

La réforme de l'Université japonaise entre volonté politique et réalité pratique

Jun Oba

(Received, October 5, 2015)

Abstract: Reform of Japanese Universities between Political Will and Practical Reality

Since the 1980s in Japan, university reforms have been continuously undertaken. In spite of this fact, the demand for further contributions from universities as well as for their further reforms is much higher than ever. This paper discusses the relevance of the university reforms in Japan, drawing on diverse surveys. The results of the analysis of these surveys show number of difficulties stemming from these reforms.

Key words: higher education, university reform, incorporation, governance, academic profession

Au Japon depuis les années 1980, des réformes universitaires ont été entreprises sans cesse de manière de plus en plus importante. Durant cette période, le ministère chargé de l'éducation (MEXT) a continué à alléger la réglementation concernant l'organisation et les activités des universités. Parallèlement, le MEXT a mis en place divers dispositifs afin de modifier les comportements des universités et de leurs personnels et ainsi les rendre plus réactifs à la demande de la société. Malgré cette série de réformes, l'insatisfaction quant aux universités n'a pas diminué, et au contraire, les critiques à leur égard sont encore plus fortes qu'avant. Cet article se penche sur la pertinence de ces mesures. Après une brève présentation des réformes universitaires, il présente l'état des lieux des universités japonaises à la suite des réformes. À partir de cet état des lieux, l'auteur analyse la pertinence des instruments de réforme en référence à leurs effets attendus.

1. L'enseignement supérieur japonais depuis les années 1990

Dans les années 1990, le gouvernement procéda à de nombreuses réformes éducatives, surtout dans le sens de la dérégulation du système et de la garantie de la qualité de l'enseignement. En 1991, l'encadrement des enseignements universitaires a été retiré et désormais les universités peuvent choisir librement le contenu de leur enseignement sous réserve de l'autorisation du ministère. En même temps, une auto-évaluation a été nouvellement demandée et en 1999 elle a été rendue obligatoire ainsi que la publication de ses résultats. Durant cette période, ont été prises de nombreuses mesures de réformes, telles que le décloisonnement des disciplines, le regroupement de chaires professorales (*Koza*), l'assouplissement du système de gestion des ressources humaines, le renforcement de la direction universitaire, et la mise en concurrence des institutions d'enseignement supérieur. En outre, un nouveau type de grade – le grade professionnel dont la formation est offerte par une école post-graduée professionnelle – a été créé en 2003 pour la formation de professionnels de haut niveau.

À l'aube du 21^{ème} siècle, le gouvernement de Junichiro Koizumi (premier ministre de 2001 à 2006)

s'engagea dans des réformes administratives essentiellement sur la base des idées néolibérales très avancées. Le gouvernement promut davantage la déréglementation d'activités éducatives, la mise en concurrence des écoles publiques, la participation de partenaires dans la gestion d'établissements scolaires, l'offre de formations par des acteurs privés, et la décentralisation et la déconcentration des pouvoirs centraux. Dans l'enseignement supérieur, en 2001, les Normes d'Institution des Universités ont significativement été allégées et en vertu de cette réforme, la création et la modification de programmes d'enseignement ne sont plus soumises à la discrétion du ministère. L'accès au financement public est davantage concurrentiel, comme le cas du Programme « Centres d'excellence pour le XXI^e siècle » (*COE21*), au détriment de la dotation annuelle de base. Par ailleurs, les universités nationales ont été constituées en établissements publics autonomes en 2004, et disposent désormais d'une plus grande liberté managériale. Avant et après cette autonomisation, certaines universités nationales ont fusionné avec un autre établissement. Par ailleurs, en 2004, un système d'accréditation institutionnelle a été mis en place afin d'assurer un bon fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. En 2005, un rapport ministériel a plaidé pour une diversification avancée des établissements d'enseignement supérieur.

Dans leur ensemble, ces réformes universitaires visaient essentiellement, d'une part, une déréglementation ou une libéralisation concernant l'enseignement et la recherche, et d'autre part, une responsabilisation des universités ainsi que la rationalisation de leur gestion, en renforçant leur capacité de pilotage et le système d'évaluation a posteriori. Elles envisageaient de leur permettre de mieux répondre aux divers besoins de la société et de garantir la qualité de l'offre de formation et des résultats de recherches. Ainsi, on considère que cette série de réformes a amorcé un changement fondamental de politique, passant de celle de la réglementation et de la planification à celle de la présentation d'une vision d'avenir et d'incitation à cette vision.

2. Les réformes universitaires

Dans cette section, nous nous intéressons à certaines réformes majeures qui ont eu des impacts considérables sur la vie universitaire. Nous analysons les changements apportés par ces réformes et d'autres facteurs, en utilisant des résultats de diverses enquêtes réalisées auprès de décideurs universitaires et de personnels. À partir de ces enquêtes et d'autres sources d'information disponibles, nous chercherons à comprendre comment ont réagi les décideurs académiques et les personnels à la mise en place d'une série de mesures réformatrices ainsi que leurs conséquences.

