolas comunitárias no sul do Brasil foi, entretanto, alterada em função da conjuntura política da Segunda Guerra Mundial, que influenciou para que o governo, imbuído de uma ‘política nacionalizadora’, estendesse o ensino oficial, especialmente a regiões

¹ Egon Schaden, 1963, “Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira”, in *I Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros. Porto Alegre, UFRS*, p. 68.

² Mariluce Bittar, 2000, “O ensino superior no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias”, *Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, Brasil.

consideradas estratégicas. Depois, nas décadas de 50 e 60, o comunitarismo tomará novas feições, segundo Schaden³. O surgimento das universidades comunitárias gaúchas ocorre exatamente nessa fase posterior ao arrefecimento do comunitarismo no ensino primário de Santa Catarina. Elas foram, por certo, inspiradoras do nome e do modelo de universidade comunitária tomada em seu conjunto, seja ela confessional, ou não.

Associação Brasileira de Universidades Comunitárias – ABRUC

Em 26 de julho de 1995, foi criada a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC, a qual congrega as universidades comunitárias brasileiras. Atualmente, reúne 63 instituições, tendo conquistado espaços importantes no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e representação própria nas comissões consultivas do MEC, assim como, na indicação de nomes para o Conselho Nacional de Educação. Com isso, participa ativamente das formulações e discussões a respeito da educação superior⁴.

As ICES procuram construir sua identidade com base nos seguintes elementos principais: estão organizadas sob o regime jurídico de fundação de direito privado ou, de sociedade civil; seu patrimônio pertence a uma comunidade, de empresas ou de grupos com interesses econômicos; não distribuem dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio a sócios da sociedade mantenedora. Com esses critérios, diferenciam-se das Universidades propriamente privadas, que, por sua

³ Schaden, *supra* note 1.

⁴ ABRUC, acessado em 26 mar. 2015.

vez, organizaram-se na Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP.

A capilaridade das ICES em Santa Catarina

Foi em 1974 que muitas universidades de Santa Catarina se reuniram e fundaram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE, entidade sem fins lucrativos, cuja missão é promover e integrar esforços em prol do ensino superior no Estado. O segmento das comunitárias em Santa Catarina é constituído por 14 Instituições de Ensino Superior. Esse modelo contribui muito para que o Estado apresente um dos melhores índices de desenvolvimento humano e ocupe o segundo lugar em matrículas na educação superior no Brasil.

Em 2015, mais de 170 mil alunos estudam no Sistema ACADE, são mais de 9 mil professores, a maioria mestres e doutores, e quase 8 mil funcionários. Um número considerável em se tratando de geração de emprego, renda e desenvolvimento estadual.

Já são mais de 200 mil pessoas formadas pelas Instituições de Ensino Superior que compõem o Sistema ACADE. Tudo isto se traduz em desenvolvimento para Santa Catarina e para o Brasil, pois se trata de pessoas formadas em universidades sérias e responsáveis e que lhes têm assegurado um ensino de qualidade.

As ICES não têm dono e não visam lucro. Todos fazem parte deste sistema. São mais de 430 mil pessoas já beneficiadas em projetos de extensão desenvolvidos em hospitais, centros de apoio psicossociais e clínicas.

São vários os projetos na cultura, esportes, comunicação, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, trabalho, desenvolvimento, tecnologia e produção.

Em 2009, mais de um milhão de pessoas foram beneficiadas através de programas de assistência à comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, inclusão social e construção da cidadania.

As Instituições proporcionam mais de 400 grupos de pesquisa e revertem este número em estudos que atenuam e solucionam problemas da sociedade.

São quase 5 mil novos projetos em andamento. Ao todo, temos mais de 2 milhões de livros nas bibliotecas, formando importante acervo, rico em informações. São mais de 3 mil computadores conectados à Internet, várias pessoas em diferentes locais acessando em tempo real a informação.

Diante das diversas possibilidades que as comunitárias oferecem aos seus acadêmicos, o mercado de trabalho reconhece e aprova este novo profissional. Até porque o profissional formado nas ICES conhece a realidade da comunidade, já aliou a teoria à prática através dos projetos de pesquisa e extensão, e está pronto para novos e importantes desafios⁵.

O pioneirismo das ICES no Rio Grande do Sul

O Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul, sendo integrado por quinze Instituições de Ensino Superior.

⁵ *Ibid.*

Em março de 1993, nove instituições comunitárias do Rio Grande do Sul firmaram um Protocolo de Ação Conjunta, constituindo o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, com o objetivo de viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha como um todo. Constituído oficialmente em 27 de abril de 1996, rege-se por seu Estatuto e por disposições legais pertinentes, sendo sua sede e foro jurídico a cidade de Porto Alegre – RS.

Principais objetivos do COMUNG:

1. Planejar e promover ações conjuntas com as instituições públicas e com a sociedade, otimizando as relações internas.
2. Assegurar maior força na defesa dos interesses educacionais dos seus participantes, através de negociações mais significativas no âmbito público em todas as esferas administrativas e da sociedade civil organizada.
3. Alcançar maior representatividade perante organismos financiadores internacionais, pela capacidade de integração político-institucional.
4. Proporcionar e operacionalizar convênios, acordos, protocolos com instituições e órgãos governamentais e privados, tanto nacionais como internacionais.
5. Acentuar o trabalho de entrosamento com organismos públicos, em todos os níveis, e/ou privados, em especial na área de Ciência e Tecnologia, assegurando a presença ativa do Consórcio na implantação de Polos Tecnológicos.

6. Viabilizar a realização de eventos que respondam ao interesse do ensino superior e da pesquisa.

O órgão máximo de administração do COMUNG é a reunião dos associados, sob a forma de Conselho de Administração.

A administração do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas é composta pelo Conselho de Administração e pela Presidência.

O Projeto Político-Institucional do COMUNG estrutura-se em torno dos seguintes princípios básicos:

- compromisso com a qualidade universitária;
- compromisso com a democracia;
- compromisso com a comunidade;
- compromisso com a participação no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico da região;
- compromisso com a manutenção de suas características de instituição pública não estatal.

No principal campo de atuação, ou seja, no Ensino Superior, o conjunto das Instituições de Ensino Superior – IES do COMUNG, no primeiro semestre de 2014, atendia a 171.188 alunos somente em seus cursos de graduação presencial, alcançando o total de 208.383 alunos, computados, também, os cursos sequenciais presenciais e os de Ensino Superior a distância, além dos alunos dos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Isso representa pouco mais de 50% do total de alunos do Ensino Superior no RS, caracterizando o COMUNG como a maior rede nesse nível de ensino no estado.

Para cumprir suas funções de “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, conforme orienta o Artigo 52 da Lei Nº 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB, as Instituições de Ensino Superior integrantes do COMUNG, no primeiro semestre de 2014, contavam com 8.997 docentes, dos quais apenas 1.326 eram especialistas, enquanto 4.855 eram mestres e 2.816 tinham o título de doutor. Contavam ainda com 10.625 funcionários técnico-administrativos, 4.356 estagiários e 5.085 bolsistas.

O PAIUNG se constitui, assim, em um fórum permanente de discussão dos processos institucionais de autoavaliação das IES do COMUNG, com o objetivo de alcançar o seu constante aperfeiçoamento, preservando os valores peculiares de cada IES, para permanentemente qualificarem o seu fazer universitário.

A rica história das universidades comunitárias gaúchas, com suas forças e seus desafios a serem enfrentados, demonstra claramente que a sociedade pode se organizar e buscar soluções de alta qualidade, eficiência e eficácia em setores como o da educação superior. Entretanto, a qualidade e a seriedade só poderão ser mantidas e aprofundadas com o constante planejamento, avaliação e reavaliação do que se faz, e esse papel é fomentado, em grande parte, por fóruns como o do PAIUNG e por instrumentos como o SINAES, sempre defendido pelo COMUNG.

Associação Nacional de Educação Católica no Brasil – ANEC

A Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC, conforme o estatuto da instituição, tem como finalidade atuar em favor de uma educação de excelência, assim como promover educação cristã evangélico-libertadora, entendida como aquela que visa à formação integral da pessoa humana, sujeito e agente de construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e pacífica, segundo o Evangelho e o ensinamento social da Igreja.

Além disso, proclamar a liberdade de ensino consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição da República Federativa do Brasil e nos ensinamentos do magistério eclesial. Defender a liberdade de escolha das famílias ao tipo de educação que desejam para os filhos, segundo seus princípios morais, religiosos e pedagógicos.

Promover ainda a pesquisa científica, a extensão social e o desenvolvimento cultural a serviço da vida. Representar a educação católica no país, em seus diversos níveis, em comunhão com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Congregar as instituições mantenedoras de estabelecimentos confessionais católicos de educação e ensino em todos os seus níveis, graus e modalidades, sediadas em qualquer Estado da União.

Estabelecer intercâmbio com instituições congêneres nacionais e internacionais. Atuar junto aos Órgãos Públicos, especialmente, aos que cuidam da educação, da cultura, da ciência e tecnologia, saúde e desenvolvimento social, em especial a educação popular e ambiental.

Assistir as Associadas em suas relações com os Poderes Públicos. Coordenar em todos os níveis os interesses comuns de suas Associadas.

Por fim, atuar politicamente no interesse de suas Associadas junto às diversas instâncias que integram a vida pública nacional, e/ou nesta interferem direta ou indiretamente.

A Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC é pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter educacional, pastoral e cultural, fundada em 2007, a partir da incorporação da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC, Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil – ANAMEC e Associação de Educação Católica do Brasil – AEC.

A missão da ANEC é representar as Instituições Educacionais Católicas e promover a educação formal, popular e de assistência social, conduzidas pelos princípios cristãos, evangelizador, transformador, na construção da cidadania e pela defesa da vida⁶.

Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE

A Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE, pessoa jurídica de direito privado, com fins não econômicos, constituída por tempo indeterminado, fundada em três de abril de dois mil e um, congrega entidades representativas de instituições de

⁶ ANEC, acessado em 26 mar. 2015.

Instituições comunitárias de ensino superior

ensino, com fins não econômicos, vinculadas às denominações evangélicas e mantenedoras de instituições de ensino reconhecidamente evangélicas, com fins não econômicos, de natureza confessional, que tenham por objetivos a promoção da educação, da pesquisa, do ensino, da cultura e de conhecimentos que contribuam para a melhoria das condições sociais do povo, empregando seus recursos em atividades e projetos desenvolvidos exclusivamente no território brasileiro.

Rede de Instituições Educacionais Evangélicas cadastradas:

- Rede Adventista: 517 instituições;
- Rede Batistas: 99 instituições;
- Rede Luteranas (Sinodal): 54 instituições;
- Rede Metodistas: 58 instituições;
- Rede Presbiterianas (ANEP): 180 instituições;
- A.E.E. – UniEvangélica – Anápolis/GO: 3 instituições.

A ABIEE tem como visão estratégica: ser reconhecida como entidade representativa das Instituições Educacionais Evangélicas que promovem o ensino, a pesquisa, a cultura, o conhecimento e o desenvolvimento humano, fundamentados nos valores ético-cristãos. A sua missão é representar as Instituições Educacionais Evangélicas associadas e promover a sua integração, fortalecendo a natureza confessional para a construção da cidadania, da justiça, da paz e da solidariedade. Os seus principais objetivos são promover a integração das Instituições Evangélicas de Ensino, fortalecendo a natureza confessional, o seu desenvolvimento e a defesa dos interesses das associadas, e atuar, para este fim, junto a quaisquer órgãos dos poderes constituídos e instituições do setor privado.