2.1. Simplification des normes réglementaires en matière d'enseignement universitaire et développement des systèmes d'assurance qualité

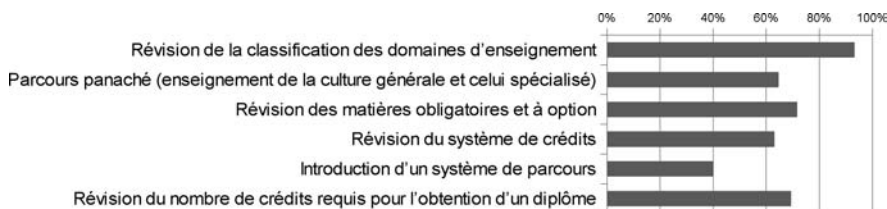
En 1991, le MEXT a révisé les règles régissant le cadre national des diplômes et a significativement élargi la discrétion des universités concernant l'organisation des enseignements. Depuis lors, l'obtention de 124 crédits ou plus est la seule condition requise par les normes pour la délivrance d'une licence, alors qu'elles prescrivaient l'organisation des programmes avec minutie. Si le ministère a espéré avec cette politique un développement des enseignements universitaires en fonction des besoins de la société, contrairement à son espérance, dans un premier temps, la simplification du cadre national des diplômes a fini par une domination des enseignements spécialisés dans la plupart des universités. Nombre d'universités ont fermé leurs écoles de culture générale¹ dans les années 1990 en faveur de la logique facultaire. Le concept germanique dominait encore dans les universités japonaises (Oba, 2014).

Parallèlement, la massification de l'enseignement supérieur a davantage progressé. Alors que le taux d'accès au supérieur était de 36,3% en 1990, il a atteint 49,1% en 2000, et en 2005, a finalement dépassé 50%, ligne délimitée par M. Trow entre l'enseignement supérieur de masse et celui universel (Trow, 1974), pour atteindre 51,5%. Les universités ont commencé à se confronter à un effectif d'étudiants encore plus divers et parfois complètement inadaptés à la formation universitaire traditionnelle. Face

à cette situation, vers la fin des années 1990, les universités ont commencé à mettre en place nombre d'outils pédagogiques pour améliorer la qualité de l'enseignement. Parmi les outils pédagogiques introduits pendant cette période, citons la formation pédagogique des enseignants, la présentation du syllabus, le système des valeurs numériques (*grade point average (GPA)* en anglais), l'assistant à l'enseignement, et l'évaluation des enseignements par les étudiants. À compter de 1999, par l'amendement de l'arrêté ministériel, des efforts pour une formation pédagogique des enseignants sont demandés à toutes les universités.

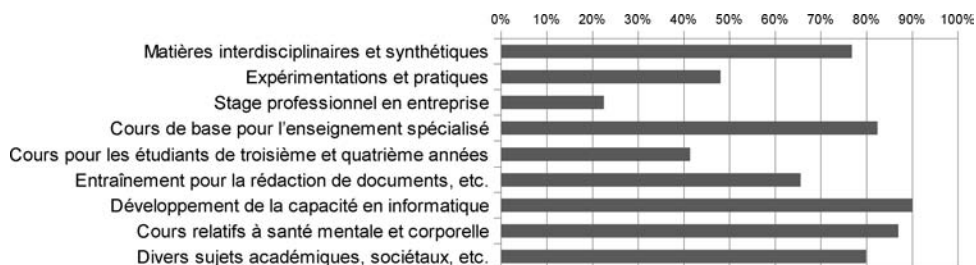
Les universités ont pour la plupart renouvelé leurs programmes d'enseignement. Durant ces réformes, les enseignements universitaires se sont beaucoup diversifiés. Alors que le nombre de champs d'études universitaires, inscriptibles dans les diplômes, était fixé par le règlement ministériel à 29 pour les licences, 28 pour les masters et 19 pour les doctorats, ces nombres ont largement augmenté pour atteindre respectivement 580, 467 et 320 en 2005. Dans son rapport de 2008, le Conseil central de l'éducation exprima ses inquiétudes concernant leur acceptabilité internationale. Cette question de transparence est également signalée à propos de l'insertion professionnelle des diplômés universitaires.

Plus de 90% ont révisé la classification des domaines d'enseignement, le plus souvent en s'écartant de la logique disciplinaire (Graphique 1). La plupart des universités qui avaient une école de la culture générale les ont fermées et introduit un parcours « panaché » durant lequel les étudiants pouvaient suivre de leur gré des cours de culture générale et spécialisés. Dans l'enseignement de la culture générale traditionnelle, on trouve des matières qui n'existaient pas dans l'enseignement de la culture générale traditionnel, telles que le stage professionnel en entreprise (Graphique 2). Certains cours ont été ouverts par souci d'absence de préparation à l'enseignement universitaire ou d'employabilité de leurs étudiants. Cependant, on voit également la domination de la logique facultaire dans la mise en place de cours de base pour l'enseignement spécialisé dont le taux d'ouverture atteignait plus de 80%.



Graphique 1 : Mesures de réforme d'enseignement entreprises par les universités (2001)

Source : MEXT

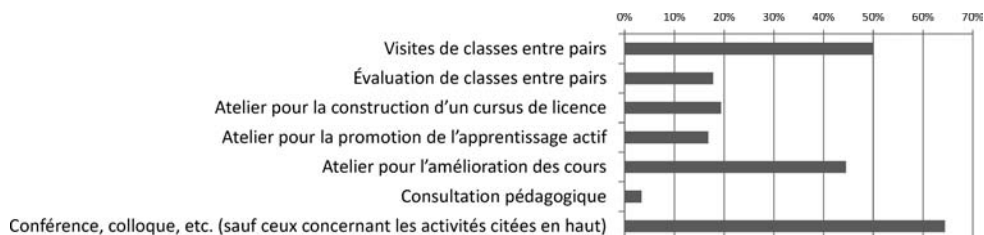


Graphique 2 : Cours relatifs à la culture générale ouverts par les universités (2002)

Source: MEXT

Parmi les mesures à l'égard des problèmes associés à la diversification des enseignements et des étudiants, celle privilégiée par le gouvernement a été la formation pédagogique des enseignants. Celle-ci a été rendue obligatoire en 2007 pour les formations post-licence et en 2008 pour celles de licence.

Depuis lors, tous les enseignants doivent participer au moins à une activité de formation pédagogique. Le Graphique 3 montre l'état des activités de formation pédagogique dans les universités. En 2012, près de deux tiers des universités ont organisé une réunion d'information sur la pédagogie, et la moitié d'entre elles des visites de classes par pairs. Toutefois, dans la majorité des universités, très peu d'enseignants participent activement à ce genre d'activités.



Graphique 3 : Activités de formation pédagogique mises en œuvre par les universités (2012)

Source: MEXT

2.2. Les révisions du système des ressources humaines

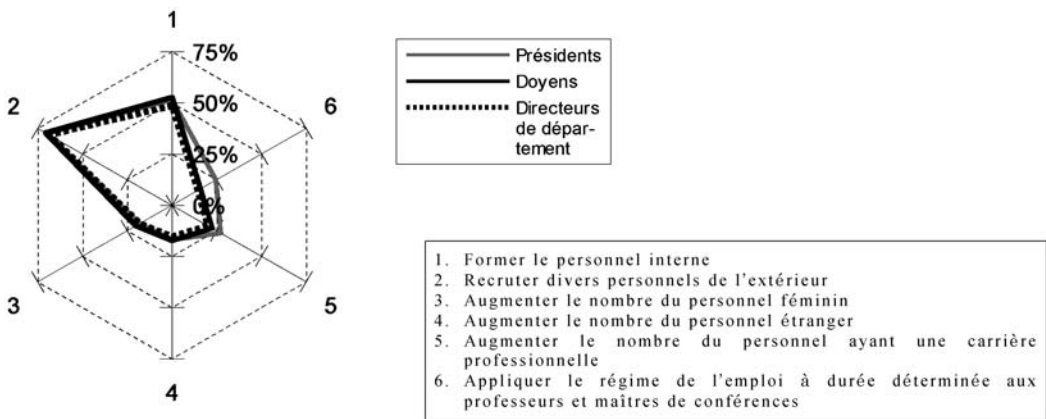
Depuis les années 1980, le MEXT a encouragé les universités à employer des enseignants ayant différentes carrières. Parmi les dispositifs réglementaires mis en place, on compte une flexibilisation des qualifications requises (modification de l'arrêté ministériel en 1985) et une Loi concernant l'embauche des étrangers dans les universités nationales et publiques en 1982. Depuis les années 1990, la déréglementation en matière d'enseignement universitaire, décrite plus haut, a amplifié la nécessité de diverses expertises en dehors du monde académique. Les universités ont employé plus de personnel ayant une carrière professionnelle en dehors de l'académie. Alors que la proportion de ce type d'enseignants dans l'ensemble des nouveaux recrutés était de 28% en 1983, elle est passée à 32% en 1986 pour atteindre 37% en 2007. Le plus souvent, ces enseignants sont censés se livrer essentiellement à l'enseignement sans faire d'activités de recherche. Certains reprochent à la politique de déréglementation en la matière d'avoir baissé la qualité des enseignants.