As Instituições Educacionais Evangélicas têm realizado uma grande obra educativa no Brasil, há mais de um século, abrangendo um universo, ainda com dados iniciais, de 450 mil estudantes, 30 mil professores e funcionários e, aproximadamente, de 1.000 instituições.

Em junho de 2000, o Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino – COGEIME lançou a proposta de constituição de uma entidade que congregasse, em nível nacional, todas as Instituições Educacionais Evangélicas.

A primeira reunião foi realizada na UNIMEP, Piracicaba-SP. Durante o ano 2000 e os primeiros meses de 2001, trabalhou-se intensamente na proposta, chegando-se, finalmente, em 03/04/2001, à constituição da Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE, para ser um importante espaço de conagração, capacitação, fortalecimento e representatividade das escolas evangélicas, junto da sociedade brasileira.

São finalidades da ABIEE:

- 1 – promover a integração das Instituições Evangélicas de Ensino, fortalecendo a natureza confessional e buscando, permanentemente, o seu desenvolvimento;
- 2 – promover a defesa dos interesses das associadas, atuando, para este fim, junto a quaisquer órgãos dos poderes constituídos e instituições do setor privado;
- 3 – fomentar o relacionamento com outras instituições com o intuito de contribuir para o engrandecimento da educação brasileira em todos os níveis e graus;
- 4 – receber de suas associadas e com elas discutir, à vista do planejamento geral, propostas de projetos e de atividades, bem como o material e os recursos humanos

Instituições comunitárias de ensino superior

necessários ao cumprimento de seus programas de trabalho;

5 – estimular novos projetos educacionais e realizar pesquisas e publicações dentro do campo educacional;

6 – manter contatos com autoridades da área de educação e promover intercâmbio com educadores dentro e fora do País;

7 – prestar serviços às associadas junto aos órgãos públicos competentes, em seus projetos educacionais e nas práticas administrativas;

8 – realizar a divulgação institucional de suas associadas pelos meios de comunicação disponíveis;

9 – apoiar a capacitação e o aperfeiçoamento docente e técnico dos profissionais que compõem o quadro de servidores das associadas, oferecendo cursos, seminários, encontros e outros eventos de natureza semelhante;

10 – estimular e promover a cooperação e o intercâmbio entre as associadas nas áreas culturais e acadêmico-administrativas;

11 – colaborar com as associadas na promoção do ensino religioso nas escolas evangélicas;

12 – produzir material didático-pedagógico apropriado às instituições evangélicas de ensino, destinado à comercialização;

13 – estimular e promover a defesa e a preservação do meio ambiente, a conservação do patrimônio histórico e artístico nacional e a promoção do desenvolvimento sustentável.

Caracterização das ICES brasileiras

Conforme sancionado pela Presidência da República, a *Lei Nº 12.881*, de 12 de novembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências (na íntegra no capítulo 8 deste artigo). As características de inclusão social, acesso e permanência, transparência da gestão, desenvolvimento regional sustentável e de responsabilidade social universitária posicionam as ICES diante de sua comunidade acadêmica, perante aos órgãos governamentais e junto à sociedade onde estão inseridas, consoante se apresentará a seguir.

Inclusão social

A inclusão social é um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pela falta de classe social, origem geográfica, educação, idade, existência de deficiência ou preconceitos raciais. Inclusão Social é oferecer aos mais necessitados oportunidades de acesso a bens e serviços, dentro de um sistema que beneficie a todos, e não apenas aos mais favorecidos no sistema meritocrático em que vivemos.

A proposta de inclusão social de alunos com necessidades especiais no ensino regular é hoje garantida pela legislação educacional brasileira. Contudo, a inclusão com garantia de direitos e qualidade de educação ainda é um sonho a ser alcançado, um caminho a ser construído, onde várias mudanças serão necessárias: estruturais, pedagógicas e, sem dúvidas, capacitação de professores no que diz respeito a lidar com situações corriqueiras do dia a dia de sala de aula.

As diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável, o que é importante nas pessoas e nas escolas é o que é diferente, não o que é igual. Para a verdadeira educação inclusiva, é necessária a transformação da concepção de deficiência vista pelos profissionais envolvidos⁷.

Em paralelo e integrado aos processos de democratização da sociedade brasileira, são inegáveis os avanços que vêm sendo obtidos no caminho da inclusão de todas as pessoas nas universidades.

É inegável, porém, que nossas instituições educacionais continuam sendo produto e produtoras de exclusões sociais, dos mais diversos tipos. Bem o atesta a resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação, em que as categorizações das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se entraves para a constituição da inclusão educacional.

A IES precisa mudar, e não os alunos e as alunas. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos. Tais mudanças, concomitantes àquelas por que passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos estudantes, e não apenas para o ensino de temáticas

⁷ Celina Camargo Bartalotti, 2008, *Inclusão social das pessoas com deficiência – utopia ou possibilidade*, Sao Paulo, Brasil.

descontextualizadas da sociedade contemporânea e de suas vidas.

São as mudanças nessa direção que devem permitir um segundo grande passo nos processos de democratização. Se o primeiro passo foi a luta pelo acesso, em que os resultados já são visíveis, o segundo está na conquista da qualidade da educação para cada um e para todas as pessoas, de forma a consolidar a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos. Dessa maneira, estarão sendo combatidas as exclusões em suas distintas formas de manifestação.

Acesso e permanência na universidade

O Plano Nacional de Educação – PNE (*Lei n.10.172/2001*) estabeleceu como meta aumentar a proporção de jovens entre 18 a 24 anos matriculados em um curso superior, e passa a ser necessário expandir o número de vagas nesse sistema para dar chance a todas as camadas da população, e poder manter estes no ensino superior.

O dilema não está relacionado ao número de vagas apenas, e sim ao fato de o aluno de baixa renda não conseguir ingressar em instituições públicas, por causa da concorrência, e não possuir condições financeiras para estudar em uma instituição particular; e, mais grave ainda, a sua precária permanência durante o período acadêmico nas instituições de ensino superior. Este impasse o governo brasileiro vem enfrentando com as políticas públicas de acesso ao ensino superior, criando novas formas de inclusão dos jovens nas instituições públicas e privadas em todo o país, e buscando atender as demandas e necessidades da sociedade frente a este cenário.

Os programas como REUNI, FIES, PROUNI e as políticas das Cotas buscam atender um déficit educacional no

ensino superior. Nesse sentido, o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior tem sido tema de muitas pautas na sociedade, tanto pelo aspecto estratégico para o Brasil, como por conjugar elementos de interesse de diversos atores nacionais e estrangeiros.

As principais políticas públicas de financiamento e de acesso à educação superior no Brasil estão atreladas aos seguintes programas: Programa Universidade para Todos – PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda bruta familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Para se inscrever, é preciso ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e ter obtido no mínimo 450 pontos na média das notas do Exame. O bolsista parcial de 50% poderá utilizar o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES para custear os outros 50% da mensalidade, sem a necessidade de apresentação de fiador na contratação do financiamento.

O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES é um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano. Para isso, é necessário que a instituição para a qual o candidato foi selecionado tenha firmado Termo de Adesão ao FIES e ao

Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo – FGEDUC.

Outra forma é a Bolsa Permanência, benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica. Destina-se, exclusivamente, ao custeio das despesas educacionais de beneficiário de bolsa integral do Programa Universidade para Todos – PROUNI. A Bolsa Permanência destina-se a estudantes com bolsa integral em utilização do PROUNI, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC.

Transparência na Gestão da Governança Universitária

A transparência é um dos princípios básicos da Gestão Corporativa, que tem a obrigação de informar. É o desejo de disponibilizar para as partes interessadas as informações que sejam de seu interesse, e não apenas aquelas impostas por disposições de leis ou regulamentos. A adequada transparência resulta em um clima de confiança, tanto internamente quanto nas relações da empresa com terceiros. Não deve restringir-se ao desempenho econômico-financeiro, contemplando também os demais fatores (inclusive intangíveis) que norteiam a ação gerencial e que conduzem à criação de valor.

A sociedade atual exige das universidades, públicas ou privadas, a transparência gerencial efetiva. Esta é uma das importantes formas de atrair e manter alunos e professores.

É imperioso manter um relacionamento aberto e elucidativo com o público interno (professores, funcionários e alunos). Implantar uma estrutura organizacional que permita flexibilidade aos gestores educacionais, fazendo com que a interdependência dos setores seja um diferencial acadêmico e administrativo, pois irá fornecer uma noção sistêmica e mais abrangente da instituição.

Preservar a imagem positiva junto à sociedade somente a partir de estratégias de marketing, sem preocupar-se com a comunicação contínua, em nada contribui para o aumento de condições competitivas para a IES.

A manutenção de um saudável clima interno tem na transparência das atitudes seu fator primordial. A instalação da cultura do medo e do erro é sempre um entrave para o trabalho profissional e competente. A centralização das decisões e a falta de transparência e de relacionamento aberto entre funcionários, professores e dirigentes são responsáveis pela deterioração do clima organizacional. Criar um trabalho diferenciado para os públicos internos, proporcionando novas formas de relacionamento, é outro grande desafio para o gestor. Assim, será possível formar pessoas para o pleno exercício da cidadania neste país, o qual precisa conquistar a dignidade de seu destino histórico, pessoas em sintonia com seu tempo e capazes de projetar um futuro; e, de modo concomitante, formar profissionais competentes, ágeis e empreendedores.

Desenvolvimento Regional Sustentável – DRS

Desenvolvimento ocorre quando o processo histórico de transformação das estruturas econômica, cultural e social de uma nação leva a um maior controle sobre o seu

destino e à homogeneização dos padrões materiais de vida.

O desafio posto à sociedade brasileira é estabelecer um projeto nacional pelo qual se alcance essas modificações estruturais que, para além do crescimento econômico e amadurecimento tecnológico, fomente a inclusão social de parcelas da população que ainda se encontram à margem da cidadania e, simultaneamente, a ampliação e universalização dos direitos dos cidadãos já incluídos.

As ICES são agentes promotoras do desenvolvimento regional sustentável, tanto no exercício de suas atividades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, quanto no campo da gestão.

Os problemas sociais são o ponto de partida da ação formativa planejada, possibilitando canalizar a produção do conhecimento universitário para a transformação positiva de sua área de atuação.

A presença regionalizada das ICES, com a sua capilaridade descentralizada das capitais e em articulação com as instituições públicas, torna-se relevante e indispensável ao desenvolvimento regional sustentável.

Responsabilidade Social Universitária – RSU

A Responsabilidade Social Universitária – RSU constitui-se temática emergente que, especificamente no cenário universitário brasileiro, ficou em evidência a partir das tendências delineadas pelas estratégias de marketing das instituições de ensino superior – IES do setor privado, uma consequência direta da expansão da Responsabilidade Social Empresarial – RSE e do Terceiro Setor. Apesar de incluída recentemente na agenda pública educacional, após o governo federal tê-la apontado como uma das

dimensões a ser avaliada nas IES, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, as discussões em torno da RSU têm gerado certa resistência na comunidade acadêmica devido à existência de um viés ideológico muito presente na intelectualidade brasileira.