Parallèlement, l'emploi à vie des enseignants a définitivement commencé à être mis en cause. Depuis son instauration, le Conseil des Universités² travailla sur ce sujet et établit en 1996 un rapport sur « Le régime de l'emploi à durée déterminée des enseignants universitaires ». En critiquant une faible réactivité des universités aux besoins de la société, il estima que la mobilité réduite du personnel enseignant en était une cause, et recommanda différentes mesures pour promouvoir la mobilité des enseignants, incluant un régime de l'emploi à durée déterminée. En 1997, une Loi sur la durée du mandat du personnel enseignant a été élaborée et ensuite adoptée, permettant aux universités nationales et publiques locales d'embaucher des enseignants pour une durée déterminée. Elle a aussi confirmé la légalité des pratiques en cette matière, utilisées par des universités privées mais critiquées par les syndicats d'enseignants.

Malgré l'opposition forte des enseignants, le régime de l'emploi à durée déterminée s'est rapidement répandu dans les universités. Le nombre d'universités l'ayant introduit sur la base de cette loi est passé de 21 (14 nationales, 2 publiques locales et 5 privés), soit 3,5% des universités en 1998, à 247 (88 nationales, 20 publiques et 139 privées), soit 35,3% en 2003. Ce taux était particulièrement important pour les universités nationales, s'élevant à 91% en 2003. Toutefois, les enseignants employés sous ce régime restaient toujours très minoritaires, même si on trouvait quelques composantes universitaires dont les postes étaient entièrement contractuels. En 2003, ce type d'emploi concernait 5,4% des enseignants (9,0% dans le secteur national, 2,7% dans le public local et 3,1% dans le privé)³. Il touchait particulièrement les jeunes enseignants : en 2002, le taux d'emploi à durée déterminée était de 1,7%

pour les professeurs alors qu'il était de 7,9% pour les assistants.

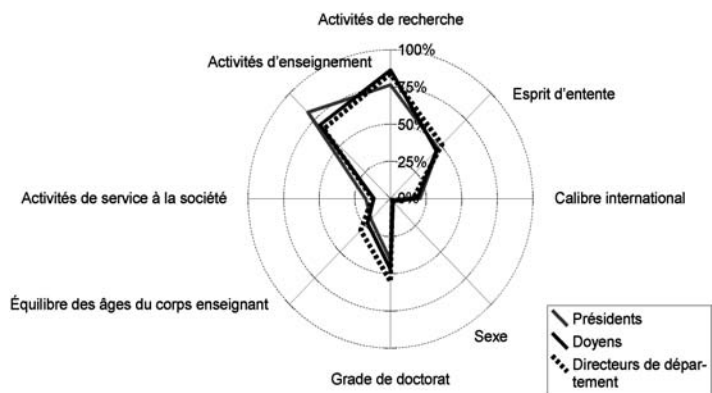
Ce dernier temps, la direction centrale, particulièrement dans les universités nationales après leur autonomisation, s'est davantage intéressée à la gestion du personnel enseignant, traditionnellement quasi-intégralement confiée aux facultés. Graphique 4 montre l'évaluation par les décideurs de l'efficacité de différentes mesures relatives à la gestion du personnel enseignant. Les mesures énoncées sont évaluées de manière presque identique par les trois groupes de décideurs, sauf pour le n° 5 (personnel ayant une carrière professionnelle) et le n° 6 (régime de l'emploi à durée déterminée). La mesure dont l'efficacité est la plus acceptée est le recrutement de divers personnels de l'extérieur, avec des taux entre 69% et 71%. Vient ensuite la formation du personnel interne (entre 49% et 53%). Les niveaux de reconnaissance des autres mesures ne dépassent guère un quart des répondants. Il faut noter que le plus grand écart se situe au sujet du régime de l'emploi à durée déterminée entre les perceptions des présidents et des directeurs de département, dans des proportions de 25% et de 14% respectivement.



Graphique 4 : Évaluation de l'efficacité de diverses fonctions du centre pédagogique par les administrateurs académiques (2006)

Source : Adapté de Hata (éd.) (2007)

En ce qui a trait à l'emploi des enseignants (Graphique 5), interrogés au sujet des huit principaux éléments le motivant, les répondants considèrent les activités de recherche et d'enseignement comme les facteurs les plus importants, dans des proportions allant de 66% (directeurs de département au sujet de la recherche) à 82% (présidents au sujet de l'enseignement). Les présidents (82%) sont plus portés que les directeurs de département (66%), et à moindre degré que les doyens (70%) à considérer

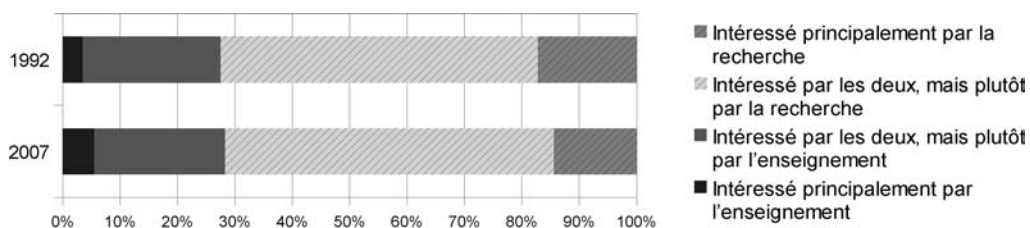


Graphique 5 : Éléments pris en compte pour l'emploi d'enseignants

Source : Adapté de Hata (éd.) (2007)

les activités d'enseignement comme un élément important. À l'inverse, l'importance accordée à la recherche est plus fréquente parmi les doyens (86%) et les directeurs de département (84%) que parmi les présidents (76%). Viennent ensuite le grade de doctorat (entre 41% pour les présidents et 55% pour les directeurs de département) et l'esprit d'entente (entre 51% pour les directeurs de département et 46% pour les doyens). Les autres facteurs ne pèsent pas très lourd dans l'esprit des décideurs quand il s'agit de prendre une décision d'emploi.

D'après une étude internationale réalisée en 1992-1993 dans 14 pays, le Japon fut classé comme l'un des pays où les enseignants avaient la plus grande prédilection pour la recherche au détriment de l'enseignement. Durant la période des réformes universitaires mentionnées plus haut, l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'enseignement et de la recherche n'a changé que légèrement en faveur du premier. Selon une enquête nationale réalisée en 2007, identique à l'étude internationale précitée, le ratio des enseignants se déclarant intéressés principalement par l'enseignement ou intéressés par les deux mais plutôt par l'enseignement, est passé de 3,5% à 5,5% pour les premiers et de 22,8% à 24,0% pour les seconds (Graphique 6). Mais la majorité des enseignants préfèrent toujours la recherche.



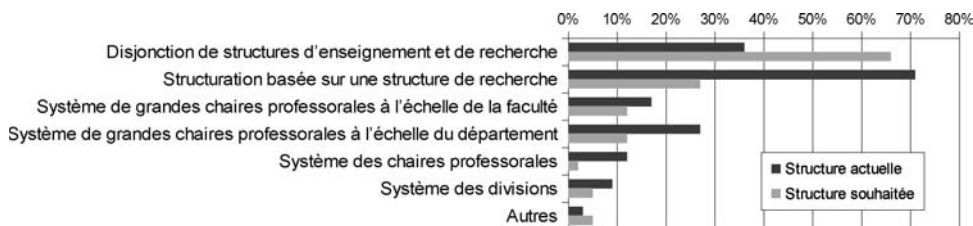
Graphique 6 : L'attitude des enseignants vis-à-vis de l'enseignement et de la recherche (1992 et 2007)

Source : Daizen & Yamanoi (2008)

2.3. Les réorganisations des structures académiques

Plusieurs réformes ont privilégié les approches interdisciplinaires d'enseignement et de recherche et, au cours des dernières décennies ont procédé à la réorganisation des structures académiques. La déréglementation de 2001 relative aux structures académiques a permis aux universités de se structurer librement, même si le système de chaires ainsi que le système du département / champ disciplinaire⁴ constituaient la norme établie. Nombre d'universités ont procédé au regroupement de chaires professorales et à d'autres formes de restructuration. Si dans 71% des universités nationales en 2006, les composantes académiques étaient, entièrement ou partiellement, structurées sur la base d'unité de recherche, ce mode de structuration professorale était beaucoup moins souhaité à l'avenir (Graphique 7). Les présidents de ces universités privilégiaient une disjonction de structures d'enseignement et de recherche ainsi que les approches intégrant plusieurs domaines de recherche – système de grandes chaires professorales. En 2007, les règles concernant les systèmes de chaires et de département / champ disciplinaire ont finalement été supprimées du règlement national. L'année suivante, l'Université de Kanazawa, par exemple, a aboli toutes les facultés, en regroupant les unités académiques autour de trois collèges.

En dehors des composantes académiques, les universités ont mis en place divers types de centres. Parmi ceux-ci, les plus nombreux sont des centres d'amélioration pédagogique. En 2006, un peu plus de la moitié des universités (52%) disposaient d'un tel centre. Ce taux d'aménagement était particulièrement élevé dans les universités nationales pour atteindre 74%, contre 40% pour les publiques locales et 47% pour les privées. L'évaluation du centre variait en fonction des groupes de décideurs et des fonctions du centre. Les taux de satisfaction des présidents étaient généralement supérieurs à ceux des directeurs de département. C'est sur la formation pédagogique des enseignants que l'écart était le plus grand entre les



Graphique 7 : Structures académiques actuelles et souhaitées (plusieurs réponses possibles) d'après les réponses des présidents des universités nationales (2006)

Source : Adapté de Hata (éd.) (2007)

(Lecture) Les répondants devaient respectivement indiquer toutes les structures existantes et souhaitées dans leur propre unité (établissement, faculté ou département).

présidents et des directeurs de département (65% contre 40%) (Hata (éd.), 2007).