Para alguns, trata-se de um conceito procedente de uma matriz empresarial que não se adequaria à natureza pública das IES, uma vez que a universidade não seria uma empresa. Para outros, trata-se de um conceito que se enquadra na lógica neoliberal e que responde aos interesses de um projeto de sociedade excludente, impulsionado pelas grandes agências multilaterais (Banco Mundial, FMI, entre outros), com os quais a universidade não poderia compactuar.

Pela reflexão e por seus trabalhos de pesquisa básica, as ICES devem não somente advertir, ou mesmo dar o alarme, mas também conceber soluções racionais. Devem tomar a iniciativa e indicar possíveis alternativas, elaborando esquemas coerentes para o futuro. Devem, enfim, fazer com que se tome consciência maior dos problemas e das soluções através de seus programas educativos e dar, eles mesmos, o exemplo.

Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos dentro das instituições de ensino de nível superior têm um efeito multiplicador, pois cada estudante, convencido das boas ideias da sustentabilidade, influencia o conjunto, a sociedade, nas mais variadas áreas de atuação.

A educação está sendo, nos dias de hoje, repensada como uma preparação para a vida: trata-se de garantir a segurança do emprego e a aptidão para o trabalho, de permitir a cada um satisfazer as demandas de uma sociedade em rápida evolução, assim como as mudanças

tecnológicas que condicionam hoje, direta ou indiretamente, cada aspecto da existência, e, finalmente, de conseguir responder à busca da felicidade, do bem-estar e da qualidade de vida.

Conclusões

As ICES têm como cerne de sua missão o compromisso com o desenvolvimento regional e a qualificação da vida em sociedade. Esse princípio está presente em seus projetos político-pedagógicos desde sua criação. A responsabilidade em produzir conhecimento útil à sociedade tem, aos poucos, feito com que as instituições comunitárias sejam reconhecidas em nível nacional e internacional pelo seu ensino, sua pesquisa e sua extensão.

O papel das entidades associativistas educacionais como a ABRUC, ANEC, ABIEE, ACAFE e COMUNG é fundamental na representatividade das ICES brasileiras, na consolidação de sua legitimação, assim como na organização geral do setor, além da busca de alternativas de fundos de fomento que financiem o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior de qualidade.

Os reflexos e impactos da mundialização que tensionam as áreas de atuação das ICES, trazem um conjunto de oportunidades por sua necessidade de reconceituação do tradicional fazer ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão de pertinência e relevância, de aprendizagens significativas e de transformação social, a partir de sua transformação.

A contribuição das ICES para o desenvolvimento regional sustentável já era reconhecida pela sociedade por quase meio século e agora também legitimada pelo governo

federal, possibilitando o acesso aos recursos que antes eram exclusivamente das instituições públicas e, ainda, com advento do PROIES, a oportunidade da conversão das dívidas tributárias e previdenciárias em bolsas de estudos. A responsabilidade social universitária é exercida pelas ICES, numa perspectiva de sistemas de gestão, orientada por princípios norteadores e com a implementação de requisitos de gestão, refletindo em percepções de satisfação da comunidade acadêmica e da comunidade civil.

A capilaridade de atuação das ICES assegura alcançar as regiões descentralizadas das capitais e permite a retenção dos jovens talentos em suas áreas de origem pelo acesso a educação superior de qualidade, orientando-se não somente pelas competências internas instaladas (endógenas) mas, em especial, pela perspectiva externa (exógenas) das demandas sociais. Conforma um novo modelo de sociedade, mais equitativa, humana, participativa. E, em seu fluxo, confere às ICES o papel de principais agentes da distribuição social do conhecimento.

Referências bibliográficas

- Antoniazzi, A. A universidade católica: identidade e função crítica. Cadernos da ABESC, 1/3/1983. _____, Universidade em Pastoral. Atualização n.185/186, 1985.
- Associação Brasileira De Instituições Educacionais Evangélicas. Disponível em: <www.abiee.org.br>.
- Associação Brasileira Das Universidades Comunitárias. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br>>.
- Associação Nacional De Educação Católica Do Brasil. Disponível em: <www.anec.org.br>.
- Bittar, Mariluce. 2000. “O ensino superior no Brasil e a formação do segmento das universidades

- comunitárias”, *Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Brasil.
- Bartalotti, Celina Camargo. 2008. *Inclusão social das pessoas com deficiência – utopia ou possibilidade*. Sao Paulo, Brasil.
- Consórcio Das Universidades Comunitárias Gaúchas. Disponível em: <www.comung.org.br>.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumtecnico/censo_educacao_superior_2011.pdf>.
- Neto, Guilherme Marback. 2005. “A gestão do ensino superior em xeque”, *Revista Diálogo Educacional*, vol. 5, nº 16, p. 281-92. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=614>>.
- Saravia, Enrique. 2006. “Introdução à teoria da política pública”, in Savaria Enrique, Elisabete Ferrarezi, orgs., *Políticas Públicas*, vol. I, Brasília, ENAP, p.21-46.
- Schaden, Egon. 1963. "Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira", in *I Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros*. Porto Alegre, UFRS.
- Sistema ACADE. Disponível em: <www.acao.org.br>.
- Zablonsky, Marcos José, Krystin Engel Schwartz, Larissa Rocha Lima Caxambu. 2013. “O financiamento do ensino superior no Brasil – instituições de ensino comunitárias e confessionais da região sul” in *3ª Conferência - Política e Gestão da Educação Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Recife, Brasil, 4, 5 e 6 de Dezembro de 2013*. Disponível em: <<http://aforges.org/conferencia3/05documentos.html>>.

Texts in English

British Columbia Government Policy : Royal Roads University a success story ¹

Allan Cahoon

Post Secondary Education In Canada: The Current Situation

The university sector in Canada and British Columbia (BC) continues to exist at a time of significant change and fiscal restraints. There is increased pressure across the post secondary sector, to do more with less, leaving universities responding to the ever increasing fiscal pressures by introducing incremental change.

¹ The following article is the transcription of the power point presented at the conference; the editor chose to publish this document as is because it was judged to be of interest to the reader. Three graphics were placed at the end of the presentation

The continual pressure for consolidation in the face of reduced resources suggests that a more fundamental change in Canadian post secondary education (PSE) is necessary.

British Columbia's economy has been affected by the broader Canadian landscape, and has responded to the fiscal pressure by wage freezes, tuition caps, enforced system differentiation, and with mandate letters defining the responsibilities and expectations of all its colleges and universities. It has supported new program growth and development based upon its labour market demand projections.

The focus in the government's *BC Jobs Plan* is on expansion and investment in trades training and does not anticipate new or expanded investment in universities.

Given the tight fiscal framework, overall government spending growth is limited to 1.7%. Higher health care costs (\$18.7B in 2014/15, a 2.9% increase over the previous year) are being offset by lower full-time equivalents (FTE) across ministries (26,300 for 2014/15 compared to 31,353 five years ago), and reductions to post-secondary funding.

System-wide core reviews have been undertaken to identify opportunities for more efficient and effective delivery systems.

RRU Act articulates the university's unique, special-purpose mandate and labour-market focus. As a result, RRU's student population tends to be older and includes many individuals who are already in the work force and others who have decided for one reason or another to start, to complete or to further their post-secondary education.

Context: the BC postsecondary landscape

Over 450,000 is the approximate number (headcount) of students enrolled in BC public postsecondary institutions. Over 30,000 is the number of international students in BC public postsecondary institutions. Over 22,000 is the number of public post-secondary students who self-identify as Aboriginal.

There are 25 public institutions in the province, six research universities, five teaching-oriented universities and polytechnics and the remainder regional colleges most with degree granting mandates. Seven new university campuses have been created since 2001: Thompson Rivers University, Capilano University, the University of the Fraser Valley, Vancouver Island University, Kwantlen Polytechnic, Emily Carr University of Art and Design, and University of British Columbia-Okanagan.

Of the BC universities in existence prior to 2000, UBC in Vancouver, founded in 1908, remains by far the largest, with total revenues in 2010 of almost \$2b and a total headcount enrolment of more than 50k students. Simon Fraser now enrolls close to 35k students, UVic about 20k, and UNBC in Prince George about 3k.

Royal Roads, founded in 1995, is the smallest of the pre-2000 group, with a total domestic enrolment of approximately 2600 FTE students.

By comparison, Alberta, with a population of 3.7m, has five universities, as does Manitoba and Saskatchewan with a combined population of approximately 2.2m,

Universities are places where the capacity of our leaders of today and tomorrow are developed. Education creates opportunity, opens up the promise of our knowledge

economy and results in more engaged citizens who are happier, healthier, with higher self-esteem, able to be more effective contributors to a sustainable future. It can also contribute to the success of Canada's indigenous community, for disaffected and potentially alienated immigrant youth, and for un/underemployed urban youth.

Although the federal government attempts to ensure the standards of education are the same for every Canadian, the Constitution Act of 1982 places the responsibility for education with the provinces. The lack of a federal education mandate means Canada continues to writhe from a lack of an integrated and coordinated national approach to post-secondary education.

The province of BC has decided to align government funding to support high-demand occupations as reflected in its *BC's Skills for Jobs Blueprint*. It will be increasing its targeting funding from 10% to 25% over next 4 years. It is using its "skills gap plans" to shift programs and align them with high demand occupations. It has also required that all members of the universities Boards of Governors, sign the government's "Letter of Expectations," and to pledge their commitment to "Taxpayer Accountability Principles" that they have identified.

Royal Roads University is a special purpose research university located in BC's capital of Victoria. As of July of 2013, the provincial population was 4.45m, of whom 750k live on Vancouver Island, half of them in the capital region. Approximately 5% of the BC population, or just over 200k people, are Aboriginal.

In 2015, Royal Roads University celebrated 75 years: 55 years as a federal military college (RRMC) and 20 years as special purpose public primarily graduate university with a legislative mandate to provide education solely in

applied and professional areas and to serve the labour market needs of BC.

Royal Roads University is not a *Traditional University* and has a distinct academic, governance and business model. For example it is fully interdisciplinary with no departments. Faculty are organized into 8 schools and two faculties. It has a small, flexible continuing faculty (61) with a large number of scholar practioner “associate faculty” (450). Eighty percent of its staff are non-unionized. It offers programs and supports research in solely applied and professional areas. Seventy percent of its students are graduate students and seventy five percent of its students work and study in a blended learning format (a combination of intensive on campus residencies with online courses taken in an integrated cohort learning format). Distance learning technology focused on providing education that is convenient to working learners and oriented to provide relevant education to professionals in the workplace.