2.4. L'autonomisation des universités nationales

En avril 2004, les universités nationales, qui étaient un service placé sous la tutelle directe du MEXT, ont été constituées en établissements autonomes de droit public (institutions universitaires nationales : IUN). Désormais, les IUN jouissent d'une autonomie élargie, notamment en matière d'utilisation des ressources financières et de gestion du personnel, et sont censées développer leur stratégie pour un meilleur enseignement-recherche, et ainsi mieux répondre aux besoins de la société. Cette réforme s'inscrit directement dans l'esprit managérial, en particulier celui du nouveau management public.

Le budget est alloué à chaque IUN sous forme de crédits globalisés sans en préciser l'usage. Les droits de scolarité ne sont plus fixés par l'État, qui détermine désormais seulement les montants standard, par rapport auxquels les IUN sont autorisées à augmenter les droits de 20% au maximum⁵. La nomination des membres du personnel a été transférée du ministre aux présidents des IUN; le personnel n'est plus fonctionnaire mais employé des établissements. Ce changement de statut a flexibilisé leur gestion et a permis une restructuration des services centraux à son gré⁶, en autorisant diverses activités de collaboration avec des partenaires ainsi que le recrutement du personnel académique et non académique qualifié.

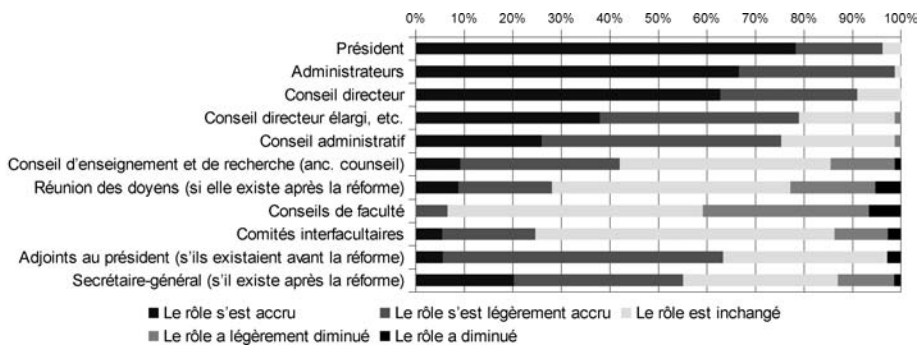
L'administration de l'IUN a été centralisée autour du président de l'université – décideur final – et du conseil directeur (CD), composé d'un nombre restreint de hauts gestionnaires (administrateurs), nommés par le président dont un au moins doit venir de l'extérieur. Le CD consulte un conseil d'enseignement et de recherche (CER) composé exclusivement de membres internes, qui délibèrent sur des sujets académiques importants et donne ses avis au CD. Il est composé de membres de droit déterminés parmi les directeurs de composantes (doyens) par délibération du CER et de membres désignés par le président, incluant des administrateurs. En outre, il y a un conseil administratif (CA), qui délibère sur des sujets administratifs importants, composé majoritairement de personnes externes⁷. Les membres externes sont désignés par le président après une consultation du CER. Ces trois conseils sont tous placés sous l'autorité du président de l'IUN.

Même si le président est toujours nommé par le ministre sur la base de la proposition de l'IUN, celle-ci est élaborée par un comité de sélection du président (CSP) qui est composé d'une dizaine de membres internes et externes. Ce processus a été conçu pour permettre aux IUN de recruter des personnes ayant des profils avec des compétences managériales, en s'écartant de la politique interne souvent mêlée de conflits interfacultaires. La moitié des membres du CSP doit être composée de personnes externes. Avant la réforme, cette proposition était formulée par un conseil composé exclusivement d'enseignants internes, généralement sur la base du résultat du vote de l'ensemble des

enseignants. Après 2004, si la plupart des IUN ont gardé le système de vote, elles l'ont le plus souvent restreint à ceux qui sont concernés par l'administration universitaire, et parfois le CSP ne suit pas ses résultats.

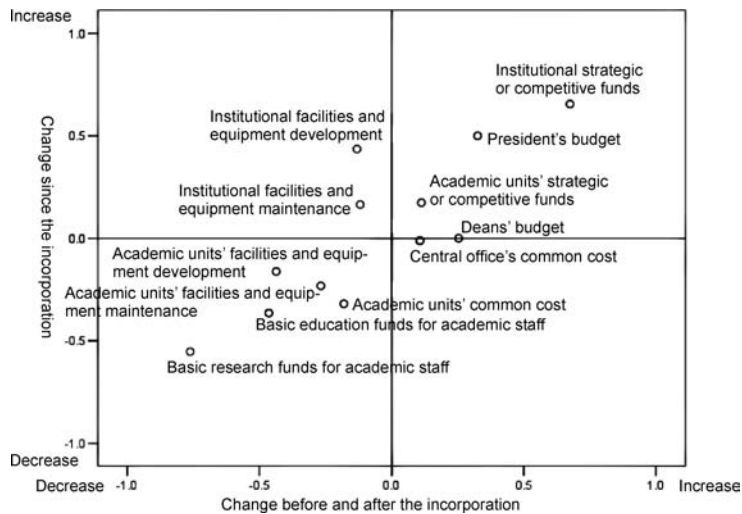
En échange de l'élargissement de l'autonomie, un système d'évaluation a été mis en place pour effectuer une évaluation externe a posteriori. Les IUN doivent être institutionnellement évaluées tous les six ans par le comité d'évaluation des IUN (CEIUN) du MEXT. Durant cette période, les IUN présentent chaque année le bilan de leurs activités incluant un rapport sur les travaux d'auto-évaluation. Ces bilans font l'objet d'une évaluation du CEIUN et celui-ci élabore et rend public un rapport annuel sur ces résultats, assorti de bonnes pratiques et de problèmes relatifs aux opérations des IUN.

Après cette réforme, les organes centraux, notamment le président, les administrateurs et le conseil directeur, ont vu leurs rôles significativement s'élargir. A contrario, les composantes – conseils de faculté et réunions des doyens – ont perdu l'importance qu'elles avaient avant la réforme (Graphique



Graphique 8 : Changement de rôle des acteurs internes dans la définition du plan annuel après la réforme, selon les réponses des présidents des IUN (2009)

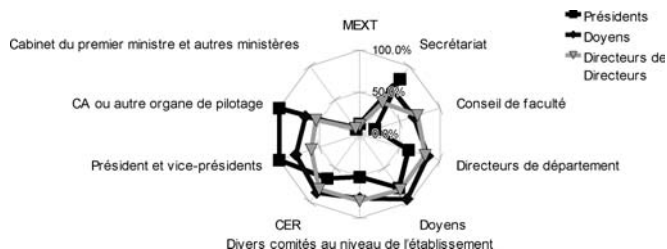
Source : Centre du Financement et du Management des Universités nationales (2010)



Graphique 9 : Changement d'allocation des fonds au sein des universités nationales

Source : Adapté de Centre du Financement et du Management des Universités nationales (2010)

8). Certaines IUN ont même aboli leurs réunions des doyens⁸. Le renforcement de la présidence avait été revendiqué à maintes reprises par divers rapports de conseils du gouvernement, pour permettre aux universités une prise de décision plus rapide et moins corporatiste. Par ailleurs, la présidence tend à avoir plus de moyens financiers au détriment du financement de base pour la recherche et l'enseignement alloué aux composantes (Graphique 9).



Graphique 10 : Opinions sur le renforcement de l'autorité dans l'avenir par organe et par groupe d'administrateurs académiques (pourcentage des réponses affirmatives)

Source : Adapté de Hata (éd.) (2007)

La centralisation de l'administration universitaire ne reste pas sans conséquences sur la relation entre les acteurs internes. Dans les IUN, les administrateurs académiques – présidents, doyens (directeurs de faculté) et directeurs de départements – ont des visions très diverses concernant l'administration. Si les présidents sont unanimement enclins à renforcer l'autorité des organes centraux, les directeurs de département et, à moindre degré, les doyens sont largement en désaccord avec cette idée, soutenant un renforcement des autorités du conseil de faculté et d'eux-mêmes (Graphique 10).

3. Conclusion

À l'ère de la société de la connaissance, la nécessité des enseignements avancés est encore plus pressante. Les institutions d'enseignement supérieur devraient répondre à ces exigences, s'adaptant à une société en constante évolution. Les réformes universitaires entreprises dans une grande majorité de pays au cours des dernières décennies ont encouragé les institutions à être plus sensibles à l'évolution des demandes de la société avec moins de ressources, en leur accordant une plus grande autonomie et demandant une rationalisation de leur gouvernance (OCDE, 2003).