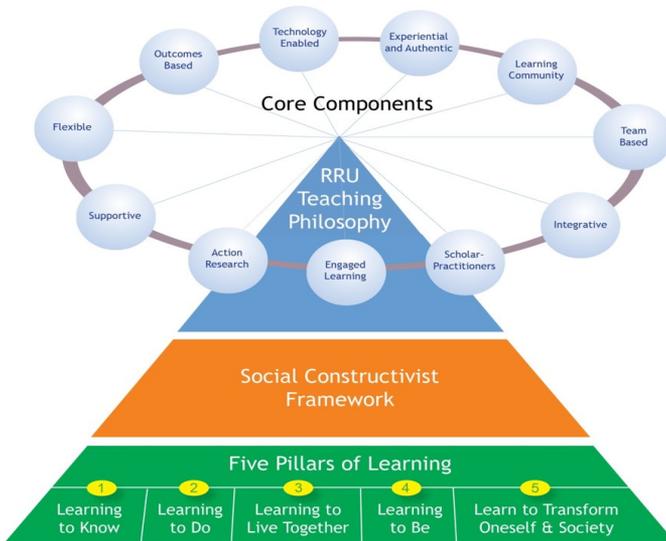
RRU Act articulates the university’s unique, special-purpose mandate and labour-market focus. As a result, RRU’s student population tends to be older (average age of RRU’s student is 43 with over 60% being female) and includes many individuals who are in the work force and others who have decided for one reason or another to start, to complete or to further their post-secondary education.

Its distinction as a post secondary institution in Canada is reflected in its unicameral governance structure. As well as insuring that decision making is nimble, innovative and based on sound business cases. This business model focused decisions making permiates the insitution and allows it to develop more market-responsive programs and degrees.

Royal Roads is a leader in Prior Learning Assessment Recognition (PLAR). PLAR is a process that recognizes and gives credit to what individuals have done in their careers which is considered along with and complementary to whatever academic preparation they may have to determine their suitability for admission into our degree programs. In some cases as many as 20% of students in a program have been admitted through PLAR, which we have monitored carefully and which has resulted in some outstanding graduates.

It operates on an integrated, outcomes-based learning model and has developed an integrative teaching and learning model to evaluate its programs and serve as the basis for the design of new ones.

Figure 1 – RRU’s Teaching & Learning Model
A unique approach to post-secondary education



What else is different about Royal Roads University?

Royal Roads University education delivery relies extensively on the use of technology enhanced learning (IT online, a Centre for Teaching and Educational Technology- FacultySTUDIO concept to support teaching faculty). It pioneered the use of blended learning and incorporating extensively the use of learning outcomes. It has created a Centre for Dialogue: a state of the art distance conferencing capacity. Through its commitment to interdisciplinary inquiry it has developed a problem/issue focus programs. Thanks to its reliance on core faculty in a coordinating role and associate faculty for much of its curriculum delivery, it is able to be demand driven (not supply focused) with respect to program offerings.

Its business model of operation includes performance based on core faculty who annually prepare and get approval for their teaching, research and service goals, and who at the end of the year, are reviewed by faculty members and their school directors.

RRU's extensive use of Associate (contract) faculty (Scholar/ Practitioners) ensure relevancy, currency of practise and innovative teaching. Industry Advisory Committees actively overseeing design, content, operation and closure of programs and annually meet with the Board sub-committee responsible for academic and research oversight.

How successful is Royal Roads University?

It has created a very strong brand as a university for working professionals responsible for life changing learning. It has over 22,000 alumni, including 6,000

entrepreneurs and business leaders in China and Taiwan who obtained their RRU MBA in Mandarin as working professionals. Approximately 12% or 500 FTE are on-campus international students. It offers three offshore programs in China.

Additional Achievements include:

- # 1 in Academic Challenge (NSSE, 2009, 2010, 2012).
- #1 in Active and Experienced based learning (NSSE, 2009, 2010, 2012).
- Four federally funded Canada Research Chairs (CRC's).

As an institution, we neither hold debt nor operate deficits. Our overall Financial Health Composite Score rating allocated by government is EXCELLENT .

We are at 130% FTE enrolment of what the government funds us for (2600 FTE's versus 1980 government funded FTE's).

RRU has an economic impact of \$124 million (total output), \$102 million (GDP created) with a total tax revenue of \$22.7 million.

It is an active member of the Research Universities Council of BC and has a very focused applied research agenda.

Future strategy for Royal Roads in light of current situation

As part of its long term strategy, RRU wil continue to accelerate learning programs for its primary market, those who wish to advance in their careers by offering options for completing degree with specialization in less time than

others. It will continue to embrace PLAR with credential completion with reformed ‘flexible’ admissions protocol where life and work experiences count heavily toward the pre-requisite of a credential. It will increasingly design programs that offer a dynamic, adaptive, personalized learning environment and respond to individual learning interests.

We will be increasing our student career development/job search support to assist those students who want to advance in the workplace. We are partnering with the regional economic authority to provide community incubators for entrepreneurial explorations.

As our learning technology advances, we will be identifying new teaching and learning aids, such as the use of social and digital media, eBooks (60% of all internet traffic is now video – Netflix, YouTube, iTunes video and Apple TV, Vimeo). We will also be adopting exemplary learning by experience practices including, online and in-class simulation, project work and project-oriented learning. Our study programs will integrate different places of learning, e.g., dual study programs which combine company-based (cooperative) training with university studies, or integrated study programs for students with professional backgrounds which combine 3 places of learning: the university, professional practice, and self-studies in a private setting (at home, online).

It will also focus on mobile learning (“ubiquitous” learning), i.e., exploiting mobile technologies which enable learning at any place, at any time. We will enhance the use of technology for learning and are embracing a “maker culture”. Our new learning technology will be based on supporting multiple devices and platforms for education and connectivity.

Although we have experimented with MOOC's, based on our belief of the importance of learning as a social action, we will increasingly introduce smaller competency-based units of education and practice, based around the concept of “badges” or modular, stackable credentials- demand driven by employers.

Innovation as Reflected in Royal Roads University International Strategy

RRU's international strategy will be guided by BC's government internationalization strategy – to double the number of international students in the province and to assist in the re-credentialing of skilled immigrants. The strategy is based on receiving an initial approval by our Board of Governors of our “principles of internationalization” which became the basis for our internationalization policies. The policies outline the criteria/parameters for international initiatives to ensure we continue to be unique in our offerings (e.g. reflect the interdisciplinarity of our programs, be based upon on Teaching and Learning model, focus on working professionals and using technologically enhanced delivery that makes it convenient to our students).

- The resulting International Strategy is made up of four components:
- –Internationalization at home.
- –Recruitment of International Students.
- –Strategic partnerships (including our private sector recruiter and ESL provider - Study Group).
- –International contract training.

RRU and BC Government Goals

Royal Roads University values partnering rather than competing with other post-secondary institutions. We have initiated the formation of The Vancouver Island Post-Secondary Alliance made up of all five universities and colleges on Vancouver Island. We look for continued collaboration and partnership with other post-secondary institutions across the country. We have designed an unique Indigenous Education Pathway Program in support of First nations students.

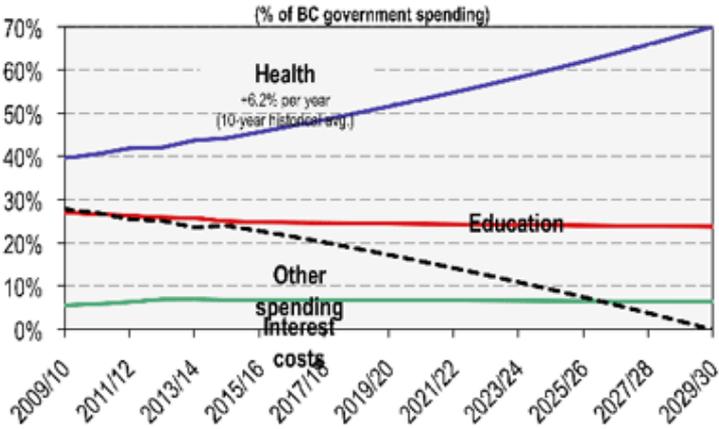
New government oriented degree Programs include the development of a Master's degree in the area of large project management with a specific focus on LNG and the oil and gas sector. We have recently launched a Master of Arts in Global Leadership aMaster of Arts in Higher Education and Administration Leadership and a MBA (Asia Pacific Trade and Investment)

We are currently designing our second doctoral degree, a professional doctorate in Management/ Business Administration. Working with industry partners, we are in the process of developing micro-credentials which are stackable credentials towards an interdisciplinary undergraduate or graduate degree.

We support the province's effort to increase collaboration and to identify synergies, reduce redundancy, combine recruitment efforts, and meet the educational needs for the labour market.

Annex

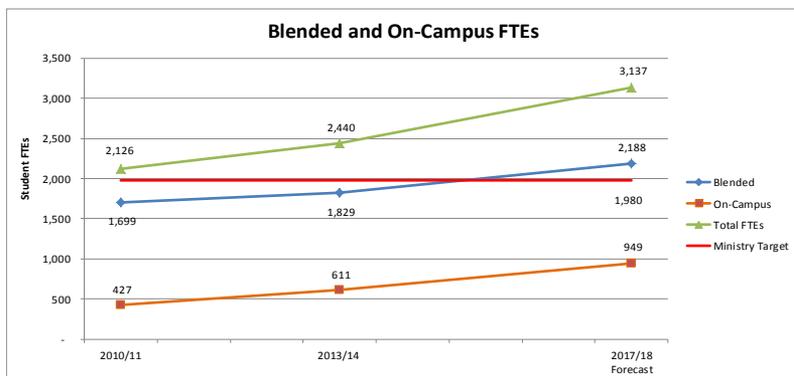
Graphic 1 – Unsustainable Health Spending Scenario – BC²



² Not a forecast; the chart illustrates a scenario based on a simple extrapolation of historical trends into the future.

- Health spending increases 6.2% per year (10-year historical average).
- Education spending increases 2% per year plus projected annual enrolment increase/decrease.
- Interest costs increase between 2.2 and 2.8% per year.
- Other spending is based on 3% annual growth in revenue and an assumption that government achieves a balanced budget every year after 2013/14.
- Summary accounts basis (i.e., not CRF basis)

Graphic 2 – Projected growth



FTEs for RRU's domestic academic programs - does not include offshore credit delivery or non-credit delivery

Ministry target of 1,980 FTEs

2010/11 the year prior to the opening of the Learning and Innovation Centre total FTEs achievement of 2,126 (107% of target)

2013/14 achievement of 2,440 FTEs (123% of target)

2017/18 projected FTEs of 3,137 (158% of target)

Table 1 – Student mix RRU – 70% Graduate Students

Domestic Student Program Mix				
	2013/14		2017/18	
Total Student FTEs	2,440		3,137	
Graduate	1,600	66%	2,071	66%
Undergraduate	840	34%	1,066	34%
Blended	1,829	75%	2,188	70%
On-Campus	611	25%	949	30%
Domestic	2,069	85%	2,504	80%
International	372	15%	633	20%

Knowledge, Democracy and Action: A Challenge to Higher Education¹

Budd L. Hall, Rajesh Tandon and Cristina Esgrigas

Introduction

Where I live and work is it considered respectful to begin a formal presentation by first acknowledge the Coast and Straits Salish First Nations on whose traditional territory I am pleased to be able to live and work. I also respectfully acknowledge the traditional territories of the Mohawk First Nations where you are meeting in what we call today Montreal.

I am most grateful to the Organizacion Universitaria Interamerica and their local organizers for this very timely

¹ Text for talk given via Skype to the conference organized by the Montreal Institute of International Studies and the Inter-American Organization for Higher Education in Montreal, October 23rd, 2014

conference on the Social Mission of Higher Education. It is the central theme of my work as a UNESCO Chair and of the work of Cristina Esgrigas, the former Director of GUNi and the architect of the 6th Barcelona Conference on Higher Education that was devoted to these themes.

Structure of the presentation

I will begin my remarks with some stories about knowledge in various settings. I continue with attention to a more conceptual treatment of the discourse of knowledge democracy. I will conclude with comments on the most recent World Report on Higher Education produced by the Global University Network for Innovation, whose theme is central to the conversation today.

Knowledge Stories

The geographer David Harvey has elaborated the concept of *accumulation through dispossession* to explain how capital, the basis of our dominant economic system, began to be accumulated. He draws attention to the activities in 14th-17th Century England, which removed people from the land through a process of enclosure. He tells us of wealthy landowners who turned the traditional open fields and communal pastures into private property for their own use through the creation of what became known as enclosures. The clans of Scotland were similarly affected by a similar process which was so widespread that their dispossession were known as the clearances. Each of these acts of dispossession left the majority of people without access to land and allowed for wealth to accumulate to those who were now known as private landowners.

Two months ago, I had the opportunity to spend a few days in one of the Oxford Colleges, a college that was created at the same time as the enclosures. I entered the college through a low doorway only accessible to students and fellows and their guests. The college was walled in and only accessible through one or two guarded entryways. While staying in the college, the linkage between the enclosing of previously common land for private purposes and the creation of walled places for learning became disturbingly apparent. The act of creating Oxford and the other medieval universities was an act of enclosing knowledge, of limiting access to knowledge, exerting a form of control over knowledge and providing a means for a small elite to acquire this knowledge for purposes of leadership of a spiritual nature, of a governance nature or a cultural nature. Those within the walls became knowers; those outside the wall became non-knowers. Knowledge was removed from the land and from the relationships of those sharing the land. The enclosing of the academy dispossessed the vast majority of knowledge keepers, forever relegating their knowledge to witchcraft, tradition, superstition, folkways, or at best some form of common sense.

These new academies came into being at the time of the rise of European science and through improvements in navigational aids and the wealth generated by the enclosures and the exploitation of silver and gold from Latin America: the hegemony of mostly white euro-centric knowledge spread around the world. Just as colonial political practices carved up the globe in the 18th and 19th centuries, knowledge, the intellectual energy by which humans operate became colonized as well. The process of dispossession of other knowledge is a process that Boaventura de Sousa Santos, a Portuguese sociologist, has called *epistemicide*, or the killing of knowledge systems.

I want to continue my remarks with some further stories about knowledge. I will then move into a fuller exploration of the concept of knowledge democracy.

PRIA

In the late 1970s, a young Indian academician by the name of Rajesh Tandon, educated in the elite universities of India and the USA found himself deep in rural Rajasthan working as a researcher with Tribal farmers on rural development issues. He found on every issue of rural development that he encountered, that the unschooled women and men in rural Rajasthan were more knowledgeable than he, not marginally, but deeply so. A few years later when he had the opportunity, he created the non-governmental research organization that today is known as PRIA, the Society for Participatory Research in Asia, with the aim of supporting the development of grass roots knowledge with the urban and rural poor for social change.

Honey Bee Network

In the late 1980s, in the state of Gujarat in India, a knowledge network was created dedicated to countering what they noted as a pernicious culture of knowledge asymmetry. Knowledge asymmetry occurs when the people who provide knowledge do not benefit from the gathering and organizing of that knowledge.

Knowledge [...] has been extracted, documented without any acknowledgement to the source. The documented knowledge has not been communicated to the knowledge holder for feedback. These

practices have not only impoverished the knowledge holders by pushing them further down in the oblivion, but also have hampered the growth of an informal knowledge system, that is robust in nurturing creativity².

They called their project the Honey Bee knowledge network, based on the metaphor of the honey bee which does two things that scholars, often don't do. It collects pollen from the flowers without exploiting or hearing a complaint and it connects flower to flower through pollination so that in the end life itself continues.

Mpambo Afrikan Multiversity

In the late 1990s, a Ugandan intellectual and civil society activist, Paulo Wangoola returned home to his Kingdom of Busoga after 25 years of work in various parts of Africa and abroad to report on the state of the world as he had experienced it. His message to his Elders was this.

You sent me out, one of the lesser young people of my generation, to gain Western knowledge and to work in the structures and organisations of the Western world, to learn what I could from these experiences. I have been to their universities, have worked with their governments, have created Western style organisations here in Africa and now I have come home to share what I have learned. I come to tell you that we, the children of Busoga Kingdom, the children

² Honey Bee Network.

of Afrika will never realize our full potential as people in our communities and as contributors to the global treasury of knowledge if we continue to depend wholly on the content and ways of knowledge of the European peoples. Our way forward must be linked to the recovery, replenishment and revitalization of our thousands of years old Indigenous knowledge³.

With those words came a decision by Wangoola to withdraw from the western world economic structures, to return to a subsistence life style and to dedicate himself to the creation of a village-based institution of higher education and research that is today known as the Mpambo, Afrikan Multiversity, a place for the support of mother-tongue scholars of Afrikan Indigenous knowledge.

Mpumalanga Traditional Knowledge Commons

Early in the 21st century, eighty traditional healers living in Mpumalanga province in South Africa, women and men whose health and medical knowledge have been learned through traditional apprenticeships created a biocultural knowledge commons for the systematic sharing of their knowledge amongst each other for purposes of better serving the health needs of the people living in their province. In doing so they described

³ Paulo Wangoola, 2002, "Mpambo, the African multiversity: A philosophy trekindle the African spirit", in George Dei, Budd Hall and Dorothy Goldin-Rosenberg, eds., *Indigenous knowledges in the global contexts: multiple readings of the world*, Toronto, University of Toronto Press.

knowledge as, “An outcome of virtuous relationships with the land, the plants and the animals. It is not property to be bought and sold. It is simultaneously cultural and spiritual and its movement and application promotes a kind of virtuous cohesiveness”⁴

University of Abahlali baseMjondolo

In 2005 in Durban South Africa, some of the inhabitants of the tin-roofed shacks of the city created a blockade on Kennedy Road to protest the sale of land originally promised to the poor for house building, to an industrialist for commercial purposes. This movement of those living in these shacks has grown into, Abahlali baseMjondolo, the shack dwellers movement. But what is unique to this social movement is that they have created their own University of Abahlali baseMjondolo, a space for the creation of knowledge about survival, hope and transformation where the shack dwellers themselves are the scholars, the professors and the teachers. They create and share knowledge through song, ‘live action debates’ and discussions and document the knowledge in a web based archive.

The Slow Food Movement

In the late 1960s, in the town of Bra in southwestern Italy, university activists and community leaders found themselves coming together creating new communal spaces for democratic discussions, community building and enjoyment. Communist party members, more

⁴ Elan Albrell and *al.*, 2009, *Report: Imagining a Traditional Knowledge Commons*, Rome, International Development Law Organization.

conservative folks with church backgrounds found themselves coming together around the tables where local artisanal food was being shared. As they spoke of many things, they also spoke about the disappearance of the knowledge of making traditional foods in the region. They thought about a new way to change the world...through the kitchen. A few years later when a MacDonalD's restaurant was proposed to be located at the Spanish steps in Rome, these food and politics activists brought their ideas of recovering and promoting knowledge of traditional foods into a new movement that they called the Slow Food Movement. Today there are chapters of this movement in 150 countries.

Languages of the land

My final story begins with a young Indigenous woman from the Lil'wat First Nation in British Columbia. In the 1960s, she was chosen by her community to work as a research guide for a non-Indigenous linguist who had expressed an interest in working on the development of an alphabet for the St'át'imcets language. She was successful in this challenge and her people have made use of this alphabet since that time.

In 2014, this woman is a leading authority on Indigenous Languages in Canada, previous holder of the Canada Research Chair in Indigenous Knowledge and Learning at the University of Victoria and Chair of the First People's Cultural Council. But the fate of the language of her community and the fate of most of the Indigenous languages of Canada has not fared well. The impact of colonial domination of western language traditions has resulted in linguisticide, the death or near-death of these carriers of our global cultural heritage.

Knowledge democracy

In each of the stories that I have just shared with you knowledge is central. Knowledge is the star of each drama. Knowledge is dynamic, active, engaged and linked to social, political, cultural or sustainable changes. PRIA's co-constructed knowledge is linked to a variety of social movements in India. Mpambo's mother tongue scholars are stimulating an unprecedented reawakening of Afrikan spiritual knowledge and sharing in Uganda. The shack dwellers of Durban and beyond have boldly taken the word university as their own and turned the knowledge hierarchies upside down in the service of justice for the poor. The Indigenous language champions working with the First People's Cultural Council have staked a claim to epistemological privilege over the western trained non-Indigenous linguists. The healers from South Africa have staked their claims to knowledge superiority not to settle any epistemological scores with western science, but in their commitment to better serve the health needs of their people. Slow Food is now the largest gastronomic social movement in the world linking local food producers, artisanal food producers and all of us who enjoy eating in a pleasurable and political act of sustainability.

These knowledge innovators have all facilitated various means of creating, sharing and accessing knowledge that is not part of what is often called the western canon. For a variety of justice, cultural, spiritual, environmental, health reasons, the application of knowledge from the western canon in each one of these stories was seen as insufficient. The contexts, conditions, values, uses, politics of knowledge in each of these stories called for an opening outwards of our comfortable assumptions about whose knowledge counts and what the relationship between knowledge and life might be.

The development of the discourse of knowledge democracy has been emerging in recent years to help us to understand the relationship of knowledge to a more equitable world for at least two reasons. First we have found the use of the concepts of the knowledge economy and knowledge society to be wanting from the perspective of justice. Second we have seen a more general loss of confidence in the capacity of western white male eurocentric science to respond to the profound challenges of our times. As Tony Judt writes in the first sentence of his book, *Ill Fares the Land*, “Something is profoundly wrong with the way we live today”⁵.

Knowledge democracy refers to an interrelationship of phenomena. First, it acknowledges the importance of the existence of multiple epistemologies or ways of knowing such as organic, spiritual and land-based systems, frameworks arising from our social movements, and the knowledge of the marginalized or excluded everywhere, or what is sometimes referred to as subaltern knowledge. Secondly it affirms that knowledge is both created and represented in multiple forms including text, image, numbers, story, music, drama, poetry, ceremony, meditation and more. Third, and fundamental to our thinking about knowledge democracy is understanding that knowledge is a powerful tool for taking action to deepen democracy and to struggle for a fairer and healthier world. Knowledge democracy, is about intentionally linking values of democracy and action to the process of using knowledge.

⁵ Tony Judt, 2010, *Ill Fares the Land*, London, Penguin, 237 pp.

Ecologies of knowledge and cognitive justice

Boaventura de Sousa Santos, a Portuguese sociologist and legal scholar, has a narrative that begins with his observation that in the realm of knowledge we have created an intellectual abyss, which hinders human progress. Abyssal thinking, he notes,

Consists in granting to modern science the monopoly of the universal distinction between true and false to the detriment of [...] alternative bodies of knowledge⁶.