Toutefois, malgré les efforts considérables de réforme, la demande de la société envers les universités est davantage exigeante pour la délivrance d'une formation de qualité qui assure les compétences requises des diplômés et une meilleure production scientifique, liée parfois à la pratique des classements mondiaux des universités. À ce jour, les universités japonaises se voient obligées de répondre à cette exigence dans le contexte de difficulté financière de l'État et la diminution de la population jeune. Face à cette situation, poussé par l'industrie d'une part et le ministère de la Finance d'autre part, le MEXT utilise davantage des appels à projets dont les programmes deviennent de plus en plus grands, aggravant l'inégalité entre établissements. À l'encontre des politiques antérieures privilégiant l'autonomie universitaire, les politiques ministérielles revêtent un caractère de micro-management à travers les moyens réglementaires et financiers. Parallèlement, afin de faire réaliser ses politiques au sein des établissements, le ministère cherche à renforcer le pouvoir du président de l'université, qui a été largement étendu lors de l'autonomisation des universités nationales, au détriment des conseils de faculté, principaux lieux de la participation des académiques, qui tendent à s'opposer aux projets de réforme.

Si aucune université n'échappe à ce genre de tensions internes, sa réussite dépend des solutions qu'elle trouvera pour éliminer ces tensions (OCDE, 2003). De nombreuses études de l'administration universitaire ont signalé l'importance de la relation fondée sur la confiance mutuelle entre les acteurs pour un bon fonctionnement des universités (Kezar 2004). De fait, en reconnaissant de nouveau l'importance d'un consensus interne, certaines IUN ont rétabli leurs réunions des doyens et installé

certains comités interfacultaires, qui tendaient respectivement à disparaître ou à diminuer lors de la réforme, pour une meilleure représentation des opinions des enseignants dans l'administration universitaire.

Malgré cette observation, en 2014, la Loi sur l'enseignement scolaire, définissant l'organisation universitaire, a été modifiée pour réduire les prérogatives du conseil de faculté, en faveur de la présidence. Nombreux sont ceux qui critiquent cette réforme, qui contredit les études précédentes sur la gouvernance universitaire. De plus, elle s'applique indifféremment aux universités publiques locales et privées, grandes et petites, relevant de diverses disciplines, qui accusent une grande diversité de fonctionnement. Cette nouvelle règle, qui paraît trop rigide à nos sens, est une source d'inquiétude⁹.

Notes

- ¹ Composante universitaire offrant des enseignements communs de culture générale pour tous les étudiants inscrits dans différentes facultés en première et deuxième années de l'université. Elle a été institutionnalisée selon le modèle américain après la deuxième guerre mondiale, en intégrant les cursus des classes préparatoires du lycée sous l'ancien système.
- ² Organe consultatif auprès du ministre de l'Éducation, intégré dans le Conseil central de l'Éducation en 2001.
- ³ Il faut noter que, dans les universités privées, il y a des emplois à durée déterminée qui n'étaient pas encadrés par cette loi. Ils ne faisaient pas l'objet du recensement ministériel.
- ⁴ C'est un système professoral basé sur les programmes d'enseignement. Il est moins hiérarchisé que le système des chaires, et employé le plus souvent par les universités qui sont plus orientées vers la formation.
- ⁵ Les montants minima ne sont pas fixés par le MEXT.
- ⁶ Les composantes académiques fondamentales – facultés (licence) et écoles post-graduées (master et doctorat) – sont toujours soumises au contrôle du MEXT dans le cadre de la validation des programmes d'enseignement.
- ⁷ Jusqu'au 31 mars 2015, elles étaient majoritaires ou paritaires.
- ⁸ À la différence des réunions des doyens, la disparition des conseils de faculté est inenvisageable car ceux-ci sont réglementés par la loi, bien que la définition de leur rôle soit soumise dans une certaine mesure à la discrétion de chaque établissement.
- ⁹ Voir l'article de l'auteur dans *Revue internationale d'Éducation* (numéro à paraître).

Références

- Centre du Financement et du Management des Universités nationales (2010). *Une étude sur l'état de gestion et de financement des universités nationales après leur autonomisation*. Tokyo: CUFM. [en japonais]
- Daizen T. & Yamanoi, A. (2008). The Changing Academic Profession in an Era of University Reform Japan, *RIHE International Seminar Reports*, 12, 293-325.
- Hata, T. (éd.) (2006). *Étude sur les transformations des universités*. Hiroshima: RIHE. [en japonais]
- Kezar, A. (2004). What Is More Important to Effective Governance: Relationships, Trust, and Leadership, or Structures and Formal Processes?. *New Directions for Higher Education*, 127, 35-46.
- Oba, J. (2014). L'émergence et le développement de l'université japonaise entre héritage et adaptation de modèles occidentaux. In Y. Bettahar & M. -J. Choffel-Mailfert (direction), *Les universités au risque de l'histoire: principes, configurations, modèles* (pp. 385-407). PUN-Éditions universitaires de Lorraine.
- OCDE (2003). Évolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur. In OCDE (Ed.), *Analyse de politiques d'éducation* (pp. 65-87). Paris: Éditions OCDE.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In OECD (Ed.) *Policies for Higher Education* (pp. 51-101). Paris: OECD.