The global dividing line that he is referring to is the one that separates the visible constituents of knowledge and power from those who are invisible. Popular, lay, plebeian, peasant, indigenous, the knowledge of the disabled themselves and more cannot be fitted in any of the ways of knowing on 'this side of the line'. They exist on the other side of the 'abyss', the other side of the line. And because of this invisibility they are beyond truth or falsehood. The 'other side of the line' is the realm of beliefs, opinions, intuitive or subjective understandings, which at best may become, "objects or raw material for scientific inquiry"⁷. De Sousa Santos makes the link between values and aspiration tightly in saying, "Global social injustice is therefore intimately linked to global cognitive injustice. The struggle for global social justice will, therefore, be a struggle for cognitive justice as well."

Shiv Visvanathan contributes to this discourse expanding the concept of "cognitive justice".

⁶ Bonaventura de Sousa Santos, 2007, "Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledge", *Eurozine*, vol. 33, p. 45–89, p. 47.

⁷ *Ibid.*, p.52.

He notes that,

The idea of cognitive justice sensitizes us not only to forms of knowledge but to the diverse communities of problem solving. What one offers then is a democratic imagination with a non-market, non-competitive view of the world, where conversation, reciprocity, translation create knowledge not as an expert, almost zero-sum view of the world, but as a collaboration of memories, legacies, heritages, a manifold heuristics of problem solving, where a citizen takes both power and knowledge into his or her own hands.

These forms of knowledge, especially the ideas of complexity, represent new forms of power sharing and problem-solving that go beyond the limits of voice and resistance. They are empowering because they transcend the standard cartographies of power and innovation, which are hegemonic. By incorporating the dynamics of knowledge into democracy, we reframe the axiomatics of knowledge based on hospitality, community, non-violence, humility and a multiple idea of time, where the citizen as trustee and inventor visualizes and creates a new self reflexive idea of democracy around actual communities of practice⁸.

The problem that arises from the domination of the

⁸ Visvanathan, Shiv. 2009. *The Search for Cognitive Justice*

Western knowledge system is not only that the ways of knowing, the cultures and the stories of the majority of people of the world are excluded, but that given the Western knowledge narrative that links some forms of knowledge with progress, science and the future, it looks as though colonialism has disabled the global North from learning in non-colonial terms. Is the global North stuck in a rut in histories' path that do not allow for the existence of histories other than the universal history of the West?

Responses from Higher Education

Higher Education institutions are the structures to which society has entrusted the main responsibility for knowledge management. As the awareness of the role that knowledge plays in economic development has grown, so to has the strategic importance and investment in higher education grown. Nearly all of the leaders of both the engines of inequality and the champions of justice are graduates from our universities. The way that knowledge is understood and used is critical to our finding a new way forward. All of us are aware of the deep issues of inequality, violence against women, hunger of the 1 billion poorest people, religious strife. People of my generation, fine justice-minded people have been teaching in our universities over these past 40 years. For the poor, the excluded and the marginal in our societies, life has become worse in many parts of the world during our time at the helm of the intellectual ship. Martin Hall, the Vice-Chancellor of Salford University in England is among many leaders asking what role higher education can play in turning these trends around., “[...] universities have been and continue to be, ambiguous institutions, both

gatekeepers and enablers and providers of private benefits and public goods”⁹.

The Fifth World Report on Higher Education: Knowledge, Engagement and Higher Education Contributing to Social Change

Perhaps the best source of evidence of the hope and possibility that higher education institutions can transform themselves more fully into locations for the creation and co-creation of knowledge for real change has come from the work of the Global University Network for Innovation over the past several years. GUNi is a global network, founded in 1999 at the time of the UNESCO World Conference on Higher Education and supported by UNESCO, the United Nations University and both the Spanish and Catalanian governments. Its major contribution has been the production of a series of world reports on higher education. The theme of their third world report was *New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Their fourth report was on *Higher Education's Commitment to Sustainability* with the fifth report published in 2014 on *Knowledge, Engagement and Higher Education Contributing to Social Change*. This later report is a direct response to the role of knowledge in a world in crisis.

Higher education institutions (HEIs) are active players in contributing to social change and the creation of another possible world. HEIs are active players as well in spreading current paradigms, perceptions of reality and

⁹ Martin Hall, 2012, *Inequality and higher education: marketplace or social justice?*, London, Leadership Foundation for Higher Education, p. 22.

beliefs. HEI's educate the future generation of citizens that will carry their professional activities while at the same time dealing with human problems. The shadow of pressing global issues could be seen in every single decision we make every day. Making this connection clear in our education systems is one of the key points for a socially responsible education of the global citizenry. Individuals create society as it is. Thus going deeper in what is the current exchange of value between society and HEIs institutions is a matter of high priority in terms of social responsibility worldwide.

The first aim of this report is to look at our changing understandings about who the agents of knowledge creation are and how the creation, distribution and use of knowledge are linked to our aspirations for a better world. The report offers us elements of a vision for a renewed and socially responsible relationship between higher education, knowledge, and society.

The Report attempts to go beyond the narrow and compartmentalized approach to engagement with higher education. Little assumption is made that community engagement may, sometimes, actually contribute to improvements in HEIs, especially to their teaching and research functions. In this Report, we approach the challenge of engagements by HEIs in the larger society in an integrated manner; it explores ways in which engagement enhances teaching (learning and education) and research (knowledge production, mobilization and dissemination); it approaches engagement in ways that accept the multiple sites and epistemologies of knowledge, as well as the reciprocity and mutuality in learning and education through engagement.

There is a growing disconnect between the aspirations of individuals and the responses from the institutions of

governance in societies. As aspirations for collective and shared well-being rise, deficits in the design and operation of institutions in governing human collectives have begun to show. Deficits in democracy as most respected and accepted forms of governance of societies have become all too obvious even in those societies which have a longer tradition of democratic institutions. What is at issue today is the need for a new conception of human progress. In this matter, we consider knowledge to be a key element and Higher Education Institutions have a central role in its creation and promotion of its social use. It is important for HEIs to become, consciously and intentionally, analysts of the big changes that are happening and of possible initiatives in shaping, anticipating, intervening in and guiding these changes towards another possible world¹⁰.

The elements of a global knowledge democracy, new and transformed higher education institutions and deeper expressions of social responsibility and social justice already exist in isolated institutions or on a limited scale.

Community-University engagement is a multifaceted, multidimensional umbrella term that may be applied to a vast range of activities, as well as to a certain view of the role university has to play in society that underlies them. In this view, universities move from the agenda of simply increasing the general education of the population and the output of scientific research towards a model in which university education and research should work towards

¹⁰ Xercavins, J., 2008, "Higher Education and its institutions and the civilizational paradigm crisis: reflections, analysis and proposals from the perspective of a forum of international civil society organizations", in Global University Network for Innovation, ed., *Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Hampshire and New York, Palgrave Macmillan, p. 35-39.

specific economic and social objectives, by means of co-creating and exchanging knowledge and by sharing resources, skills and processes with the public good in mind.

National, Regional and Global networks have come into existence to support and promote various approaches to community-university engagement and knowledge democratization. Most of these networks are very new indeed having been created within the past 10-12 years. They call for “all higher education institutions to make a strategic commitment to genuine community engagement, societal relevance or research and education and social responsibility as a core principle”¹¹.

Civil society including community service organizations, global advocacy networks and social movement formations linked to issues such as climate change, anti-child labor, food security or homelessness is increasingly involved both in co-creation of knowledge through partnerships with higher education institutions and in the creation of knowledge independently. The academic monopoly on knowledge creation, if it ever existed, has ended. We are acknowledging the knowledge creating processes, sometimes ancient, as in Indigenous and earth-based knowledge, where meaning and explanation are created and passed down completely outside the structure of a modern higher education institution. Another type of knowledge creation is the kind and form of knowledge carried out in civil society structures or social movements in the context of acting on critical issues in communities or at a larger scale.

¹¹ Global Alliance on Community Engaged Research (GACER), 2010.

But in addition and very importantly for the discussions in this report is the understanding of the very many forms of partnership research, what we speak of as the co-creation of knowledge between community or social movement sectors and HEIs. Collaborative, participatory, action or other forms of community-based partnerships bring their own set of challenges.

There are three principal arguments that we wish to emphasize. The first is the need to answer the call of the challenges of our time, while maintaining an eye towards the future. This means today actively support social change. The role of Knowledge and HEIs in this is crucial. The second accentuation is that we need to step back and look at the understanding about knowledge and its creation, distribution and use. A break from the current conceptualization of our sense of higher education's role in the process of knowledge production is necessary. Facilitating socially engaged universities is paramount to the necessary creation of knowledge. We also see the collection and analysis of present community engagement practices as essential, both as a way to share those efforts currently being executed by those in the higher education community, and as a platform for the evolution of these practices in responding to the challenges of the future.

Some questions

1. How do I 'decolonize', 'deracialise,' demasculanise and degender my inherited 'intellectual spaces?'
2. How do I support the opening up of spaces for the flowering of epistemologies, ontologies, theories, methodologies, objects and questions other than those that have long been hegemonic, and that have exercised

dominance over (perhaps have even suffocated) intellectual and scholarly thought and writing?

3. How do I contribute to the building of new academic cultures and, more widely, new inclusive institutional cultures that genuinely respect and appreciate difference and diversity – whether class, gender, national, linguistic, religious, sexual orientation, epistemological or methodological in nature?

4. How do I become a part of creating the new architecture of knowledge that allows co-construction of knowledge between intellectuals in academia and intellectuals located in community settings?

In closing I draw from the Indian Nobel prize winning poet and founder of his own decolonizing university, Rabindranath Tagore, someone whose works are also found in UNESCO collections. As I read this, take into account that it was written in 1916.

I know what a risk one runs...in being styled an idealist in these days when the sound that drowns all voices is the noise of the marketplace, and yet...I feel that the sky and the earth and the lyrics of the dawn and the dayfall are with the poets and the idealists and not with the marketmen¹².

References

Albrell Elan and *al.* 2009. *Report: Imagining a Traditional Knowledge Commons*. Rome, International Development Law Organization.

¹² *Ibid.*

- Boyer, Ernest L. 2006. "The Scholarship of Engagement", *Journal of Public Service and Outreach*, vol. 1, p. 11-20.
- de Sousa Santos, Bonaventura. 2007. "Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledge", *Eurozine*, vol. 33, p. 45–89.
- Hess, Charlotte and Elinor Ostrom, eds. 2007. *Understanding knowledge as a commons: From theory to practice*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Indigenous Knowledge Commons. Online: <<http://indigenousknowledge.org>> (accessed June 12, 2010).
- Joranson, Kate. 2008. "Indigenous Knowledge and the Knowledge Commons", *The International Information and Library Review*, vol. 40, n° 1, p. 64-72.
- Judt, Tony. 2010. *Ill Fares the Land*. London, Penguin.
- Global Alliance on Community Engaged Research (GACER) 2010. Online: <www.communityresearchcanada.ca/gacer>.
- Hall, Martin. 2012. *Inequality and higher education: marketplace or social justice?* London, Leadership Foundation for Higher Education.
- Visvanathan, Shiv. 2009. *The Search for Cognitive Justice*. Online : <<http://bit.ly/3ZwMD2>>.
- Wangoola, Paulo. 2002. "Mpambo, the African multiversity: A philosophy trekindle the African spirit", in George Dei, Budd Hall and Dorothy Goldin-Rosenberg, eds., *Indigenous knowledges in the global contexts: multiple readings of the world*. Toronto, University of Toronto Press.
- Waters, Donald. 2007. "Preserving the Knowledge Commons", in Hess, Charlotte and Elinor Ostrom, eds. 2007. *Understanding knowledge as a commons: From theory to practice*. Cambridge (MA), MIT Press.
- Williams, L & Tanaka, Michele. 2009. "Schalay'nung Sxwy'ga: Emerging Cross-Cultural Pedagogy in the Academy", *Insights*, vol. 40, n° 3, p. 11-15.

Xercavins, J. 2008. "Higher Education and its institutions and the civilizational paradigm crisis: reflections, analysis and proposals from the perspective of a forum of international civil society organizations", in Global University Network for Innovation, ed., *Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Hampshire and New York, Palgrave Macmillan.

Présentation des auteurs

Raúl Arias Lovillo

Doctor en Economía y profesor de varias universidades mexicanas. Ex rector de la Universidad Veracruzana (México) de 2005 a 2013. Ha sido miembro durante cuatro años del Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México; Presidente del Consejo Directivo de la Asociación Mexicana de Centros de Desarrollo para la Pequeña Empresa, A.C. (AMCDPE); Presidente de la Organización Universitaria Interamericana (2009-2011); Ha recibido diversos reconocimientos, entre otros, el doctorado honoris causa de la Université du Havre en Francia. Actualmente es Miembro de número de la Academia Mexicana de Economía Política y se desempeña como director ejecutivo de CAMPUS-OUI y director de relaciones interinstitucionales de la UTPL (Ecuador). Publica periódicamente artículos sobre temas diversos, sus áreas de interés académico son: análisis macroeconómico; economía internacional; desarrollo económico; economía ecológica y desarrollo sustentable y, por supuesto, los temas de la educación superior.

Ruth De la Asunción Romero

Vicerrectora de Vida Estudiantil de la Universidad de Costa Rica (UCR). Ha sido Directora de Gestión de la Investigación de la UCR (2011), Directora de la Escuela de Tecnología de Alimentos (2006-10) y del Posgrado en Ciencia de Alimentos (2004-06), así como Vicedecana de la Facultad de Ciencias Agroalimentarias (2005-08). Investigadora del Centro Nacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos, con publicaciones sobre manejo poscosecha, y en los últimos años sobre equidad social y educación superior.

Dorval Brunelle

Professeur au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal. Successivement directeur de l'Observatoire des Amériques (2002-08), puis de l'Institut d'études internationales de Montréal (2008-14), rattaché à la Faculté de science politique et de droit de l'UQAM. Ses recherches portent sur l'économie politique, l'intégration dans les Amériques et les mouvements sociaux. Il a publié une vingtaine d'ouvrages, dont le collectif *Repenser l'Atlantique : commerce, immigration, sécurité*, Bruxelles, Bruylant, 2012 et *Chronique des Amériques. Du Sommet de Québec au Forum social mondial*, Québec, PUL, 2010.

Allan Cahoon

Allan Cahoon, Ph. D., became president and vice-chancellor of Royal Roads University in 2007. Previously he was Vice President Research & International and Acting President at the University of Regina. He is a professor emeritus at the University of Calgary where he taught public administration, organization behaviour and leadership. He is currently the President of the Inter-American Organization of Higher Education. His research is on leadership, cross-cultural negotiations, the experiences of women as leaders and the challenges facing post-secondary institutions in the future.

Fernando Cornejo

Médico, psiquiatra y neuropsicofarmacólogo, es un político de vocación, líder nato que valora la responsabilidad individual y la honestidad intelectual. Docente universitario en universidades del Ecuador y Argentina, está agradecido por haberse vinculado al

gobierno como gestor de políticas públicas en ciencia y tecnología, y haber contribuido en la Revolución del Conocimiento, desde las posiciones de Asesor de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Subsecretario de Investigación Científica, Viceministro de Ciencia y Tecnología, Presidente del Directorio del Instituto Ecuatoriano de Propiedad Intelectual y del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas. Adicionalmente fue miembro de los directorios del Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias, Instituto Nacional de Energías Renovables, de la Empresa Pública de Medicamentos entre otros.

Actualmente se desempeña como Gerente Técnico de la Empresa Pública Yachay EP, en esta misma empresa fue Gerente de Fomento Académico e Investigación, además de ser miembro de Directorio del Instituto de Salud Pública e Investigación y de la recientemente creada Agencia de Aseguramiento de Calidad de la Salud.

Pierre Doray

Professeur au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches actuelles portent sur les mutations de l'enseignement post-secondaire et les parcours des étudiants, ainsi que sur les relations entre économie et éducation en lien avec la transformation des modes de régulation en éducation.

Cristina Esgrigas

Advisor to the Global University Network for Innovation (GUNi) on international projects.

Carla Estrella

Desde el 2013, Carla Estrella es Directora de Educación de YACHAY E.P. Antropóloga de formación, ha cursado dos maestrías: una en FLACSO-Ecuador en Ciencias Sociales, con mención en Antropología, y otra en la Universidad de Salamanca-España en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología Becaria de la SENESCYT. Al momento es estudiante doctoral del Programa de Filosofía y Lógica de la Ciencia en la Universidad de Salamanca en España. Sus líneas de investigación se centran en la antropología urbana: la cultura popular, las violencias urbanas y el ámbito de la ciencia y la tecnología. En el área de estudios de ciencia y tecnología se interesa de forma particular en el desarrollo de políticas públicas.

James Féthière

Spécialiste en biologie structurale, il est professeur associé à l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH) et à la Faculté de Pharmacie de l'Université de Montréal. Il a également co-fondé et il dirige une entreprise de biotechnologies oeuvrant dans le domaine du développement du médicament. Ses recherches portent principalement sur la chimie et la structure des protéines et visent à rendre plus rationnel le design de nouveaux médicaments. Très impliqué au niveau du Groupe de Réflexion et d'Action pour une Haïti Nouvelle (GRAHN), il oeuvre pour relever le niveau scientifique et établir une culture d'excellence académique dans son pays d'origine. Au sein du GRAHN, il est responsable des communications et de la production de la revue *Haïti Perspectives*.

Jean-Marc Fontan

Professeur au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal. Détenteur d'une formation en anthropologie et d'un doctorat en sociologie de l'Université de Montréal, il est spécialisé dans les domaines de la sociologie économique et de la recherche action. Depuis 2007, il dirige l'Incubateur universitaire *Parole d'excluEs* (<http://iupe.wordpress.com>) en lien avec un projet montréalais de mobilisation citoyenne pour lutter à l'échelle locale contre la pauvreté et l'exclusion. Depuis 2014, il est titulaire de la Chaire de recherche UQAM sur la méthodologie et l'épistémologie de la recherche partenariale (<http://chairerp.uqam.ca/>).

Andrew Furco

Andrew Furco is Associate Vice President for Public Engagement at the University of Minnesota, where he also serves as an Associate Professor of Higher Education. He has led more than 30 research studies that have explored the role of community engagement in primary, secondary, and higher education, both in the United States and abroad. His publications include more than 70 publications on the subject. Prior to arriving in Minnesota, he served as a faculty member in the Graduate School of Education at the University of California-Berkeley and as Director of Berkeley's Service-Learning Research and Development Center.

Sylvie de Grosbois

Vice-rectrice adjointe à l'enseignement et à la recherche à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) Campus de Saint-Jérôme. Épidémiologiste de formation, ses

recherches portent sur les enjeux de la contamination environnementale et impliquent un travail en partenariat avec les collectivités touchées. Elle a été successivement agente de développement et directrice du Service aux collectivités de l'UQAM. À ce titre, elle a contribué à la rédaction de quelques ouvrages collectifs, dont celui portant sur le rôle social des universités (GUNI Series). Elle a également été vice-présidente du réseau de recherche partenariale du Canada (CBR Canada).

Patricia Gudiño

Académique et chercheure, professeure universitaire et diplomate, linguiste et avocate spécialisée en Relations internationales et Droit économique international. Elle a publié différents livres et une série d'articles sur le Droit économique international, les Relations internationales et la Linguistique. Patricia Gudiño a été consule générale du Costa Rica à Montréal de 1995 à 1998, et diplomate au sein du Service des Relations extérieures du Costa Rica. De 1999 à 2007, elle a agi à titre de directrice exécutive du Collège des Amériques (COLAM). Ultérieurement, en 2008, elle a été nommée secrétaire générale exécutive de l'Organisation universitaire interaméricaine (OUI) où elle est chargée de la coordination, de la gestion et de l'administration des activités en collaboration avec la Présidence, les Vice-présidences régionales et les directeurs exécutifs des trois programmes: IGLU, COLAM et CAMPUS. Au cours de ses deux mandats, elle a contribué de façon décisive au développement et à la mise en œuvre des Orientations stratégiques OUI 2011-2016 pour permettre la construction d'espaces communs d'enseignement supérieur, dont les objectifs sont la mobilisation de "la nouvelle génération de leaders académiques", en insistant sur "l'inclusion" et la collaboration Nord-Sud et Sud-Sud. De manière

concertée, d'importants résultats ont été atteints entre 2011 et 2015 dans 42 des 45 actions stratégiques définies, et dont les diverses activités ont mobilisé plus de 8000 participants de toutes les régions des Amériques. Elle est aussi Secrétaire exécutive du Congrès des Amériques sur l'éducation internationale (CAEI).

Budd L. Hall

Shares the UNESCO Chair in Community-Based Research and Social Responsibility in Higher Education with Dr. Rajesh Tandon of PRIA in New Delhi, India. He is also a Professor of Community Development, an Associate in the Centre for Global Studies and a Senior Associate with the Institute for Study and Innovation in Community University Engagement at the University of Victoria. His most recent book is *Strengthening Community University Research: Global Perspectives* as an open access book from www.unescochair-cbrsr.org

Timothée Labelle

Finissant à la maîtrise en administration publique et politique publique de l'Université Concordia et stagiaire au ministère des Affaires autochtones et du développement du Nord du Canada. Durant ses études de premier et de second cycle, ses recherches ont porté sur les relations internationales du Québec, les mécanismes de justice transitionnelle en Côte d'Ivoire, sujet sur lequel il a co-écrit un article pour la Revue québécoise de droit international, et les politiques d'immigration québécoises et canadiennes.

Ginette Legault

Directrice générale de la TÉLUQ depuis juin 2013, elle a occupé le poste de doyenne de l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal de 2008 à 2013. Elle avait auparavant assumé les fonctions de vice-rectrice aux ressources humaines à l'UQAM de 2006 à 2008, et de 1992 à 2008, elle a assumé les responsabilités de vice-doyenne à la recherche, titulaire de la *Chaire de gestion des compétences*, directrice adjointe du *Centre de recherche sur les innovations sociales*, directrice du *Centre de recherche en gestion* et a été professeure titulaire au département Organisation et ressources humaines de l'ESG UQAM.

Adriana Maciel

Possui graduação em Letras pela UFF (1992), Graduação em Ciências Sociais, também pela UFF (2007) mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ(2010). Tem experiência na área de Gestão Pública na Universidade Federal Fluminense e na prefeitura de Niterói, onde participou na criação da Ouvidoria Municipal e atuou na coordenação de projetos do gabinete do prefeito. Atualmente, exerce o cargo de coordenadora de projetos e mobilidade internacional na Superintendência de Relações Internacionais da UFF, coordenou o projeto Mercosul Língua e cultura com financiamento da União Europeia, tem participado de feiras, congressos e reuniões sobre a Internacionalização da Universidade Brasileira. É uma das coordenadora do PULE – programa de Universalização em Língua estrangeira.

Samuel Pierre

Professeur titulaire au département de génie informatique et génie logiciel de l'École Polytechnique de Montréal. Il a à son actif plus de 500 publications scientifiques. Au cours des 20 dernières années, il a supervisé les travaux de mémoire et de thèse de plus de 140 étudiants aux études supérieures, dont 30 thèses de doctorat. Il a reçu de nombreuses distinctions au cours de sa carrière, parmi lesquelles celle de Fellow de l'Institut canadien des ingénieurs en 2003, de membre de l'Académie canadienne du génie, en 2008, de chevalier de l'Ordre national du Québec, en 2009, et de membre de l'Ordre du Canada, en 2011. L'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) lui a décerné un doctorat honoris causa en juin 2013.

Livia Reis

Professora Titular da Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Hispano Americana e Literatura Comparada. Foi Diretora do Instituto de Letras da UFF entre 2003 e 2010. A partir de 2010 exerce o cargo de Diretora de Relações Internacionais na Universidade. Com o novo cargo passou a desenvolver uma nova vertente em sua vida acadêmica. Além de participar de feiras, congressos e exposições e reuniões sobre a Internacionalização da Universidade Brasileira, é responsável pelos convênios e mobilidade de mais de 500 estudantes da UFF, é coordenadora do curso de língua estrangeiras para alunos da universidade, PULE, e do Programa Ciências sem Fronteiras.

Luciano Rodrigues Marcelino

Está cursando Post-Doc en Gestión Estratégica Universitaria en la UFSC. Doctor en Eng. de Producción, por la Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, maestro y diplomado en Administración, por la Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, especializado en Administración Universitaria, por la Organización Universitaria Interamericana – OUI – región Caribe en Venezuela y práctica en Montreal-Canadá. Profesor de la Unisul, de la graduación y pos-grado, en las áreas de: gobernanza, gestión de la calidad, estrategia, indicadores y procesos organizacionales. Profesor del Curso de Gestión y Liderazgo Universitaria – IGLU, en la región Caribe (Venezuela, República Dominicana y Puerto Rico). Vicerrector de Desarrollo Institucional de Unisul. Es auditor líder en Brasil en ISO9001:08, actuando como auditor por el OCC Alemán BRTÜV; Socio-Director del Grupo STANDARD Consultoria Educacional. Miembro Consejero de diversas empresas e IES en toda América Latina. Es autor de diversos libros y artículos publicados nacionalmente e internacionalmente. Conferencistas en eventos nacionales e internacionales. Vencedor del Prêmio Interamericano en Gestión y Liderazgo Educacional Gilles Boulet, otorgado por la OUI, en Loja-Ecuador, en Nov/2007. Nombrado Embajador de la Universidad Nacional Abierta de Caracas/Venezuela, en mar/2010 para la América Latina.

Luis Miguel Romero

El Dr. Luis Miguel Romero Fernández, M.Id., es Licenciado en Ciencias Biológicas por la Universidad de Sevilla (España); y en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Doctorado en Medicina por la Universidad de Zaragoza (España). Profesor-

investigador de Biología en la Universidad de Zaragoza (España), en la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia) y en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Profesor-investigador en diversas áreas de Filosofía de la Ciencia y Teología en las Universidades de Zaragoza (España), Católica Boliviana (La Paz), Católica de Chile, y Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) en las que ocupó diversos cargos. Romero Fernández tiene numerosas publicaciones y presentaciones a Congresos en Biología, Filosofía de la Ciencia, Ética, Teología, Educación a Distancia y Gestión Universitaria. Entre sus cargos destacados están el haber sido Rector-Canciller de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), Presidente de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), Editor de la Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (RIED), Presidente del Instituto Latinoamericano de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED).

Félix Simoneau

Étudiant à la maîtrise en sociologie. Ses travaux portent sur les politiques d'éducation et de formation des adultes au Québec. Il collabore régulièrement aux travaux de l'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES) qui est rattaché au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) à l'UQAM. Il participe actuellement à des travaux de recherche sur l'adéquation entre la formation et l'emploi dans les établissements d'enseignement supérieur de Montréal.

Rajesh Tandon

Dr. Rajesh Tandon is an internationally acclaimed leader and practitioner of participatory research and development. He founded the Society for Participatory Research in Asia (PRIA), a voluntary organization providing support to grass roots initiatives in South Asia, in 1982 and has been its chief functionary since that time. He's co-holder, UNESCO Chair in Community-Based Research and Social Responsibility in Higher Education.

A Ph.D. from Case Western Reserve University and an electronic engineer (IIT) Kanpur with a graduation in management (IIM Calcutta), Dr. Tandon has specialized in social and organizational change. His contributions revolve around issues of participatory research, advocating for people centered development, policy reform and networking in India, South-Asia and beyond. He has advocated for a self-reliant, autonomous and competent voluntary sector in India and abroad. He is currently promoting Local Government bodies (Panchayats and Municipalities) as institutions of local self-governance in South Asia with special focus on women and marginalized sections. Building alliance and partnerships among diverse sectors in societal development is another current area of his work. Under his leadership, PRIA has developed numerous methodologies of participatory learning and training, participatory bottom-up micro-planning, and participatory monitoring and evaluation.

He has served on numerous government task forces, committees and the boards of many civil society organizations including the committee constituted by Ministry of Rural Development to determine the empowerment of Panchayats. He is the founder and has been the Chairperson of the Board of Directors of

CIVICUS: World Alliance for Citizen Participation. He was recently nominated as a Member of Civil Society Advisory Committee, Commonwealth Foundation, UK. Currently he is the Chairperson of the Board of Directors of: Montreal International Forum, Montreal, Canada, Charities Aid Foundation (India), New Delhi and Voluntary Action Network India, New Delhi.

Pierre Toussaint

Ph. D. et professeur titulaire au Département d'éducation et pédagogie à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'UQAM. Il dirige le Groupe de recherche sur la formation initiale et continue du personnel enseignant (GREFICOPE) et le Laboratoire en gestion de l'organisation scolaire du Québec (LAGOS). Il a publié plusieurs ouvrages et articles en éducation, notamment en gestion de l'éducation et sur la diversité ethnoculturelle en éducation. Ses recherches actuelles portent notamment sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration et sur l'intégration des enseignants d'immigration récente (EIR). Il est membre du CA du Groupe de réflexion et d'action pour une Haïti nouvelle (GRAHN). Il est directeur des affaires académiques de l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études avancées d'Haïti (ISTEAH).

François Vallaëys

Docteur en philosophie (Université Paris Est) avec une thèse transdisciplinaire sur « les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale » qui a obtenu le Premier Prix d'Université du Conseil Général du Val de Marne (2012). Actuellement Directeur du Centre d'Éthique Appliquée et professeur-chercheur à la Escuela de Postgrado de la

Universidad del Pacífico (Pérou). Professeur de philosophie à l'Université Catholique du Pérou (Lima) pendant plus de 15 ans, responsable des cours d'Éthique et Responsabilité Sociale en MBA à l'École de Commerce de la dite Université, consultant international en Amérique latine en Responsabilité Sociale Universitaire (RSU), il a notamment collaboré avec l'Organisation des Etats Américains (OEA) et la Banque Interaméricaine de Développement (BID) pour former des professeurs universitaires latino-américains à la RSU et a conçu un Manuel pratique pour implémenter une gestion socialement responsable dans les universités (McGraw Hill, 2009). Il est aussi actuellement expert à l'Observatoire de Responsabilité Sociale pour l'Amérique Latine et les Caraïbes de l'UNESCO (ORSALC), membre du Réseau International de Recherche sur les Organisations et le Développement Durable (RIODD) et dirige un Séminaire Virtuel Latino-américain d'Innovation Sociale et Responsabilité Sociale Universitaire pour 37 universités (organisé par la CAF-Banco de Desarrollo de América Latina). Il a publié aux Presses Universitaires de France *Pour une vraie responsabilité sociale : clarifications, propositions* (2013).

Francine Verrier

Fait carrière en milieu universitaire depuis plus de vingt ans. Elle est, depuis 2012, directrice des relations avec la collectivité à l'École de technologie supérieure (ÉTS). Elle a une expertise en matière d'acceptabilité sociale des grands projets urbains impliquant les universités. Elle possède de solides compétences en management, créativité, innovation, entrepreneuriat, droit et gouvernance. L'École de l'innovation citoyenne lancée en 2013 est l'une de ses initiatives. Auparavant elle a été secrétaire générale de l'Université de Montréal et de sa

Présentation des auteurs

Société de développement immobilier. Elle a débuté sa carrière à l'UQAM et elle est toujours membre du Barreau.

Les actes qui font l'objet de la présente publication sont issus d'un colloque co-organisé par l'Institut d'études internationales de Montréal (IEIM-UQAM) et le programme SOCIAL-CAMPUS de l'Organisation universitaire interaméricaine (OUI).

On sait toute l'importance qu'occupe désormais la poursuite de leur mission sociale de la part des universités et des établissements d'enseignement supérieur. Ce que l'on sait moins, par contre, c'est que cet objectif ne concerne plus uniquement les services aux collectivités ou les services à la communauté, mais qu'il s'étend et couvre aussi bien l'enseignement que la recherche, et qu'il implique toutes les catégories de personnels, cadres et enseignants y compris bien sûr les étudiantes et les étudiants.

Appliqué au monde universitaire, cet objectif l'oblige à croiser et à intégrer trois niveaux d'analyse sinon d'intervention différents, complémentaires et parfois concurrents : son milieu d'appartenance, la société dans son ensemble et la communauté internationale.

Cela dit, il convient de souligner que le cadre qui avait été établi pour la présentation des expériences et des initiatives avec leurs qualités et leurs limites propres, était celui de l'interaméricanité appliquée à l'éducation supérieure.

C'est ce projet d'interaméricanité que la présente publication entend valider en diffusant les actes dans les quatre langues officielles des Amériques. On trouvera donc ici rassemblés dix contributions en français, quatre en espagnol, trois en anglais et deux en portugais. Ces 19 textes sont signés par 26 auteurs issus des trois Amériques et de la Caraïbe.

Auteurs

Raúl Arias Lovillo

Ruth De la Asunción Romero

Dorval Brunelle

Allan Cahoon

Fernando Cornejo

Pierre Doray

Cristina Esgrigas

Carla Estrella

James Féthière

Jean-Marc Fontan

Andrew Furco

Sylvie de Grosbois

Patricia Gudiño

Budd L. Hall

Timothée Labelle

Ginette Legault

Adriana Maciel

Samuel Pierre

Livia Reis

Luciano Rodrigues Marcelino

Luis Miguel Romero

Félix Simoneau

Rajesh Tandon

Pierre Toussaint

François Vallaëys

Francine Verrier